



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

LORENA LIMA BARBOSA

**HÁ NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES EM FÓRUNS
EDUCACIONAIS *ONLINE*?**

**FORTALEZA
2016**

LORENA LIMA BARBOSA

**HÁ NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES EM FÓRUNS
EDUCACIONAIS *ONLINE*?**

Tese apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral
Borges

FORTALEZA
2016

LORENA LIMA BARBOSA

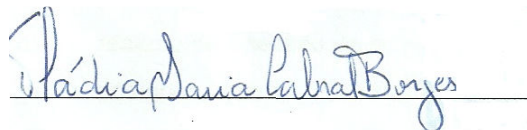
**HÁ NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES EM FÓRUNS
EDUCACIONAIS *ONLINE*?**

Tese apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em: 01/07/2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Radis Baptista
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B199h Barbosa, Lorena Lima.
HÁ NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES EM FÓRUMS EDUCACIONAIS ONLINE? /
Lorena Lima Barbosa. – 2016.
188 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Vlândia Maria Cabral Borges .
1. Negociação de sentidos. 2. Análise da interação. 3. Feedback. 4. Fóruns educacionais online. 5. Ensino de línguas a distância. I. Título.

CDD 410

À minha mãe, por ser exemplo de força e fé e por estar sempre torcendo e intercedendo por mim.

AGRADECIMENTOS

Depois de quatro anos de uma longa caminhada, chega ao fim mais uma etapa da minha vida acadêmica. Algumas pessoas foram fundamentais no desenvolvimento e conclusão desta tese. Portanto, não posso deixar de expressar meu sincero agradecimento a elas.

à minha querida orientadora professora Dra. Vlândia Borges, por poder sempre contar com suas leituras cuidadosas, entusiasmo, incentivo e apoio. Será sempre um exemplo de profissional brilhante, competente e dedicada, mas, sobretudo será exemplo de mulher forte e determinada;

à professora PhD Susan Gass, por gentilmente ter me acompanhado e orientado durante o estágio de doutorado sanduíche na Michigan State University, compartilhando o seu vasto conhecimento sobre interação e negociação de sentidos em processos de aquisição de segunda língua;

à Fulbright e Capes, pela oportunidade oferecida de realizar o doutorado sanduíche no exterior;

à professora Dra. Livia Baptista, pelas contribuições feitas em diferentes momentos do desenvolvimento da tese, iniciando na qualificação e concluindo na defesa da tese;

aos professores Dra. Raquel D'Ely, Dr. Júlio César Araújo e Dra. Rozania Moraes por aceitarem compor a banca examinadora, trazendo considerações que serão valiosas para o refinamento da tese;

ao professor Dr. Tobias Sales, por ter me apresentado o mundo da pesquisa sobre ensino a distância quando fui sua orientanda na especialização;

à amiga e companheira de orientação Sara, por compartilhar comigo as angústias e alegrias deste processo;

aos tutores e alunos, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa;

aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu esposo, pelo amor incondicional e pela forma como me ajudaram ao longo desses anos, sendo apoio necessário para superar os obstáculos surgidos ao longo do caminho;

aos amigos Daniela, Janmes, Dulce e Priscila, pela torcida e por todo carinho ao longo deste percurso.

RESUMO

Fundamentada na teoria sociointeracionista de aquisição de segunda língua e nos conceitos de interação e negociação de sentidos, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a negociação de sentidos em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback*. A fim de atingirmos esse objetivo, realizamos uma análise qualitativa com algum tratamento estatístico, indutiva, de dados interpretativos. Primeiramente, elaboramos um instrumento para análise das interações e negociação de sentidos em fóruns educacionais *online*, baseado em categorias da análise da conversação (SEEDHOUSE, 2004), da interação (SPADA & FRÖHLICH, 1995), da negociação de sentido (GASS & e VARONIS, 1985) e do *feedback* (BARBOSA, 2011). Para testarmos a confiabilidade do instrumento elaborado, 10 (dez) professores de Língua Inglesa o utilizaram para analisar mensagens postadas e agrupadas em 15 (quinze) blocos de interação de um fórum de uma disciplina de inglês da Licenciatura a Distância em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB. As respostas fornecidas por esses professores foram submetidos a dois procedimentos estatísticos: o ANOVA de Friedman e o alfa de Cronbach. Após algumas alterações feitas à versão inicial do instrumento, obtivemos o índice alfa de Cronbach de 0,786 e ANOVA, entre 0,025 e 0,031. A versão final do instrumento foi usada para a análise quantitativa que serviu de base para a análise qualitativa da interação e da negociação de sentido em fóruns educacionais online de 06 (seis) disciplinas da licenciatura mencionada. As disciplinas foram agrupadas em três grupos: língua, metalinguagem e literatura. Foram analisadas as interações ocorridas em três fóruns de cada uma das seis disciplinas, totalizando 18 (dezoito) fóruns. Os resultados das análises apontaram que, em relação aos padrões de conversação, a maioria dos turnos nos fóruns analisados foi iniciada pelos tutores, 64,70% (sessenta e quatro vírgula setenta por cento) e que a sequência não foi mantida na maioria dos fóruns. Em todos os fóruns analisados, apenas dois blocos apresentaram instâncias de negociação de sentido, sendo essas instâncias em uma única disciplina. A negociação de sentido ocorreu tanto a partir de um pseudo-pedido, um pedido autêntico, uma informação imprevisível ou uma informação previsível. Observamos também que, nos dois casos de negociação de sentidos, ocorreu discurso mantido e uso irrestrito das formas linguísticas. Ainda, nas instâncias de negociação de sentidos, evidenciamos a ocorrência do *feedback* corretivo em um dos blocos, enquanto que no outro bloco não houve *feedback*. Com base nas análises empreendidas, defendemos a tese de que, em fóruns educacionais *online*, podem ocorrer dois tipos de negociação de sentido: um tipo mais restrito

a instâncias específicas de negociação de algum termo ou estrutura que gera uma quebra no fluxo comunicacional; e um tipo mais amplo (proposto pela pesquisadora) em que os interlocutores se engajam em uma negociação visando discutir e compreender um determinado conceito. Quando a negociação de sentido acontece em seu sentido mais amplo, não há necessidade de que haja um *feedback* na posição de indicador. Na verdade, o indicador pode nem existir, uma vez que o conceito pode ser criado a partir de uma dúvida de um aluno ou de uma pergunta feita pelo tutor ou outro participante da interação. Em relação à negociação de uma palavra ou estrutura específica, acreditamos que o *feedback* corretivo, principalmente o explícito, seja mais favorável a negociação por apontar diretamente o erro do aluno, facilitando sua identificação.

Palavras-chave: Negociação de sentidos. Análise da interação. *Feedback*. Fóruns educacionais online.

ABSTRACT

Based on sociointeractionist theories of second language acquisition, this study aimed at investigating the negotiation of meaning that takes place in online forums of English as a Foreign Language (EFL) courses. Data were collected using a qualitative research methodology which had included some statistical treatment. First, an instrument was elaborated to analyze the interactions and the negotiation of meaning that take place in online language learning forums. The elaboration of the instrument employed categories borrowed from Conversation Analysis (SEEDHOUSE, 2004), Interaction Patterns (SPADA & FRÖHLICH, 1995), Meaning Negotiation (GASS & VARONIS, 1985) and Feedback Analysis (BARBOSA, 2011). Next the instrument was tested for its validity. Ten EFL teachers used the elaborated instrument to analyze forum posts of an EFL course organized in 15 (fifteen) interaction blocks of interaction. The answers given by the ten teachers were submitted to two statistical procedures: Cronbach Alpha and Friedman ANOVA. During the validation process, a few modifications were made to the elaborated instrument. The final version obtained the following results: Cronbach Alpha of 0.786 and 0.025–0.031 ANOVA. The final version used in the quantitative analysis served as the starting point for the qualitative analysis of the interactions and of the negotiation of meaning that took place in the online forums of 06 (six) courses of an online English Teaching Certificate Program at UFC-UAB. These courses were grouped into 02 (two) language courses, 02 (two) metalanguage courses and 02 (two) literature courses. Three forums of each course were analyzed for a total of 18 analyzed forums. Results indicated that, in relation to Conversation Patterns, most conversation turns in the analyzed forums were initiated by the tutors, 64.7% of the time (sixty four point seven percent), and conversation sequence was not maintained in most of the forums. In all analyzed forums, only two presented instances of meaning negotiation, and these two instances occurred in forums of the same course. These instances of meaning negotiation happened as the result of either a pseudo inquiry or a true inquiry, or as a response to either some predictable or unpredictable information. In both instances of negotiation, discourse was maintained and unrestricted forms of language were used. Also, in the two instances of meaning negotiation, corrective feedback occurred in one, while in the other there was no corrective feedback. The results of this study support the argument that, in online educational forums, two types of negotiation of meaning can occur: one which is restricted to specific instances of negotiation of the meaning of one word or language form, which interrupts the communication flow of an interaction; and the other, of a broader type

(proposed by this researcher), in which two or more participants interact while trying to understand the meaning of a concept or idea. This broader type of negotiation does not depend on feedback to be triggered. In fact, there is no need of a specific trigger, since negotiation can happen as the result of a doubt raised by a student or of a question asked by the tutor or by another student. Results also indicated that corrective feedback, especially of the explicit type, favors a more restricted type of negotiation of the meaning, than of a specific word or language form.

Key word: Meaning negotiation. Interaction analysis. Feedback. Online educational forums.

RÉSUMÉ

Ancrée dans la théorie sociointeractionniste de l'acquisition de langue seconde et dans les concepts de l'interaction et de négociation de sens, cette recherche a pour objectif général d'enquêter sur la négociation de sens dans les forums *en ligne* des disciplines de langue anglaise, à partir de l'analyse de conversation, des modèles d'interaction du *feedback*. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons réalisé une analyse qualitative et quantitative, inductive, des données interprétatives. Tout d'abord, nous avons élaboré un outil d'analyse des interactions et de la négociation des sens dans des forums éducatifs *en ligne*, basé sur catégories d'analyse de la conversation (SEEDHOUSE, 2004), de l'interaction (SPADA & FRÖHLICH, 1995), de la négociation le sens (GASS & e VARONIS, 1985) et du *feedback* (BARBOSA, 2011). Pour tester la fiabilité de l'instrument élaboré, 10 (dix) professeurs de Langue Anglaise ont utilisé pour analyser des messages postés et groupés en 15 (quinze) blocs d'interaction d'un forum d'une discipline d'Anglais de la Licence ès Lettres: Langue Anglaise de la UFC / UAB. Les réponses fournies par ces professeurs ont soumis en deux procédures statistiques: l'ANOVA de Friedman et l'alpha de Cronbach. Après quelques modifications apportés à la version initiale de l'instrument, on a obtenu l'indice alpha de Cronbach de 0,786 et l'ANOVA, entre 0,025 et 0,031. La version finale de l'instrument a été utilisé pour l'analyse quantitative qui a formé la base de l'analyse qualitative de l'interaction et de la négociation de sens dans les forums éducatifs *en ligne* de 06 (six) disciplines de licence mentionnées. Les disciplines ont été regroupés en trois groupes: la langue, la métalangage et la littérature. Ont été analysés les interactions produites trois forums de chacune des six disciplines, regroupées en blocs, pour un total de 18 (dix-huit) forums. Les résultats des analyses ont montré que, par rapport des normes de conversation, la plupart des décalages dans les forums analysés ont été initiées par des tuteurs, 64,70% (soixante-quatre virgule soixante pour cent) et la séquence n'a pas été maintenue dans la plupart des forums. Dans tous les forums analysés, seulement deux blocs ont présentés instances de négociation de sens, en étant cet instances dans une seule discipline. La négociation de sens a été produite à partir d'une pseudo-demande, d'une demande authentique ou d'une information prévisible. Nous avons également observé que, dans les deux cas, la négociation de sens, a produit discours maintenu et l'usage sans restriction des formes linguistiques. Encore, dans les instances de négociation de sens, nous avons évincé la présence du *feedback* corrective dans l'un des blocs, tandis que dans l'autre bloc, il y n'avait pas *feedback*. Basé sur l'analyses effectuées, nous défendons la thèse que, dans les forums d'éducatifs *en ligne*, il peut y avoir deux types

de négociation de sens: un type plus limité à l'instance spécifique de négociation de quelqu'un terme ou une structure qui produit une rupture dans le flux de communication; et un type plus large (proposé par le chercheur) dans lequel les interlocuteurs s'engagent dans une négociation en visant discuter et comprendre un concept particulier. Lors de la négociation de sens se produit dans le sens le plus large, il n'y a pas lieu qu'il y ait un *feedback* à la palce d'indicateur. En fait, l'indicateur ne peut pas exister, puisque le concept peut être créé à partir d'une doute d'un étudiant ou d'une question posée par le tuteur ou un autre participant de l'interaction. En ce qui concerne à la négociation d'un mot ou d'une structure spécifique, nous pensons que le *feedback* corrective, surtout l'explicite, est plus favorable à la négociation pour indiquer directement sur l'erreur de l'étudiant, ce qui facilite l'identification.

Mots-clés: négociation des sens; analyse de l'interaction; *feedback* ; des forums éducatifs *en ligne*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Instrumento de análise da interação e negociação de sentidos em fóruns <i>online</i>	88
----------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tendência Central dos Resultados	93
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Instrumento de análise da conversação	82
Quadro 2	- COLT (Parte B)	83
Quadro 3	- Instrumento de análise da negociação de sentidos	86
Quadro 4	- Instrumento de análise do <i>feedback</i>	86
Quadro 5	- Instrumento para análise do bloco da interação e da negociação de sentidos em fóruns	94
Quadro 6	- Instrumento de análise do bloco de interação	95
Quadro 7	- Instrumento de análise quantitativa do bloco de interação	96
Quadro 8	- Instrumento para análise do bloco da interação e da negociação de sentidos em fóruns	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Confiabilidade 1 - Teste Friedman.....	90
Tabela 2	- Confiabilidade 2 - Cronbach Alpha	91
Tabela 3	- Confiabilidade 3 - Cronbach Alpha	92
Tabela 4	- Confiabilidade 4 - ANOVA.....	93
Tabela 5	- Dados Estatísticos Gerais	93
Tabela 6	- Resultado da análise dos fóruns de Morfossintaxe da Língua Inglesa I	99
Tabela 7	- Resultado da análise dos fóruns de Fonologia Segmental da Língua Inglesa I	111
Tabela 8	- Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo I	114
Tabela 9	- Resultado da análise dos fóruns de Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita	120
Tabela 10	- Resultado da análise dos fóruns de Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita	125
Tabela 11	- Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo II	132
Tabela 12	- Resultado da análise dos fóruns Literatura da Língua Inglesa II	135
Tabela 13	- Resultado da análise dos fóruns Literatura da Língua Inglesa IV	143
Tabela 14	- Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo III	146
Tabela 15	- Comparação dos resultados da análise da conversação nos fóruns por grupo de disciplina	150
Tabela 16	- Comparação dos resultados da análise da interação nos fóruns por grupo de disciplina	153
Tabela 17	- Comparação dos resultados da análise da negociação de sentido nos fóruns por grupo de disciplina	155
Tabela 18	- Comparação dos resultados da análise do <i>feedback</i> nos fóruns por grupo de disciplina	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: DAS TEORIAS COMPORTAMENTALISTAS ÀS INTERACIONISTAS	31
2.1	Situando a pesquisa em uma teoria de aquisição de segunda língua.....	31
2.2	A interação como elemento facilitador da aquisição de língua estrangeira ..	38
2.3	A relação entre interação e insumo	44
2.4	Produção e Aquisição de L2.....	51
3	NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO, <i>FEEDBACK</i> E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: O QUE UNE ESSES TERMOS?.....	54
3.1	A negociação de sentido em aprendizagem de línguas	54
3.2	O <i>feedback</i> como componente da negociação de sentido.....	61
3.3	Análise da conversação como suporte para análise da negociação de sentido.....	67
4	METODOLOGIA	73
4.1	Caracterização da pesquisa	73
4.2	Contexto da pesquisa	75
4.2.1	<i>Fórum</i>	77
4.3	Participantes	78
4.4	Constituição do <i>corpus</i>	81
4.5	Análise dos dados.....	81
4.5.1	<i>As categorias de análise</i>	81
4.5.2	<i>A validação do instrumento</i>	87
4.5.3	<i>Instrumento geral de análise</i>	95
5	ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM FÓRUNS EDUCACIONAIS ONLINE.....	97
5.1	Interação e negociação de sentidos em disciplinas de metalinguagem da Língua Inglesa	98
5.2	Interação e negociação de sentidos em disciplinas de língua	119
5.3	Interação e negociação de sentidos em disciplinas de literatura	134
5.4	Comparação dos resultados da análise dos fóruns dos grupos diferentes	149

6	CONCLUSÃO	159
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES	180
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO BLOCO DE INTERAÇÃO	180
	ANEXOS	181
	ANEXO A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TUTOR)	181
	ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)	183
	ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	185

1 INTRODUÇÃO

O ensino a distância mediado por computador é uma modalidade que tem se expandido no Brasil nos últimos anos. A educação a distância tem notória importância para a sociedade, pois além de servir como uma forma de utilização pedagógica da tecnologia, ela tem permitido o acesso ao conhecimento a todos os cidadãos, principalmente àqueles em que as limitações de distância tornam o acesso ao conhecimento mais difícil ou quase impossível. A educação a distância funciona, portanto, como um processo educativo que envolve meios de comunicação e tecnologia capazes de romper com as barreiras de tempo e espaço.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 11/02/98) define educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Dessa forma, a educação a distância possibilita a auto-aprendizagem porque há uma separação entre aluno e professor, além de não haver a exigência da presença física do aprendiz em um ambiente formal de ensino-aprendizagem. A conexão entre professor e aprendiz ocorre através das tecnologias, sejam elas modernas, como a internet, ou mais antigas, como o telefone.

Somando-se à expansão do ensino a distância no Brasil, há a necessidade de formação de professores qualificados para o ensino de língua inglesa. Devido à grande carga de atividades diárias, muitos professores não disponibilizam de tempo para se dirigir a uma instituição de ensino e passar parte do seu dia estudando. Para essas pessoas, a modalidade de ensino a distância é uma alternativa para cursar um nível superior.

No entanto, apesar da semelhança com o modelo presencial de ensino, faz-se necessário analisar os fenômenos que ocorrem dentro dessa modalidade a partir da análise de dados oriundos do ambiente virtual. Por ser uma modalidade relativamente recente no Brasil, o ensino a distância, mais especificamente o ensino de língua estrangeira a distância, é uma área que ainda carece de mais pesquisas. As pesquisas nessa modalidade de ensino ainda são reduzidas em face aos vários fenômenos que precisam ser estudados para que se possa melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Devido às especificidades do ambiente virtual e também das disciplinas de língua, é possível que a

interação nesse ambiente apresente características diferentes da mediação¹ do ensino presencial e até da mediação em ambientes virtuais em cursos que não sejam voltados para a formação de professores de língua estrangeira.

Assim, concordamos com Paiva (2005) quando destaca que é essencial pensar em novas unidades de análise e novos construtos para a interação em ambiente virtual, pois, ao recorrermos às mesmas categorias e arcabouços teóricos utilizados para a análise das interações face a face e da sala de aula tradicional, podemos estar perdendo aspectos típicos dos novos ambientes. Por isso, torna-se necessário observar como a interação e a negociação de sentido ocorrem na modalidade a distância. Embora Paiva (2005) defenda a criação de construtos para análise da interação oriundos do ambiente virtual, isso não impede a utilização de categorias já existentes do ambiente presencial, desde que se considere a possibilidade de alterações e mudanças nas categorias para que se adéquem a análise dos dados provenientes do ambiente virtual.

O fato é que a modalidade a distância configura-se como um elemento facilitador da expansão do ensino e do conhecimento. No entanto, muitos alunos sentem dificuldade de adaptação por conta da separação física existente entre tutor e alunos, daí a necessidade de os participantes encontrarem meios de minimizar a distância física. Essa dificuldade de adaptação às características da modalidade a distância puderam ser vivenciadas por esta pesquisadora, como tutora, na Licenciatura a Distância em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. Nesse período, observou-se que, apesar das vantagens (como a flexibilidade de horário, comodidade e não necessidade de deslocamento para grandes centros), o aluno do ensino a distância tem dificuldade de adaptação a esta modalidade de ensino, principalmente, devido à ausência física do professor, o que pode gerar a desmotivação e a insegurança no aluno. Dentro deste contexto, a interação desempenha papel relevante na adaptação do aluno ao novo modelo de aprendizagem, uma vez que através dela é possível minimizar a sensação de separação.

Antes mesmo da experiência com tutora, o tema interação e aprendizagem² de língua estrangeira na modalidade a distância já era de interesse desta pesquisadora. Na monografia

¹ Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica refere-se às atitudes e ao comportamento do professor, que age como uma ponte entre o aprendiz e o saber construído através de diálogos, troca de experiências, proposições de situações e debates.

² Sobre os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' associados ao ensino de línguas, alguns autores fazem distinção entre os termos, outros não. Krashen (1985), na Hipótese de Aquisição-Aprendizagem, define aprendizagem como um processo consciente que resulta em saber sobre a língua, ou seja, a aprendizagem depende de esforço

de especialização, esta pesquisadora iniciou a trajetória de estudos abrangendo a temática interação e aprendizagem de língua estrangeira. A pesquisa foi realizada em uma comunidade virtual de aprendizagem de idiomas, tendo como objetivo principal analisar o *feedback* fornecido pelos usuários para as atividades realizadas pela pesquisadora como aprendiz da língua francesa. As categorias utilizadas para análise foram as categorias de *feedback* elencadas por Hyland (2001).

Na dissertação de Mestrado, a pesquisadora continuou seu estudo sobre o *feedback*. No entanto, o foco foi o *feedback* fornecido por tutores aos alunos da Licenciatura a Distância em Letras-Inglês da UAB-UFC. Inicialmente, foram adotadas as categorias de Hyland (2001) associadas às categorias de Ellis, Lowen e Erllan (2006). Contudo, durante a análise dos dados percebeu-se que as categorias não abrangiam todos os dados coletados, sendo preciso elaborar uma nova categorização de *feedback*, abrangendo dois tipos principais: *feedback* não-corretivo e *feedback* corretivo. A análise dos fóruns *online* evidenciou uma relevante quantidade de *feedbacks* não-corretivo. Foram apontadas duas consequências para esse resultado. A primeira é que o *feedback* não-corretivo, por relacionar-se a aspectos interacionais do processo de aprendizagem, motiva a participação e a interação entre os alunos nas atividades de fórum. Ao utilizar esse tipo de *feedback*, os tutores demonstram seu conhecimento do propósito comunicativo das atividades de fórum, que funciona como ambiente de discussões e reflexões.

Por outro lado, ao optarem, preferencialmente, pelo fornecimento de *feedback* não-corretivo, alguns tutores negligenciaram a correção de aspectos de uso da língua, mesmo quando as mensagens continham imprecisões que podiam comprometer a compreensão da mensagem, e conseqüentemente a interação e a aprendizagem colaborativa. Ao negligenciar esse tipo de erro, fornecendo apenas *feedback* não-corretivo, o tutor não contribui para que aquisição ocorra, pois as mensagens de *feedback*, nesse caso, não promovem as modificações conversacionais e linguísticas necessárias para que o aprendiz possa alterar o insumo³ recebido para gerar uma produção compreensível. Não sendo capaz de provocar modificações conversacionais, esse tipo de *feedback* não promove negociação de sentido, que pode ser

intelectual para produzir conhecimento a respeito da estrutura e das irregularidades da língua. Já a aquisição corresponde ao processo subconsciente idêntico ao que a criança usa ao aprender a primeira língua, ou seja, aquisição está relacionada às habilidades desenvolvidas subconscientemente através da familiarização com os aspectos da língua como fonética, vocabulário, estruturação das frases, tudo isso vivenciado através de experiências em contextos reais. Embora Krashen faça a clara distinção, entre aprendizagem e aquisição, outros pesquisadores, como Sharwood-Smith (1994), utilizam os termos como sinônimos. Assim como Sharwood-Smith, adotaremos o emprego dos termos 'aprendizagem' e 'aquisição' indistintamente neste trabalho.

³Forma linguísticas às quais os alunos são expostos (LONG, 1996).

definida como o momento do processo comunicacional, em que ajustes interacionais precisam ser realizados, de forma que o interlocutor mais competente possa fornecer o insumo necessário para que outro interlocutor modifique sua produção de modo a torná-la compreensível, não prejudicando, assim, o compartilhamento dos sentido (LONG, 1996).

Diante da constatação da falta de atenção por parte de alguns tutores para as incongruências linguísticas das mensagens dos alunos, surgiu a necessidade de analisar não apenas a interação em si, mas a interação negociada. Reconhecendo a importância da interação negociada para o processo de aquisição de língua estrangeira e a necessidade de se criar construtos oriundos do ambiente virtual para analisar fenômenos da modalidade de ensino a distância, é pertinente questionar como se caracteriza a negociação de sentido em fóruns educacionais *online* de disciplinas de língua inglesa. Para tanto, houve a necessidade de se buscar na análise da conversação subsídios para a caracterização da negociação de sentido na modalidade de ensino a distância.

Embora o foco da análise da conversação esteja nas interações orais, é possível a utilização de algumas de suas categorias para a análise da interação escrita em fóruns educacionais devido à semelhança desse ambiente com a sala de aula presencial, local em que as interações orais acontecem. Para Psathas (1995), a suposição básica da Análise da Conversação é que as ações sociais são significativas para aqueles que as produzem. Tais ações sociais têm uma organização natural que pode ser descoberta e analisada. Assim, a Análise da Conversação estuda a organização e ordem da ação social na interação. A organização e ordem são produzidas pelos participantes da interação no contexto e são orientadas por eles. Dessa forma, um dos objetivos da Análise da Conversação é descobrir como os participantes compreendem e respondem um ao outro em seus turnos de fala, com um foco central na sequência de ações que são geradas. Para que haja compreensão, os sentidos precisam ser negociados durante todo o processo de interação. Além disso, é durante a conversação que ocorre a interação, que por sua vez, pode promover a negociação de sentido. Desta forma, é possível perceber que análise da conversação, interação e negociação de sentido são termos interligados.

A compreensão da interação e da negociação de sentido como elementos auxiliares na aprendizagem de língua estrangeira é compartilhada por vários pesquisadores (VARONIS & GASS, 1985; PICA, 1994; LONG, 1996; KÖTTER, 2003; SMITH, 2005; WANG, 2006), que evidenciaram sua importância na aquisição de segunda língua em ambiente presencial de aprendizagem. Em ambientes virtuais, entretanto, essa relação ainda carece de estudos.

Com o objetivo de verificar como a interação e a negociação de sentido têm sido analisadas ao longo dos anos com bases em categorias linguísticas, realizou-se uma revisão sistemática sobre o tema através da busca em pesquisas disponíveis na BDBTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Ao entrar com os termos “Interação e Língua Estrangeira” na BDBTD, a ferramenta de busca retornou um total de 636 (seiscentas e trinta e seis) pesquisas, entre teses e dissertações. Deste total, apenas 3 (três) foram selecionadas para inclusão na revisão sistemática. Vários fatores contribuíram para exclusão de algumas pesquisas, como a área de estudo, os objetivos muito diferentes dos objetivos da presente pesquisa, público alvo (pesquisa com crianças foram desconsideradas, uma vez que nossa pesquisa lida com adultos) e disponibilização do acesso à pesquisa completa.

Nos Portal de Periódico da CAPES, foram pesquisados artigos escritos tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Para a busca em artigos escritos em língua portuguesa, foi utilizada a mesma entrada para busca na BDBTD, a saber, “Interação e Língua Estrangeira”. A busca apontou 32 (trinta e dois) artigos em periódicos, dos quais apenas 2 (dois) se adequaram para inclusão na pesquisa. A busca em artigos escritos em língua estrangeira foi feita a partir do termo “*Interaction and foreign language*”, retornando nenhum resultado para essa busca. Diante do resultado negativo, optou-se por entrar com “*Interaction and Language learning*”. Para essa entrada, 11 (artigos) foram apresentados, dos quais três eram repetidos, e apenas 4 (quatro) foram utilizados na revisão sistemática.

Diante do resultado apresentado em relação às pesquisas sobre interação associada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, percebe-se que há uma quantidade razoável de pesquisas que envolvem os termos, mas ao analisar algumas delas, verifica-se que, embora tratem de interação, nem sempre essas pesquisas se centram na análise da interação associada ao ensino de língua estrangeira utilizando categorias linguísticas.

As três pesquisas inseridas na BDBTD abordam a interação sobre perspectivas diferentes. A tese de Aranda (2011) centrou-se na análise de interações orais *online* do ensino de francês como língua estrangeira. Com o objetivo de investigar a contribuição que as práticas de interação verbal *online* podem trazer para o aperfeiçoamento da expressão oral, a autora alternou produções orais individuais, interações *online* e *feedback* fornecido como forma de comentar aspectos qualitativos da produção textual oral dos alunos.

Assim como Aranda (2011), Santos (2008), em sua dissertação, defende os benefícios da interação para o processo de aquisição de língua estrangeira. De acordo com o autor, na interação, através do esforço de se fazer compreendido, o aluno pode engajar-se em processos de negociação, seja de sentido ou de forma, que podem propiciar lacunas que serão reconhecidas e revistas pelo aluno, além de fornecer insumo necessário para evolução no processo de aquisição da língua. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer como ocorre a interação entre participantes que se posicionam hora como professor, hora como aluno, quando envolvidos no trabalho colaborativo de aprender línguas a distância.

Diferente da pesquisa de Aranda (2011) e Santos (2008) que analisaram a interação mediada por computador, a dissertação de Abrahão (1992) lida com contexto de ensino de língua estrangeira em ambiente presencial. O objetivo da pesquisa foi analisar como se constrói a interação em grupos ou em pares, através da análise da distribuição dos turnos da fala, do gerenciamento dos tópicos conversacionais e da resolução dos problemas de comunicação.

Após a análise das três pesquisas verifica-se que, apesar de apontarem resultados positivos para o processo de aprendizagem, na pesquisa de Aranda (2011) não há uma tentativa de analisar e categorizar a interação em si, mas a utilização de estratégias de mediação tecnológica e humana presentes nas interações orais que possam facilitar e melhorar a produção oral dos alunos de francês como língua estrangeira. Ao final da pesquisa não é apresentado nenhum quadro de categorização para análise da interação em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Quanto à pesquisa de Santos (2008), percebemos que, mesmo não havendo uma preocupação em caracterizar e analisar a interação de forma ampla, mas sim um aspecto que pode surgir no processo interacional, que são as modificações que podem ocorrer a partir da produção do aluno, o autor baseou sua análise em categorias linguísticas pré-selecionadas, conseguindo, ao final da análise, oferecer uma visão das modificações na produção dos alunos ocorridas em um ambiente de Tandem⁴. De certa forma, o autor conseguiu caracterizar esse aspecto da interação, elencando diferenças e semelhanças ocorridas entre as modificações oriundas de Tandem e de ambientes presenciais de aprendizagem de língua estrangeira.

⁴ Tandem é definido como um contexto de aprendizagem colaborativa, no qual pessoas com línguas maternas diferentes, ou proficientes em línguas diferentes, se engajam no trabalho de aprender a língua do outro de/com o outro, operacionalizado primordialmente em contexto presencial (VASSALLO & TELLES, 2006).

Sobre a análise dos dados na pesquisa de Abrahão (1992), percebe-se que houve uma tentativa de caracterização das interações, mas não se apresentou nenhum quadro final mais generalizado da análise. Os resultados apontaram para caracterizações específicas das interações analisadas, sem especificar categorias e classificações da interação em sala de aula.

Analisando a tese de Aranda (2011) e as dissertações de Santos (2008) e Abrahão (1992), verifica-se a necessidade de analisar mais profundamente os processos de interação em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Sem dúvida, as pesquisas analisadas contribuíram para um olhar mais direcionado para este aspecto do ensino de língua estrangeira, possibilitando uma melhor compreensão de alguns aspectos associados à relação entre interação e ensino de língua estrangeira, como o fornecimento *feedback*, as modificações conversacionais e o gerenciamento dos turnos de fala. No entanto, ainda é preciso realizar um estudo que possa trazer uma contribuição mais ampla, oferecendo uma caracterização do processo de interação e talvez, um instrumento de análise desse processo, principalmente em ambientes virtuais de aprendizagem.

Sobre os artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES abrangendo o tema “interação e língua estrangeira”, foram encontrados 4 (quatro) artigos, dos quais um foi escrito em língua portuguesa e os demais em língua inglesa.

O artigo escrito em língua portuguesa, de Ducatti (2011), objetiva caracterizar o nível de proficiência oral de uma professora de língua inglesa de uma escola pública e o uso que ela faz da língua-alvo na interação verbal em sala de aula, no sentido de (re)definir seu perfil como docente de língua estrangeira. Apesar de tratar sobre o tema interação em ensino de língua estrangeira, pelo objetivo da pesquisa é possível perceber que a pesquisadora não se propõe a oferecer nenhuma caracterização e análise dos processos de interação em sala de aula de língua estrangeira, mas sim analisar o nível de proficiência linguística da docente participante da pesquisa.

Dos 3 (três) trabalhos escritos em língua inglesa, a pesquisa de Bocale (2004) embora tenha sido indicada no buscador do Portal de Periódicos da CAPES como abrangendo o tema interação e ensino de língua estrangeira, não está diretamente relacionada à caracterização da interação em ambiente de ensino de língua estrangeira. O objetivo geral da pesquisa de Bocale (2004) é examinar e avaliar a proposta metodológica de McCarthy (1998), a “Three Is” (Illustration, Interaction and Introduction), considerando estudos realizados na área de

aquisição da linguagem. Portanto, o objetivo central da pesquisa é analisar especificamente uma proposta metodológica e não o processo de interação por si.

O artigo de Hall (2001) trata de uma revisão de outras pesquisas que abordaram a temática interação e ensino de língua estrangeira. No artigo, a pesquisadora não conduziu nenhum experimento ou realizou análise da interação em ambientes de aprendizagem de língua estrangeira. Seu objetivo é informar sobre as mais recentes pesquisas na área de interação e ensino de língua estrangeira sob a perspectiva da teoriasociocultural. Inicialmente, Hall fornece uma visão geral da função da interação no processo de aquisição de línguas, apresentando estudos sobre a interação professor-aluno e sobre o aprendizado de segunda língua e língua estrangeira. Por fim, há uma discussão sobre as implicações para o ensino de língua em salas de aula e sugestões para pesquisas futuras. Embora não apresente um estudo empírico realizado por ela, o artigo traz contribuições teóricas relevantes sobre o que as pesquisas na área de interação abordam (como a descrição dos padrões típicos de interação em sala de aula) e sobre a contribuição da teoria sociocultural para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Partindo da premissa de que as práticas interacionais constituintes da interação professor-aluno são interdependentes, no sentido de que o conhecimento de língua do aluno está fortemente conectado ao seu envolvimento em práticas interacionais que constituem seu contexto específico de aprendizagem, Hall (2001), em seu artigo *Interaction as a method and result of language learning*, apresenta os componentes centrais de um quadro teórico para a compreensão da natureza interdependente da interação e aprendizagem, visando fornecer uma visão da organização IRF (Iniciação-Resposta-Feedback)⁵, examinando as instâncias de IRF em duas salas de aprendizagem de línguas. Para Hall (2001), uma visão geral da IRF revela os componentes básicos através dos quais o conhecimento da língua alvo e os procedimentos para utilizar tal conhecimento são publicamente disponíveis e passíveis de serem aprendidos na interação de sala de aula.

Analisando as teses, dissertações e artigos disponíveis sobre interação e língua estrangeira no BDBTD e no Portal de Periódico da CAPES, observamos que, apesar de um grande número de pesquisas abordarem a relação entre interação e o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, há ainda um número reduzido de pesquisas que façam utilização de categorias linguísticas para análise dos dados. Portanto, destaca-se mais uma vez

⁵*Initiation-Response-Feedback*

a necessidade de realização de mais pesquisas sobre a interação partindo de categorias oriundas da Linguística.

Em relação à negociação de sentido, assim como na busca com o tema “interação”, a pesquisa no BDBTD foi iniciada através do termo “Negociação de sentido e língua estrangeira”. Obteve-se 28 (vinte e oito) pesquisas indicadas, das quais apenas 1 (uma) foi utilizada nesta revisão sistemática. Os motivos da exclusão das demais pesquisas são os mesmos já mencionados anteriormente em relação às pesquisas sobre interação, como: a área de estudo divergente da área desta pesquisa e disponibilização do acesso à pesquisa completa. Em relação à busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se também a entrada “negociação de sentido e língua estrangeira”, mas nenhum artigo foi retornado. O mesmo aconteceu quando a busca foi realizada a partir do termo correspondente em inglês “Negotiation of meaning and foreign language”. Obtivemos indicação de artigos apenas ao entrar com o termo “negotiation of meaning and language learning”. Para esse termo, 21.939 (vinte e um mil novecentos e trinta e nove) artigos foram retornados. Para refinar a busca, a opção “teaching of languages” foi selecionada, restringindo a busca à 6 (seis) artigos, dos quais 3 (três) foram desconsiderados, pois dois estavam escritos em línguas outras que o inglês e o português e um não estava disponível para leitura do artigo completo.

Embora tenha sido indicada através da busca no BDBTD, a dissertação de Gibk (2002) não trata especificamente da negociação de sentido, mas sim da negociação de significado. Autora diferencia os termos apontando que a negociação de significado relaciona-se ao significado de um termo, sendo redutível a processo de reparo na solução desse problema. Já negociação de sentido é definida como um termo mais amplo, caracterizando a atividade interacional como um todo, uma vez que os interlocutores negociam o tempo todo para dar sentido à interação que participam.

A pesquisadora tinha como objetivos analisar a interação, com intuito de verificar como os aprendizes se comportam e como esse comportamento poderia influenciar o processo de aquisição, e analisar a relação entre as tarefas utilizadas e a interação por elas geradas, no que diz respeito à negociação de significado, geração de insumo compreensível e produção modificada. A conclusão que a autora chega é que a *redução do escopo interacional a instâncias de negociação de significado pode trazer uma visão empobrecida no que diz respeito a como os aprendizes de língua estrangeira adquirem a língua e pode também implicar em práticas pedagógicas igualmente empobrecidas* (GIBK, 2002).

É possível observar que o estudo não objetivou analisar a interação e a negociação de significado com o intuito de propor uma melhor compreensão desses processos, mas sim verificar se a negociação de significado poderia ser utilizada como construto para uma melhor compreensão do processo de aquisição de língua. Embora a autora tenha inserido os termos insumo compreensível, *feedback* e produção modificada em sua pesquisa, eles não foram utilizados como categorias de análise da negociação de significado.

No Portal de Periódicos da CAPES, três artigos abrangendo o tema “negociação de sentido e língua estrangeira” foram encontrados. Os três artigos estão escritos em língua inglesa. A escassez de artigos sobre negociação de sentido em língua portuguesa pode ser indício da carência de pesquisas sobre o tema entre os acadêmicos brasileiros, até porque “negociação de sentidos” nasceu dos estudos em aquisição/aprendizagem de segunda língua, na perspectiva da Linguística Aplicada. No entanto, a negociação de sentidos não pode ficar restrita às interações em uma outra língua; o princípio pode e deve ser aplicado à aquisição/aprendizagem de língua materna também.

Dentre os artigos escritos em língua inglesa, Bower (2011) abrange a negociação de sentido focando no aspecto do fornecimento de *feedback*. O pesquisador apresenta uma análise comparativa do *feedback* corretivo fornecido pelos participantes em uma interação de Tandem. Assim como Bower (2011), Kötter (2003) também estudou a negociação de sentido em ambiente de Tandem. O autor analisou a negociação de sentido e a mudança de código no discurso de aprendizes. O objetivo principal do estudo foi fornecer oportunidades para os alunos de Tandem interagirem com falantes nativos em tempo real a fim de investigar se a aprendizagem, através de Tandem, poderia ser transferida, com sucesso, do formato baseado em e-mail para o formato de interação em tempo real através do computador.

A pesquisa de Wang (2006), como as anteriores, lida com contexto não-presencial de ensino. O objetivo da pesquisa é analisar a dinâmica do foco na forma na resolução de tarefas através de videoconferência. O autor utiliza o modelo de análise da negociação de sentido proposto por Varonis e Gass (1985). Através da categorização, o autor identificou os elementos da negociação de sentido, a saber, gatilho, indicador e resposta, podendo caracterizar as diferentes instâncias de negociação.

Dentre os artigos observados, o de Wang (2006) é o único em que a análise centrou-se em elementos da negociação de sentido, procurando caracterizá-la a partir da interação através de videoconferência. A busca por pesquisas sobre negociação de sentido associada ao

ensino de língua estrangeira mostrou um quadro escasso de pesquisas sobre o tema, principalmente em língua portuguesa. Diante dessa constatação, verifica-se, mais uma vez, a necessidade de realizar pesquisas sobre interação e negociação de sentido associadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, utilizando categorias linguísticas. É preciso analisar de que forma a interação e negociação ocorrem de modo a gerar ganhos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Além dos indícios da necessidade de mais pesquisas sobre interação e negociação de sentido, destaca-se as evidências da pesquisa de Barbosa (2011), apontando que muitos erros linguísticos dos alunos são ignorados pelos tutores em fóruns *online*, podendo comprometer a negociação de sentido, e conseqüentemente a compreensão da mensagem. A constatação feita por Barbosa (2011) corrobora a necessidade de se realizar um estudo mais aprofundado sobre a negociação de sentido em fóruns *online* de língua inglesa, de modo a melhor compreender como ela acontece e como pode contribuir para a melhoria do processo de aquisição de língua.

Com intuito de melhor compreender e caracterizar a negociação de sentido em fóruns *online*, a realização do presente estudo se justifica por procurar contribuir com o debate teórico sobre o ensino de Língua Estrangeira mediado por computador, uma vez que, embora na literatura pesquisas tenham discutido a negociação de sentido (YOUNG, 1983; OLIVER, 2002; FONTANA & LIMA, 2003; SMITH, 2004; FOSTER & OHTA, 2005), não encontramos pesquisas que tenham tentado categorizar a negociação de sentido em fóruns *online*, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do fornecimento de *feedback*. Além disso, devido à oferta cada vez maior de cursos a distância é preciso elaborar bases teóricas que contribuam para a orientação de decisões que devem ser tomadas pelos tutores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. É preciso desmistificar a utilização do fórum como local apenas de interação e motivação dos alunos. A interação é necessária, mas, como destacamos anteriormente, por si só não gera aprendizagem. É preciso que ela seja negociada.

Pensando em tudo o que foi exposto até aqui sobre a conexão feita entre análise da conversação, interação, negociação de sentido e *feedback*, é pertinente questionar como se caracteriza a negociação de sentido em fóruns educacionais *online*, indagando:

- (i) Que padrões de conversação são mais recorrentes durante a negociação de sentido?

- (ii) Que padrões de interação são mais propícios a essa negociação?
- (iii) Que tipos de *feedback* podem funcionar como ‘indicador’ nos processos de negociação de sentido, despertando, assim, a interação negociada?
- (iv) Que modelo de análise da negociação de sentido em fóruns *online* é possível propor a partir de padrões da análise da conversação, da interação e do *feedback*?

Assim, tendo como base os questionamentos acima mencionados esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar a negociação de sentido a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback* em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa. Contudo, para atingir esse objetivo geral, precisamos organizá-lo em partes menores, por isso destacamos os objetivos específicos desta pesquisa:

1. Analisar os padrões de conversação em fóruns *online* a fim de identificar os padrões mais recorrentes durante a negociação de sentido;
2. Analisar os padrões de interação em fóruns *online*, como o intuito de identificar os padrões mais propícios à negociação de sentido;
3. Observar que tipos de *feedback* provocam respostas dos alunos e funcionam, assim, como ‘indicadores’ dos processos de negociação de sentido;
4. Categorizar os padrões de conversação e de interação e os tipos de *feedback* recorrentes na negociação de sentido com o objetivo de propor um modelo de análise da negociação de sentido em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa.

Para o estudo do tema proposto, realizamos uma análise qualitativa, com tratamento estatístico, indutiva, *ex-post facto*, de dados interpretativos. A pesquisa baseou-se na observação de dezoito fóruns de disciplinas de língua inglesa de um curso de licenciatura a distância. O curso escolhido foi a Licenciatura a Distância em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. A coleta dos dados para esta pesquisa se processou nas disciplinas: Fonologia Segmental da Língua Inglesa, Morfossintaxe da Língua Inglesa I, Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, Língua Inglesa IV B – Compreensão e Produção Escrita, Literatura da Língua Inglesa II e Literatura da Língua Inglesa IV. As disciplinas foram ministradas entre os semestres 2014.2, 2015.2. Os tutores e alunos das disciplinas mencionadas são, portanto, os participantes desta pesquisa.

Dentre as atividades propostas nas disciplinas, escolhemos apenas o fórum para coletar os dados. A escolha dessas atividades se justifica por sua natureza mais colaborativa e

interativa. O fórum é uma ferramenta usada para discussão de temas relacionados ao conteúdo das aulas. Além disso, por reunir opiniões diversas, sendo, portanto, um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, o fórum pode ser útil para combater o isolamento físico, típico da modalidade de ensino a distância e para a construção colaborativa do conhecimento, pois, de acordo com Souza (2003), a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Outro aspecto positivo no fórum está relacionado ao fato de que o *feedback* fornecido ao aluno fica exposto e todos têm acesso a ele.

Quanto aos dados, inicialmente eles foram analisados com base em um instrumento criado a partir das categorias da análise da conversação (Seedhouse, 2004), dos padrões de interação (Spada e Fröhlich, 1995), da negociação de sentido (Varonis e Gass, 1985) e do *feedback* (Barbosa, 2011). O instrumento elaborado foi validado, sendo submetido a dois testes estatísticos: o não-paramétrico ANOVA de Friedman e o Cronbach. Os testes apontaram a necessidade da eliminação de seis itens no instrumento original para que fosse atingido um resultado significativo em relação ao alfa de Cronbach. De posse dos resultados, um novo instrumento foi elaborado, visando contemplar não somente uma análise quantitativa da interação e da negociação de sentidos, mas também uma análise qualitativa, uma vez que as duas são complementares e contribuem para que se tenha uma melhor caracterização dos processos de interação e negociação de sentido em um determinado fórum educacional.

Iniciando a discussão, no Capítulo 1, situamos nossa pesquisa na área de aquisição de segunda língua, mais precisamente na corrente sociointeracionista por levar em consideração fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição de segunda língua, destacando a interação social e troca comunicativa como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico. Ainda no primeiro capítulo, destacamos a interação como elemento facilitador da aprendizagem de língua estrangeira, por conectar insumo, *feedback* e produção modificada.

A negociação de sentido é o tema central do segundo capítulo. Inicialmente, questionamos a definição mais recorrente de negociação de sentido e propomos uma definição mais ampla para o termo. Em seguida, discutimos o *feedback* como elemento da negociação de sentido. Por fim, apresentamos a análise da conversação como suporte para a negociação de sentidos.

Após o embasamento teórico apresentado nos capítulos iniciais, no Capítulo 3, detalhamos a metodologia adotada, caracterizando-a como uma pesquisa qualitativa, indutiva,

ex-post facto, de dados interpretativos. Ainda neste capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa, o processo de constituição do corpus e a elaboração do instrumento de análise.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados com o objetivo principal de caracterizar a negociação de sentido a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback* em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa. A análise dos dados conduziu às considerações finais presentes no último capítulo desta pesquisa, no qual retomamos às nossas indagações iniciais para tentar respondê-las com os dados analisado no Capítulo 4.

2. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: DAS TEORIAS COMPORTAMENTALISTAS ÀS INTERACIONISTAS

As modificações nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas acompanharam o desenvolvimento das teorias de aquisição de segunda língua dominantes em cada época. Cada forma de ensinar e aprender pode ser explicada a partir de uma teoria de aquisição, e em alguns casos, a partir de uma junção de teorias. Com a popularização da internet, verificamos o surgimento cada vez mais frequente de oportunidades de aprendizagem de língua estrangeira através da modalidade a distância. Por isso, julgamos necessário situar este trabalho dentro de uma teoria de aquisição de segunda língua que melhor caracterize o ensino de língua estrangeira na modalidade a distância.

Como o tema central desta tese é a negociação de sentido, tomaremos como ponto de partida as teorias de aquisição de segunda língua, passando pelo conceito de interação e sua relação com o insumo e a produção, pois acreditamos que a negociação de sentido ocorre durante a interação e a partir da produção, podendo se configurar como momento para fornecimento de insumo e para modificação da produção, tornando-a melhor e mais compreensível.

2.1 Situando a pesquisa em uma teoria de aquisição de segunda língua

No processo de aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira há uma característica que difere da aquisição da língua materna: o fato do aprendiz já ter o conhecimento de uma outra língua. Esse fato pode apresentar vantagens e desvantagens. Por ter o conhecimento de uma língua, ou seja, por já ter um conhecimento metalinguístico e estar atento cognitivamente para o processo de aquisição, o aprendiz já tem uma idéia a respeito de alguns aspectos relacionados ao funcionamento da língua, podendo se envolver em discussões sobre a língua, ajudando-o a solucionar possíveis problemas que possam surgir durante o processo de aquisição. Por outro lado, alguns alunos tendem a transferir o seu conhecimento sobre as estruturas da sua língua materna para a estrutura da língua alvo, gerando hipóteses incorretas que podem progredir em erros que se não forem corrigidos podem se fossilizar.

Sobre o processo de aquisição de segunda língua, Lightbown e Spada (2013) afirmam que uma teoria geral de aquisição de língua precisa levar em consideração uma série de

características relacionadas ao aprendiz em uma série de contextos diferentes. Assim, as autoras apresentam algumas teorias que são comuns a todos os aprendizes e contexto de segunda língua. As teorias são comportamentalismo, inatismo, psicologia cognitiva e a perspectiva sociocultural. Já Larsen-Freeman e Long (1991) apontam a existência de três grandes classes de teorias em aquisição de segunda língua: inatista, ambientalista e interacionista. As três teorias se diferenciam em relação à importância que elas atribuem aos mecanismos inatos, aos fatores ambientais, às habilidades de aprendizagem e à interação. Tentando agrupar as teorias citadas pelos autores acima, serão apresentadas a seguir as seguintes teorias de aquisição que exerceram influência nos estudos e pesquisas sobre aquisição de segunda língua: comportamentalismo, inatismo, ambientalismo, cognitivismo e interacionismo.

O comportamentalismo é, na verdade, uma teoria de aquisição de primeira língua, mas que também pode ser aplicada à aquisição de segunda língua tendo em vista algumas similaridades dos processos. Os conceitos centrais do comportamentalismo relacionados à aquisição de uma língua são imitação, prática e reforço. Segundo Gass (2013), um típico posicionamento comportamentalista relaciona-se ao fato de língua ser associada muito mais à fala do que à escrita. A justificativa para esse posicionamento reside nos fatos de que a) crianças sem problemas cognitivos aprendem a falar antes de escrever; e (b) muitas sociedades não têm linguagem escrita, mas todas as sociedades tem língua oral. Desta forma, para os comportamentalistas, a fala consiste em mímica e analogias. O discurso seria, portanto, uma reação prática a algum estímulo.

Uma grande influência do comportamentalismo na aquisição de segunda língua foi o desenvolvimento do método audiolingual. De acordo com Lightbown and Spada (2013), em uma visão comportamentalista, a língua é vista como um conjunto de hábitos. Assim, os aprendizes de segunda língua começam o processo de aprendizagem com hábitos já formados durante o processo de aquisição da língua materna. Tais hábitos podem interferir nos novos hábitos para a segunda língua. Assim, no método audiolingual, as atividades enfatizavam a mímica e a memorização. O uso de diálogos era a forma mais frequente para apresentação do conteúdo novo. Os padrões estruturais eram ensinados através de repetições, imitação e memorização de conjunto de frases. As respostas positivas e corretas eram imediatamente reforçadas. O comportamentalismo dominou as teorias relacionadas ao processo de aquisição de segunda língua especialmente na América do Norte entre os anos de 1940 e 1970.

Na década de 70, a crescente influência do inatismo gerou críticas ao modelo comportamentalista. As teorias inatistas são baseadas na hipótese de que a aprendizagem é inata, ou seja, o ser humano já vem programado biologicamente para o desenvolvimento de determinados tipos de conhecimento, como exemplo a língua estrangeira.

Um dos grandes nomes do inatismo é Chomsky que argumentou a favor de um conhecimento inato sobre os princípios de uma suposta Gramática Universal, que permite a todas as crianças adquirir língua durante um período crítico em seu desenvolvimento. Opondo-se a teoria behaviorista, que afirma ser possível aprender uma língua através de imitação ou por meio do processo de estímulo-resposta, Chomsky acredita que o ser humano já nasce dotado de conhecimento universal de línguas específicas. A explicação principal para esta hipótese é que Chomsky acredita que sem o conhecimento inato seria impossível aprender um idioma porque os insumos não são ricos suficientemente para promover por si a aquisição da língua. A teoria norteadora da Gramática Universal, propõe uma gramática universal comum a todos os seres humanos. Desta forma, as relações semânticas e sintáticas seriam as mesmas entre as línguas. O que diferenciaria as línguas seria a maneira de realização destas relações. De acordo com Gass (2013), a teoria norteadora da Gramática Universal presume que a língua consiste em um conjunto de princípios abstratos que caracterizam as gramáticas de todas as línguas naturais. Desta forma, os princípios são invariáveis, ou seja, são os mesmo para todas as línguas, mas os parâmetros variam de acordo com as línguas.

A teoria da Gramática Universal foi aplicada, originalmente, à aquisição de primeira língua. Chomsky não faz referência a segunda língua em sua teoria. No entanto, Lightbown e Spada (2013) citam alguns pesquisadores que conseguiram relacionar a teoria de Chomsky ao processo de aquisição de segunda língua, como Lydia White (2003a), Cook (2003) e Schwartz (1993). Para alguns teóricos a natureza e disponibilidade da Gramática Universal são as mesmas para aquisição de primeira e segunda língua. Para outros teóricos a Gramática Universal pode estar presente e disponível para aprendizes de segunda língua, mas a sua natureza sofre influência e é alterada por conta da aquisição de outras línguas. Cook (2003) acredita que a Gramática Universal pode ser a explicação mais adequada para o fato de que muitos aprendizes sabem mais sobre a língua alvo do que o insumo recebido.

Uma das grandes influências da teoria de Chomsky no desenvolvimento dos modelos de aquisição de segunda língua é o Modelo Monitor de Krashen (1982). Esse modelo foi

desenvolvido no início da década de 70 quando havia uma grande insatisfação em relação aos métodos baseados no comportamentalismo.

O Modelo Monitor de Krashen (1985) é considerado, por Larsen-Freeman e Long (1991), como uma das teorias de aquisição de segunda língua mais influente e conhecida. O Modelo Monitor de Krashen envolve diferentes aspectos que influenciam a aquisição de segunda língua. Tais aspectos estão presentes em cinco hipóteses centrais: a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem, a Hipótese da Ordem Natural, a Hipótese do Monitor, a Hipótese do Insumo e a Hipótese do Filtro Afetivo.

Na Hipótese de Aquisição-Aprendizagem, a aprendizagem é vista como um processo consciente que resulta em saber sobre a língua, ou seja, a aprendizagem depende de esforço intelectual para produzir conhecimento a respeito da estrutura e das irregularidades da língua. Já a aquisição corresponde ao processo subconsciente idêntico ao que a criança usa ao aprender a primeira língua, ou seja, aquisição está relacionada às habilidades desenvolvidas subconscientemente através da familiarização com os aspectos da língua como fonética, vocabulário, estruturação das frases, tudo isso vivenciado através de experiências em contextos reais.

A Hipótese da Ordem Natural sugere que há um percurso comum na aquisição de traços gramaticais formais. O aprendiz apresenta essa ordem em sua produção se estiver envolvido em atividades de comunicação natural. A Hipótese do Monitor diz respeito a um mecanismo acionado pelo aprendiz para editar sua produção linguística. O acionamento deste mecanismo só é possível quando há tempo suficiente, quando o foco está na forma e quando o aprendiz sabe a regra que precisa ser acionada.

Na Hipótese do Insumo, o aprendiz progride em um contínuo de desenvolvimento na medida em que recebe o insumo compreensível em segunda língua. Por isso, torna-se necessário adicionar conhecimento em um nível superior ao nível presente do aprendiz. Porém, segundo a Hipótese do Filtro Afetivo, o insumo por si só não gera aprendizagem. É necessário que o aprendiz queira realmente aprender. Assim, a motivação, a autoconfiança e a ansiedade podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

Lightbown and Spada (2013) destacam que apesar das críticas e debates, as idéias de Krashen exerceram grandes influência no período de transição entre o foco em métodos baseados em regras e memorização de diálogos para métodos que enfatizam o uso da língua com foco no sentido. A partir de suas idéias, o ensino baseado em uma abordagem

comunicativa, incluindo imersão e instrução baseada no conteúdo foi amplamente implementada.

Guardada a devida importância da teoria inatista para as pesquisas em aquisição de segunda língua, acreditamos que para o objetivo deste trabalho ela não contempla alguns aspectos, como o papel da interação no processo de aquisição de outra língua, embora destaque pontos com os quais concordamos como o posicionamento de Krashen sobre a questão de que o aluno progride a medida que recebe um insumo em um nível superior ao seu conhecimento. Continuando o histórico das principais teorias de aquisição de segunda língua, nos movemos da influência dos mecanismos inatos para a influência dos fatores ambientais. Assim, chegamos à teoria ambientalista.

A teoria ambientalista pressupõe que a experiência é mais importante para o desenvolvimento da aquisição de segunda língua do que as contribuições inatas. O Modelo de Aculturação proposto por Schumann(1978) está inserido nesta teoria. Segundo o Modelo de Aculturação, a aquisição de uma nova língua está relacionada ao modo como o aprendiz se vê e como ele vê a comunidade da língua alvo. Portanto, este modelo envolve aspectos sociais e psicológicos. Schumann (1978) percebeu que, nos estágios iniciais, o processo de aquisição se assemelha ao pidgin⁶, apresentando características como ordem fixa de palavras e ausência de flexões. Um benefício deste modelo é a análise dos fatores internos como aspectos influenciadores do processo de aquisição de segunda língua, porém Schumann (1978) não explica como os fatores internos operam e nem como o conhecimento é internalizado e utilizado. Em virtude de não considerar a interação entre situação e aprendiz, descartamos a adoção desta teoria como base do nosso trabalho.

Lightbown and Spada (2013) destacam a influência das teorias psicológicas na aquisição de segunda língua. De acordo com as autoras, desde 1990, as teorias psicológicas têm se tornado centrais para as pesquisas de aquisição de segunda língua, destacando a influência do processamento de informação e do conexãoismo.

Sobre o processamento de informação e sua relação com aquisição de segunda língua, Lightbown and Spada (2013) apontam que os psicólogos cognitivistas que lidam com o modelo de processamento de informação vêem a aquisição de segunda língua como a construção de conhecimento que eventualmente se torna automático para a fala e

⁶De acordo com Dubois(1995), *pidgin* é uma segunda língua nascida do contato do inglês com várias línguas do Extremo Oriente (principalmente o chinês). O *pidgin* objetivava possibilitar a intercompreensão entre comunidades de línguas diferentes.

compreensão. A atenção é destacada neste modelo, uma vez que o aprendiz tem que prestar atenção primeiramente ao aspecto da língua que ele está tentando compreender ou produzir. Prestar atenção é compreendido como o uso de recursos cognitivos para processar informação. No entanto, há um limite para a quantidade de informação que pode ser processada pelo aprendiz e para a quantidade de atividade mental que o aprendiz pode se envolver por vez. A prática envolve o esforço cognitivo do aprendiz, podendo ocorrer abaixo do nível de consciência. É através da prática que o conhecimento declarativo (ponto inicial do processo de aprendizagem de línguas para alguns teóricos) pode se tornar conhecimento processual. Em aquisição de segunda língua, o caminho do conhecimento declarativo para o processual é às vezes associado ao tipo de aprendizagem que ocorre em sala de aula, uma vez que as regras são seguidas de prática.

Em relação ao conexionismo, Lightbown and Spada (2013) destacam que, diferente dos inatistas, os conexionistas atribuem maior importância ao papel do ambiente do que de qualquer conhecimento específico inato, argumentando que o que é inato é apenas a habilidade de aprender e não especificamente os princípios linguísticos. Para os conexionistas, os aprendizes constroem o conhecimento da língua através da exposição a milhares de instâncias de características linguísticas, desenvolvendo conexões entre tais instâncias.

O modelo conexionista influenciou uma série de hipóteses, teorias e modelos para explicar a aquisição de segunda língua, como a hipótese da interação e o processamento do insumo. Como um dos focos desta pesquisa é a interação, que abrange percepção e insumo, essas hipóteses serão melhores detalhadas em subtópicos seguintes.

Larsen-Freeman e Long (1991) defendem que dentre as teorias, o interacionismo é a mais poderosa por envolver fatores inatos e ambientais para explicar a aquisição de segunda língua. Morato (2007, p.315) justifica as contribuições do interacionismo para ciência da linguagem, ao afirmar que “*o interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análises dos fatos de linguagem e não apenas o locus onde a linguagem acontece como espetáculo.*” Dentre as abordagens interacionistas, destacamos a sociointeracionista por estar ligada mais diretamente ao tema central desta pesquisa, negociação de sentido e língua estrangeira. De acordo com Scarpa (2006) o interacionismo “social” leva em consideração fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem, destacando a interação social e troca comunicativa como pré-

requisito básico no desenvolvimento linguístico. A autora destaca Vygotsky como um dos precursores da corrente sociointeracionista.

Vygotsky destaca o papel da interação no desenvolvimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento linguístico. Nesta perspectiva, fala e pensamento estão amplamente relacionados, não constituindo processos independentes, como nas teorias psicológicas. Assim, a fala media o pensamento. A aprendizagem ocorre através da interação com interlocutor que está na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que consiste na situação em que o aprendiz é capaz de evoluir para um nível acima porque há suporte de um outro interlocutor. Assim, a ZDP consiste em uma área fictícia em que a aprendizagem ocorre através da colaboração de outros interlocutores mais proficientes. A teoria sociocultural de Vygotsky não é uma teoria de aquisição de segunda língua. No entanto, alguns teóricos, como Lantolf (2000) e Donato (1994), conseguiram aplicá-la, procurando mostrar como os aprendizes adquirem segunda língua através da colaboração e interação com outros interlocutores.

Segundo Lightbown e Spada (2013), a teoria de Vygotsky tem sido comparada com a Hipótese da Interação devido ao papel do interlocutor em ajudar os aprendizes a entender e serem entendidos. No entanto, as duas perspectivas diferem em termos da ênfase que elas colocam nos processos cognitivos internos. Na Hipótese da Interação a ênfase está na mente do aprendiz. A interação facilita os processos cognitivos em virtude do acesso ao insumo que os alunos recebem. Na teoria de Vygotsky, grande importância é atribuída às conversações. De acordo com a teoria sociocultural, as pessoas controlam e organizam seus processos cognitivos durante a mediação, assim como o conhecimento é internalizado durante a atividade social. A noção de mediação é um dos conceitos fundamentais da teoria sociocultural de Vygotsky. Segundo Lantolff (2000), Vygotsky acreditava que a mente humana é mediada, ou seja, os seres humanos utilizam ferramentas físicas e simbólicas visando à mediação de suas relações com os outros e consigo. As ferramentas físicas e simbólicas consistem em artefatos criados pelas culturas humanas através dos tempos. Lantolf (2000) destaca a linguagem como sendo uma das ferramentas simbólicas. É também através desta ferramenta que ocorre a interação e a negociação de sentido. Como pensar interação sem uso da linguagem?

Levando em consideração as características centrais do interacionismo, como mediação e aprendizagem colaborativa, esta pesquisa situa-se dentro do interacionismo, uma vez que a noção de interação será importante na elaboração da presente pesquisa, cujo foco

principal é a negociação de sentido, que ocorre através da interação. No entanto, antes de abrangermos o conceito de negociação de sentido, nos deteremos um pouco mais no conceito de interação e em aspectos oriundos da relação entre interação e segundo língua, como o insumo e a produção.

Chegamos a um aspecto importante das abordagens das teorias de Aquisição de Segunda Língua: a noção de interação. Esta noção será importante na elaboração da presente pesquisa uma vez que o tema deste trabalho é a negociação de sentido em língua estrangeira. E essa negociação ocorre através da interação.

2.2 A interação como elemento facilitador da aquisição de língua estrangeira

Em uma perspectiva social de aprendizagem, pensar em aprendizagem de línguas pressupõe interação. Vygotsky (1984) defende a relação entre aprendizagem e interação ao afirmar que a aprendizagem ocorre através da troca de conhecimento dos sujeitos entre si e com ele próprio, de modo que a construção do conhecimento ocorre tanto inter quanto intrapessoalmente. Assim, aprender uma língua exige um esforço de interagir com o outro e consigo mesmo. O conceito vygotkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) corrobora com a necessidade de interação para que haja evolução no processo de aprendizagem, uma vez que, a ZDP refere-se à lacuna entre o conhecimento que o aprendiz pode construir sozinho e o que ele pode aprender a partir das relações com os outros sujeitos. Assim, os interlocutores são vistos como “andaimes” que apóiam o sujeito em seu desenvolvimento cognitivo, fornecendo subsídios para que ele evolua para um nível de proficiência acima do nível em que o aprendiz se encontra.

Ainda sobre a relação entre aprendizagem e interação, Pica (1996) define aprendizagem pela interação englobando a interação das várias necessidades do aprendiz (como a necessidade de entender e de se expressar em uma L2); a interação entre os processos de aprendizagem (incluindo processos cognitivos, psicolinguísticos e sociais); e a interação do aprendiz com um interlocutor, que pode ser um falante nativo ou outro aprendiz capaz de fornecer insumo necessário para a evolução no processo de aquisição. Através desta definição de Pica (1996) e segundo Swain e Lapkin (1998), é possível perceber o aspecto multifacetado da interação em relação à aprendizagem, pois a interação propicia tanto oportunidade de aprendizagem quanto evidências sobre o processo. Assim, a interação pressupõe

interlocutores engajados em garantir a compreensibilidade do diálogo e em utilizar a interação como subsídio para pensar sobre a linguagem, construindo seu conhecimento de uso da língua.

Sobre o conceito de interação, Ellis (1985) define interação como o discurso construído conjuntamente pelo aprendiz e seus interlocutores. É nesse discurso colaborativo que o aprendiz recebe o insumo necessário para realizar a produção na língua alvo. Ainda de acordo com Ellis (1985), a qualidade do insumo fornecido está diretamente relacionada às características da interação entre os sujeitos. O insumo considerado útil é aquele que está em um nível acima ao do conhecimento do aprendiz.

Hall (2001) estabelece duas perspectivas de estudos da relação entre interação e aprendizagem de línguas: uma perspectiva tradicional, focando o papel da interação em ajudar os aprendizes a assimilar e internalizar o conhecimento de formas linguísticas na língua alvo; e uma perspectiva sociocultural, voltada para aquisição tanto de formas linguísticas quanto de aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua.

Dentro da perspectiva tradicional, Hall (2001) aponta três grupos de pesquisas de acordo com as direções que elas adotaram, a saber: pesquisas orientadas para o insumo; pesquisas orientadas para a negociação; e pesquisas orientadas para produção. O primeiro grupo, o de pesquisas orientadas para o insumo, interessou-se pela questão de como o insumo se torna compreensível. Inicialmente, as pesquisas desse grupo voltaram-se para o papel dos traços encontrados na fala do professor usados para reduzir a complexidade sintática do insumo, como o *feedback* corretivo e a correção do erro (CHAUDRON, 1988). Posteriormente, as pesquisas sobre o insumo voltaram-se para o estudo de como melhorar a percepção do aprendiz sobre as formas linguísticas adquiridas no insumo. Esses estudos baseavam-se na premissa de que a simples exposição ao insumo compreensível não é suficiente. O insumo deve se tornar *intake*⁷ para ser compreensível. Segundo Schmidt (1994), essa transformação só é possível a partir da percepção das formas que devem ser adquiridas.

A segunda direção das pesquisas tradicionais sobre interação foca o papel da interação negociada. Os pesquisadores deste grupo defendem que a interação entre aprendizes e entre aprendizes e falantes mais proficientes pode desempenhar papel significativo na aquisição de insumo compreensível, pois, durante a negociação, as modificações que os interlocutores

⁷*Intake* é o insumo processado e disponível para utilização.

fazem em suas falas resultam do insumo recebido. Essas modificações ajudam os aprendizes a perceber as lacunas em seu conhecimento das estruturas linguísticas. Desta forma, a percepção facilitará a aquisição de novas formas sintáticas pelo aprendiz.

O terceiro grupo de pesquisas, orientadas para a produção, tem como foco o exame de tarefas que desempenham papel em motivar os alunos a produzir formas linguísticas ainda não adquiridas por eles. Este grupo de pesquisadores, assim como os dois anteriores, acredita que tanto o insumo compreensível quanto a percepção das formas são necessárias para aquisição da língua. No entanto, este grupo atribui uma importância crucial à produção no processo de aprendizagem.

A partir da breve descrição dos enfoques de cada direção das pesquisas tradicionais, podemos perceber que as três direções assentam-se nos elementos presentes na Hipótese da Interação de Long (1996). A Hipótese da Interação sugere que o insumo recebido do aluno através da interação vai gerar produção. Se a produção não for satisfatória, ela poderá ser modificada através das informações recebidas no *feedback* fornecido. Assim, Long (1996) afirma que a negociação que desencadeia adaptações interativas por falantes nativos ou interlocutores mais competentes facilita a aquisição ao produzir insumo (*input*) e selecionar a atenção do aprendiz, gerando produção (*output*) compreensível.

Sobre a perspectiva sociocultural das pesquisas em interação, Hall (2001) afirma que as pesquisas sob essa perspectiva voltaram-se para a natureza da linguagem e aprendizagem, compreendendo a língua como algo fundamentalmente social, constituída de recursos linguísticos oriundos das atividades e práticas comunicacionais. A aprendizagem não é considerada apenas como assimilação interna de componentes estruturais do sistema linguístico, mas é um processo fundamentalmente social, iniciado no mundo social. Assim, aprender não é apenas aquisição de componentes lexicais e gramaticais. Aprender é também saber agir com as palavras. Quanto mais engajado em atividades, mais oportunidades o aluno terá para desenvolver seu conhecimento linguístico, social e cognitivo.

Na perspectiva sociocultural, Hall (2001) atribui papel relevante para a escola, pois, para a pesquisadora, as escolas são importantes contextos socioculturais, em que a interação entre professores e alunos constitui um dos meios principais em que a aprendizagem é realizada. Além disso, Hall (2001) ainda destaca que nas aulas de língua, a interação desempenha papel relevante tanto por ser o meio em que a aprendizagem ocorre como por ser um objeto da atenção pedagógica.

Sobre a interação em sala de aula de língua, Pica (1987), em uma pesquisa realizada, encontrou subsídios para argumentar que a interação entre professor e aluno nem sempre traz ganhos para o processo de aprendizagem. Baseando-se na concepção de que as modificações interacionais ocorrem a partir da necessidade dos interlocutores compreenderem um ao outro, Pica (1987) questiona as contribuições da interação a partir de determinados tipos de atividades. Assim, o pesquisador afirma que devido a determinados tipos de materiais e atividades, o professor consegue ter uma clara ideia do que o aluno quer dizer, ou seja, o professor consegue prever o cenário em que seus planos de aula acontecerão. Desta forma, as modificações interacionais são pouco prováveis de acontecer uma vez que o aluno não precisará se esforçar para se fazer compreender.

A afirmação de Pica sobre o fato de a interação nem sempre auxiliar o processo de aprendizagem pode ser verificada na falta de correção das mensagens de alunos, seja no ensino presencial ou no ensino a distância. Muitas vezes, por pressupor o que o aluno quer dizer, mesmo que usando formas linguísticas erradas, o professor ignora o erro do aluno, dando continuidade à mensagem. Embora o fluxo comunicacional possa não ser comprometido a partir da negligência do erro, agindo dessa forma o professor ignora uma oportunidade de negociar significado e, talvez, de evitar a fossilização do erro por parte do aluno.

Outra razão que Pica (1987) aponta para o fracasso da interação como elemento facilitador da aquisição em aulas de língua está na relação de hierarquia existente entre professor e aluno. De acordo com o pesquisador, os alunos podem sentir-se inibidos de solicitar ao professor que explique melhor determinada frase ou elemento da frase por temerem que seus pedidos de esclarecimento, confirmação e checagem de compreensão possam ser percebidos como um desafio para o conhecimento e a experiência profissional do professor. Para evitar esse receio dos alunos, Pica (1987) sugere que as atividades desenvolvidas em sala de aula voltem-se para a construção colaborativa do conhecimento, de forma que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem seja compartilhada entre professor e alunos, criando, assim, um ambiente em que as modificações interacionais possam ocorrer de forma mais natural.

Quando a aprendizagem ocorre de forma colaborativa, os alunos precisam trocar conhecimento, e conseqüentemente são forçados a compreender e serem compreendidos pelos colegas, criando um contexto propício para que as modificações interacionais ocorram. É possível perceber que interação e aprendizagem colaborativa são termos interligados.

Dillenbourg (1999) define aprendizagem colaborativa como situações nas quais formas particulares de interação entre pessoas são esperadas que aconteçam e que estas interações desencadeiem mecanismos de aprendizagem. Portanto para existir aprendizagem colaborativa, não basta apenas a existência da interação, mas sim a harmonia entre interação e cognição. A ausência de uma destas formas implicará na inexistência da aprendizagem colaborativa. Outro fator importante destacado por Dillenbourg (1999) é que a interação não deve ser medida pela quantidade de participações, mas pela extensão em que ela influencia os processos cognitivos dos alunos. Além disso, a aprendizagem colaborativa não pressupõe hierarquia. Todos são colocados no mesmo nível, não havendo, portanto, imposição de opinião de determinado participante do processo. Tal ausência de hierarquia nos faz retomar o conceito de Vygotsky de professor como mediador, combatendo, assim, a figura do professor detentor de conhecimento.

Warschauer (1997) também se refere à Vygotsky ao tratar do assunto sobre aprendizagem colaborativa. O autor faz referência à perspectiva sociocultural de Vygotsky que examina a interação dentro do contexto social e cultural. Vygotsky destacou que aprendizagem colaborativa é essencial para auxiliar o aluno a avançar na sua zona de desenvolvimento proximal. Comprova-se assim, mais uma vez, a importância da interação no processo de aprendizagem.

A relação interação e aprendizagem colaborativa também aparece no trabalho de Oxford (1997), intitulado *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, em que a autora define três elementos considerados centrais para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas: aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa e interação. A autora associa aprendizagem cooperativa a um conjunto particular de técnicas de salas de aula que promovem a interdependência do aluno como um meio para o desenvolvimento social e cognitivo do aprendiz. Por outro lado, segundo a autora, a aprendizagem colaborativa, de base construtivista, refere-se à construção do conhecimento dentro de um contexto social que, conseqüentemente, promove aculturação dos indivíduos dentro de uma comunidade de aprendizagem. A interação seria o termo mais amplo dos três, estando relacionado à comunicação pessoal, que é facilitada pela compreensão de quatro elementos: atividades linguísticas, disposição para comunicação, diferenças estilísticas e dinâmicas grupais. Desta forma, pode-se afirmar que é através da interação que aprendizagem colaborativa se efetiva.

Por fim, aproveitando a relação entre interação e aprendizagem colaborativa, vale ressaltar o conselho de Pica (1987) para que os professores voltem sua atenção para a negociação com seus alunos, procurando criar atividades em que ela possa ocorrer de forma natural, sem constrangimentos ou receio por parte dos alunos. O autor também ressalta que a interação negociada facilita o acesso ao foco na forma, que é uma das condições que dão suporte à aprendizagem de línguas.

Corroborando com Pica sobre a importância da interação negociada, Long (1996) defende que a interação facilita a aquisição devido às modificações conversacionais e linguísticas ocorridas nos contextos discursivos que fornecem ao aprendiz o insumo que eles precisam. Além disso, através da interação negociada o aprendiz pode obter *feedback* da sua produção.

Como vimos, o papel da interação no ensino presencial de língua tem sido defendido devido aos benefícios gerados, tais como fornecimento de insumo, oportunidades para percepção do insumo compreensível, fornecimento de *feedback* que possibilitam ao aluno refletir sobre sua produção de modo a torná-la mais adequada possível. No entanto, é preciso observar se esses benefícios, oriundos dos estudos feitos sobre a relação entre aprendizagem e interação em ambientes presenciais também se aplicam à aprendizagem ocorrida a distância.

Além disso, é preciso verificar como a interação nesse ambiente se caracteriza para poder comparar a interação dos ambientes presenciais de ensino com a dos ambientes virtuais. Portanto, é possível que, partindo de conceitos e categorias oriundas de estudos realizados em ambientes presenciais, encontrem-se construtos para caracterizar a interação, bem como categorizar elementos para sua análise, em ambientes virtuais de aprendizagem.

Vale ressaltar que a interação foco desta pesquisa é a interação negociada, aquela que promove ajustes na produção do aluno. Portanto, dentre os vários aspectos da interação, destaca-se a negociação de sentido como objeto de estudo desta pesquisa. É por meio da negociação de sentido que o insumo ganha a condição de modificado, sendo enriquecido com informações linguísticas necessárias para ativar o processo de internalização e evitar a fossilização do erro.

2.3 A relação entre interação e insumo

O insumo é uma das contribuições que o aprendiz pode receber durante a interação, com o objetivo de melhorar seu desenvolvimento linguístico. Segundo Gass e Mackey (2006), insumo é a língua que está disponível para o aprendiz através de algum meio (auditivo, visual ou gestual). Muitas teorias de segunda língua reconhecem a importância do insumo no processo de aquisição. No entanto, cada uma atribui um peso diferente a essa importância. Gass e Mackey (2006) dão dois exemplos de como o insumo pode ter sua importância considerando visões diferentes. Para os defensores da teoria da Gramática Universal, o insumo é um gatilho que interage com um sistema inato, e ou língua nativa, para promover a aprendizagem. Já para os pesquisadores que defendem o papel da frequência do insumo (como Ellis, 2002), as construções linguísticas são aprendidas através do uso da linguagem, e envolvimento na comunicação, ou seja, através do uso da língua e da exposição ao insumo. Assim, a frequência constitui a base para a compreensão da aprendizagem de línguas, tendo o insumo papel central e essencial.

De fato, apenas a exposição ao insumo pode não ser suficiente para gerar aprendizagem. Alguns pesquisadores defendem que o insumo precisa ser processado para poder fazer parte do repertório de L2 do aprendiz. O processamento do insumo foi estudado por alguns pesquisadores que verificaram a relação entre insumo e *intake*. Ao relacionar interação, insumo e *intake*, Truscott & Sharwood-Smith (2011) afirmam que a interação pode referi-se ao processamento do insumo e à sua transformação em *intake*. Para Sharwood Smith (1994), o insumo consiste em informações da língua que são potencialmente processáveis e que estão disponíveis ao aprendiz. No entanto, vale ressaltar que nem todo insumo é processado e assimilado pelo aprendiz.

Gass (2013) faz a distinção entre dois tipos de insumo: o percebido (*aperceived input*) e o compreendido (*comprehended input*). O primeiro se refere à informação que é percebida pelo aprendiz, mas que não é processada e, portanto, não adicionada ao seu repertório. O segundo tipo é a informação processada e disponível para utilização, através de um processo em que a nova informação é combinada com o conhecimento existente e o teste de hipóteses. Gass destaca que o insumo passa pelo estágio de compreensão sendo incorporado à gramática do aprendiz, tornando-se *intake*. Desta forma, o insumo pode ser

processado apenas para compreensão ou pode ser usado para acrescentar informação ao repertório de L2 do aprendiz.

O processamento de insumo em *intake* também foi estudado por Carroll (1999, 2001), que redefiniu o que seria esse processamento. Carroll rejeita a noção de insumo como um elemento linguístico ambiental e externo e o concebe como algo relacionado ao estímulo. Assim, os estímulos que geram impacto no sistema sensorio, constituem um estágio inicial de insumo, denominado estímulos transducinados (*transduced stimuli*). Para Carroll (1999, 2001), o insumo para compreensão e o insumo para aquisição não representam rotas diferentes do mesmo estímulo ambiental, mas uma mesma rota iniciada com a compreensão e que pode conduzir à aquisição.

Ainda sobre a relação entre insumo e *intake*, Schmidt (2001) destaca o papel da atenção no processo de transformação de insumo em *intake*. Uma forma linguística presente em um insumo só será útil para a aprendizagem se o aprendiz conseguir percebê-la. Cabe perguntar como o tutor pode estar consciente de que o aprendiz percebeu a forma linguística que lhe foi fornecida? Procurando fazer com que o aluno faça a utilização da forma, através de uma pergunta ou um desafio em que o aluno precise utilizar em sua resposta a forma ensinada. Daí a necessidade de se associar insumo com produção. Pois é através da produção que é possível verificar se o insumo foi assimilado de forma correta pelo aluno.

Em crítica a concepção de Schmidt de insumo relacionado à atenção, Truscott & Sharwood-Smith (2011), reelaboram o conceito de insumo e *intake*, definindo o primeiro como uma representação perceptual da língua escrita ou falada que se torna consciente, como qualquer outra representação de estruturas perceptuais de produção. Portanto, a atenção ao insumo é a mesma coisa de atenção às estruturas perceptuais de produção de um exemplar da língua. Para uma representação de insumo se transformar em *intake* é preciso que ela contenha especificamente informações linguísticas. Essas informações não estão explicitamente presentes nas estruturas perceptuais de produção, mas podem ser extraídas delas. Assim, a questão de como um insumo se transforma em *intake* está ligada a habilidade de um módulo gerar a extração da informação necessária. *Intake* seria, portanto, uma noção abstrata, englobando qualquer informação em uma representação de insumo que pode ser usada por um processador para um determinado propósito, ou seja, o *intake* é o insumo processado e disponível para utilização.

Na tentativa de facilitar a compreensão do insumo, os interlocutores podem promover modificações no insumo simplificando-os. Gass e Mackey (2006) apontam algumas formas de insumo modificado. Uma dessas formas é a "fala de estrangeiro" (*foreigner talk*), que consiste em ajustes que os falantes nativos fazem em seu discurso para facilitar a compreensão de falantes não-nativos. Algumas das características mais comuns da "fala de estrangeiro" incluem fala em ritmo mais lento e em volume mais alto, longas pausas, vocabulário simplificado e repetições. Esses ajustes podem ser feitos em nível da pronúncia, da gramática ou do léxico. Além desses ajustes, o insumo modificado também pode ocorrer através de elaborações, fornecendo ao aprendiz informações semânticas mais detalhadas. Ellis (2008) defende a validade da "fala de estrangeiro" em virtude de ser considerada um meio de fornecimento de insumo que pode facilitar a aquisição. O autor identifica três funções da "fala de estrangeiro", a saber: a) promover comunicação; b) assinalar atitudes explícitas ou implícitas dos falantes em relação aos interlocutores; c) ensinar a língua alvo de forma implícita.

Apesar das contribuições listadas, Ellis (2008) ressalta que, embora durante a "fala de estrangeiro" ocorram modificações no discurso do falante nativo, essas modificações nem sempre são recorrentes e consistentes. Um dos fatores que podem alterar o fornecimento das modificações está relacionado ao estilo comunicativo, habilidades e experiência de comunicação do falante nativo com um não nativo.

Uma das modificações geradas pela "fala do estrangeiro" são as de ordem gramatical, caracterizadas por modificações que refletem simplificações e elaborações. (ELLIS, 2008, p. 217). Essas modificações funcionam como um auxílio para facilitar a tarefa do aprendiz de processar o insumo, podendo resultar no uso da língua de modo mais complexo. Em relação ao léxico, Ellis (2008) destaca que, em muitos casos, as modificações estão relacionadas à simplificação, ou seja, evitando o uso de itens difíceis na língua alvo, assim, como reduzindo o uso deles.

As regularizações são outro tipo de modificação, que consistem na seleção de formas mais básicas ou explícitas, como a preferência por formas completas a forma contraídas; o uso de marcadores explícitos das relações gramaticais; mudança da informação principal para o início da frase, etc. As elaborações, outro tipo de insumo modificado, envolvem frases mais longas na tentativa de tornar o sentido mais claro. A paráfrase é um exemplo de elaboração, uma vez que o nativo pode redizer algo de forma mais elaborada para facilitar a aquisição do sentido que deseja transmitir. Embora as mensagens possam ficar mais longas, as

elaborações, segundo Chaudron (1983), podem tornar a mensagem cognitivamente mais simples. No entanto, ele também ressalta que as elaborações podem resultar em redundância e confusão de informações. Ainda sobre as elaborações, Derwing (1996) divide-as em três tipos: paráfrases marcadas, paráfrases não marcadas e detalhe elaborado. As primeiras se diferem das segundas devido ao aspecto de que as paráfrases marcadas são precedidas por um marcador discursivo, como, "ou seja". O detalhe elaborado se caracteriza por conter informações irrelevantes. Os três tipos de elaboração são contínuas e o falante nativo pode fazer maior ou menos uso delas de acordo com a sua percepção sobre a habilidade de compreensão do aprendiz.

Além da “fala de estrangeiro”, Ellis (2008) aponta a “fala de interlíngua” (*interlanguage talk*) como outra fonte de recebimento do insumo. A “fala de interlíngua” consiste nas informações linguísticas que o aprendiz recebe ao se comunicar com outros aprendizes. Uma questão relacionada à “fala de interlíngua” é se ela fornece acesso adequado às propriedades linguísticas da língua alvo. Apesar do questionamento em relação a qualidade do insumo recebido, Ellis (2008) destaca como aspecto positivo da “fala de interlíngua” o fato de os aprendizes estarem mais propensos a enfrentar problemas comunicacionais, envolvendo-se assim em mais situações de negociação. Por fim, Ellis (2008) destaca que, de modo geral, o insumo recebido de outros aprendizes tem sido indicado como benéfico para a aprendizagem.

Em salas de aula de língua inglesa, bem como nos fóruns online, dificilmente os alunos receberão insumo através da “fala de estrangeiro”, uma vez que o contato com estrangeiros é praticamente inexistente; no entanto, a “fala de interlíngua” pode ser útil para recebimento de insumo, desde que o tutor/ professor esteja atento para a qualidade de insumo fornecida. Questiona-se como é possível incentivar essa troca comunicativa entre os alunos. Uma das formas seria através do fornecimento de atividades que promovam a negociação de sentidos entre os alunos. Ao perceber a utilização inadequada de determinado aspecto linguístico, o tutor pode funcionar como indicador da imprecisão, mas deixar que os alunos negociem entre si a forma adequada. Dessa forma, o tutor contribuirá para o desenvolvimento de uma interação negociada entre os alunos.

A relação interação, insumo e aquisição de segunda língua tem despertado a atenção de alguns pesquisadores ao longo dos anos, gerando algumas teorias que têm influenciado pesquisadores que se interessam por essa relação, como a Hipótese do Insumo, a Hipótese da Frequência e a Hipótese da Interação.

A Hipótese do Insumo é uma das cinco hipóteses que compõem o Modelo Monitor desenvolvido por Krashen como reação às teorias comportamentalistas. Nessa hipótese, Krashen (1981, 1982), defende as idéias de que (1) os aprendizes progredem em uma ordem natural de compreensão do insumo que contém estruturas um pouco acima do nível atual de conhecimento do aprendiz; (2) apesar do insumo compreensível ser necessário para que ocorra aquisição, sozinho ele não é suficiente; (3) o insumo se torna compreensível como resultado da simplificação e com a ajuda de pistas contextuais e extralinguísticas; (4) a fala é o resultado da aquisição e não sua causa.

Krashen (1985), em sua Hipótese do Insumo, chama atenção para o insumo compreensível. Segundo Krashen (1985) uma segunda língua é adquirida através da compreensão de mensagens ou através do recebimento de insumo compreensível. O que seria, portanto, insumo compreensível? Para Krashen (1985), o insumo compreensível é um elemento da linguagem que é recebido pelo aprendiz, seja através da leitura ou audição, e que está um pouco adiante do estado atual de compreensão gramatical do aprendiz. Assim, o insumo que o aluno recebe deve estar no nível $i + 1$, em que i corresponde ao nível atual de conhecimento do aluno. Assim, fornecer informações em um nível muito acima pode ser inútil, uma vez que o aluno não terá conhecimento suficiente para compreender a informação fornecida. Da mesma forma, informações que estão no mesmo nível ou abaixo do nível do conhecimento do aprendiz também não gerarão aprendizagem, pois não apresentam nenhuma informação nova para o aluno. Krashen defende que apenas o input do tipo $i + 1$ é capaz de alterar a gramática do aprendiz.

Gass (2013) aponta algumas implicações da Hipótese do Insumo para a sala de aula, a saber: a) a fala é um resultado da aquisição e não uma causa, pois é através do insumo compreensível que o discurso emerge como resultado a construção de uma competência; b) se o insumo é compreensível e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida, ou seja, o professor não precisa tentar explicar a estrutura seguinte, pois segundo a ordem natural, as estruturas são fornecidas em quantidade adequadas, se o aluno recebe uma quantidade suficiente de insumo compreensível. Assim, o papel do professor é assegurar que o aluno receberá insumo compreensível.

Gass (2013), apesar de reconhecer a importância da Hipótese do Insumo para as teorias de aquisição de segunda língua, apresenta algumas críticas à Hipótese do Insumo. A primeira delas está relacionada à falta de especificidade em relação ao que Krashen denomina como "nível de conhecimento". A segunda crítica relaciona-se à quantidade. Como foi

mencionado anteriormente, Krashen fala em quantidade suficiente de insumo. No entanto, o autor não determina que quantidade é essa. Por fim, Gass questiona como as informações extralinguísticas ajudam no processo de aquisição ou internalização de uma regra, se compreensão para Krashen significa compreender no nível do significado.

Apesar das críticas geradas à Hipótese do Insumo, é inegável sua contribuição para as teorias de aquisição de segunda língua, pois direcionou a atenção dos pesquisadores para o papel do insumo na aprendizagem. A partir dessa hipótese, outras se originaram oferecendo ainda mais subsídios para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem.

Outra hipótese que trata do insumo é a Hipótese da Frequência, de Hatch e Wagner Gough (1976), que determina que a ordem de aquisição de uma segunda língua é determinada pela frequência em que diferentes itens linguísticos ocorrem no insumo. Essa hipótese foi gerada a partir do exame da relação entre a frequência do insumo e a ordem de aquisição. Os autores defendem que a conversa resulta em certos traços gramaticais que ocorrem com grande frequência no insumo. De acordo com Ellis (2008), a Hipótese de Frequência foi investigada em uma série de estudos cujos resultados são diversos. Para Larsen-Freeman (1976a), Lightbown (1983) e Long (1981), a relação entre frequência de insumo e acurácia foi positiva. Por outro lado, Long & Sato (1984) e Snow & Hoeffind-Hohle (1982) não encontraram nenhuma relação direta entre frequência de insumo e acurácia.

Ellis (2008) destaca ainda que a Hipótese da Frequência recebeu seu apoio mais forte de N. Ellis (2002) que desenvolveu uma teoria conexionista de aquisição de língua, que defende uma visão de que a competência linguística é composta de regras derivadas de algum mecanismo inato de aquisição de língua, sendo o conhecimento linguístico considerado uma rede de nós interconectados. A força das conexões nesta rede é altamente sensível à frequência do insumo. Ellis defende que a aquisição procede da memorização de exemplares que são analisados para se extrair categorias e regras. Para ele, a aprendizagem de língua é uma aprendizagem associativa de representações que refletem as probabilidades de ocorrência dos mapeamentos de forma-função. Desta forma, ele defende que a frequência é um elemento central na aquisição. No entanto, para o autor, apenas a frequência de insumo não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Uma terceira hipótese que reconhece a importância do insumo na aquisição de segunda língua é a Hipótese da Interação de Long, inicialmente desenvolvida em 1983 e depois reformulada em 1996. A primeira versão enfatizava o papel na interação no processo

de fazer o insumo ser compreendido. O autor argumentava que o insumo interativo é mais importante do que o não interativo porque o primeiro fornece ao aprendiz informações relacionadas às formas linguísticas que geram algum problema durante a interação. Essa primeira versão foi alvo de críticas de alguns pesquisadores, como Hawkins (1985), que mostrou que alguns aprendizes podem falsificar a compreensão, ou seja, eles fingem compreender algo que na verdade não ficou claro durante o processo de negociação.

Em virtude das críticas recebidas, Long (1996) reformulou a Hipótese da Interação. A segunda versão reconhece o papel da interação na aquisição através da produção do aprendiz. Nessa segunda versão, Long (1996) também aborda a importância do foco na forma, além de trazer uma visão mais ampla e rica de como a negociação pode facilitar a aprendizagem. Na primeira versão, a negociação focava no fornecimento da evidência positiva (meio de demonstrar o que é gramaticalmente aceito). Na segunda versão, Long (1996) reconhece a importância do fornecimento de evidência negativa e das oportunidades de produção modificada. Evidência negativa é definida por Long (1996) como o insumo que fornece evidência direta ou indireta do que é agramatical. Geralmente, a evidência negativa surge do *feedback* recebido pelo aprendiz durante a sua tentativa de produção na língua alvo. De modo geral, a segunda versão enfatiza as contribuições do *feedback*, produção modificada e insumo compreensível, reconhecendo que a interação contribui para aquisição ao conectar insumo compreensível, capacidades internas do aprendiz e produção através da atenção seletiva.

Ellis (2008) destaca algumas críticas à essa versão, tais como, basear uma teoria de língua em apenas uma forma de interação (sequências de negociação), o que pode ser bastante limitado. Outra crítica diz respeito aos limites da Hipótese da Interação. Para Picca (1996), a negociação pode funcionar melhor nos níveis intermediários e não no básico, uma vez que falta, aos alunos, domínio linguístico suficiente para que se engajem no processo de negociação. No entanto, vale ressaltar que a negociação pode sim ocorrer em níveis básicos e que a falta de domínio da língua não pode ser motivo de bloqueio da negociação, uma vez que esta pode ocorrer também utilizando a língua que o aprendiz melhor domina. Apesar de apresentar críticas, Ellis (2008) reconhece que a Hipótese da Interação tem contribuído para o desenvolvimento de várias pesquisas sobre a relação interação e aquisição de segunda língua.

Por concordarmos com a importância da interação no processo de aquisição de segunda língua, acreditando que ela pode conectar insumo e produção para gerar aquisição, achamos necessário abranger também o tema produção, neste capítulo, uma vez que já tratamos de interação e insumo.

2.4 Produção e Aquisição de L2

A produção é um momento importante do processo de aprendizagem porque é através dela que o professor pode perceber se o insumo fornecido ao aluno foi bem compreendido e utilizado. É a partir da produção também que o aluno tem oportunidade de receber o *feedback* necessário para melhorar sua produção.

Em complemento à Hipótese do Insumo de Krashen, Swain (1985) desenvolveu a Hipótese da Produção Compreensível. De acordo com a autora, apenas o insumo é insuficiente para assegurar que os alunos alcancem altos níveis de competência sociolinguística e gramatical. Segundo Swain (1985), a Hipótese da Produção propõe que a aprendizagem/ aquisição pode ocorrer através da produção na língua alvo. Swain (1985) propõe quatro formas através das quais a produção pode auxiliar o processo de aquisição de línguas. A primeira forma é de que, através da produção, os alunos têm oportunidade para praticar as informações linguísticas recebidas, desenvolvendo automaticidade. Para a autora, a automaticidade está mais associada à fluência do que à acurácia. Assim, quando mais produzir, mais fluente o aprendiz poderá ser.

A segunda forma está associada ao processamento sintático. A autora propôs que a produção poderia levar os aprendizes a sair do nível de processamento semântico para o nível de processamento sintático. Assim, embora os alunos possam fingir que compreenderam um insumo recebido, eles não conseguiriam burlar essa compreensão quando precisassem colocar o insumo em prática na sua produção. Embora a compreensão de uma mensagem possa exigir uma análise sintática do insumo, a produção força os aprendizes a prestarem atenção aos meios de expressão que são exigidos para que a língua seja utilizada de forma precisa e socialmente aceita. Assim, a produção demanda que os aprendizes processem sintaticamente, ou seja, eles têm que prestar atenção na forma.

O teste de hipóteses é uma terceira forma através da qual a produção pode auxiliar o desenvolvimento linguístico do aprendiz. É através da produção que os alunos têm oportunidade de testar suas hipóteses formuladas sobre o uso de elementos linguísticos, ou seja, os alunos testam meios de expressão e verificam se eles realmente funcionam. Daí, também a necessidade do fornecimento de *feedback* adequado, pois é através dele que os alunos recebem direcionamentos sobre a aceitabilidade de suas hipóteses e compreensibilidade de suas mensagens. O fornecimento de *feedback* é a quarta forma, através

da qual a produção pode auxiliar o processo de aquisição, pois através do *feedback* os alunos têm oportunidade para modificar ou processar sua produção.

Concordando com importância da produção no processo de aquisição de segunda língua, Skehan (1998a) enumera sete contribuições da produção. A produção: 1. gera melhor insumo através do *feedback* fornecido ao aprendiz; 2. força o processamento sintático; 3. permite que o aprendiz teste hipóteses sobre a gramática da língua alvo; 4. ajuda a automatizar o conhecimento de L2 existente; 5. fornece oportunidade para o desenvolvimento de habilidades discursivas; 6. ajuda aos aprendizes desenvolver uma "voz pessoal", fazendo com que os aprendizes direcionem a conversa para um tópico a que os interessa; e 7. fornece ao aprendiz o "auto-insumo", ou seja, através da produção, os aprendizes podem atentar para o insumo fornecido por suas próprias produções. Ellis (2008) agrupa essas sete contribuições em dois argumentos favoráveis à produção. O primeiro é de que produção leva o aprendiz a praticar o que ele já sabe, ajudando-o a automatizar seu conhecimento discursivo e linguístico. O segundo é de que a produção envolve processamento sintático de forma mais aprofundada do que a compreensão.

Há uma série de estudos que comprovam o aspecto positivo da produção no processo de aquisição (Pica, 1988; Swain and Lapkin, 1995; Shehadeh, 2002; ; Nobuyoshi & Ellis, 1993). No entanto, para Krashen (1998), a produção não é tão relevante. O autor enumera algumas razões para não considerar a produção um elemento eficaz no processo de aquisição, tais como: 1. Os alunos têm oportunidades bastante limitadas de falar em sala de aula; 2. Há inúmeras evidências de que alto nível de proficiência possa ser atingido sem produção; 3. Forçar os alunos a produzirem pode gerar ansiedade; 4. Não há nenhuma evidência direta de que a produção conduza à aprendizagem.

De fato, algumas das razões apontadas por Krashen podem ser consideradas verdades, mas não absolutas. Há aulas em que os alunos pouco falam, assim como há alunos que realmente se sentem extremamente nervosos se são obrigados a falar em público. No entanto, acredito que essas não são razões plausíveis para desconsiderar as contribuições da produção no processo de aquisição de segunda língua. Acredito que a produção sozinha, assim como o insumo sozinho, é insuficiente para gerar aprendizagem. O ideal é que esses elementos se complementem durante o processo de interação. Diferentemente de Krashen, acredito que a produção pode e deve ser considerada elemento facilitador do processo de aprendizagem de línguas, por isso ela deve ser vista com maior atenção por parte dos professores e dos aprendizes.

A produção é um momento importante do processo de aprendizagem. Nos fóruns, os alunos dispõem de oportunidades variadas de produção, pois são requeridos que opinem sobre determinado tema a ser discutido. No entanto, a produção sem retorno, sem negociação, sem *feedback* pouco auxiliará os alunos no seu desenvolvimento linguístico. Swain (1985) destaca que a produção para ser meio eficaz de desenvolvimento linguístico, precisa gerar reflexão nos alunos, fornecendo-lhes formas de modificar produções inadequadas, tornando-as aceitáveis e compreensíveis. A autora destaca que as oportunidades de modificações nas produções podem ser geradas a partir do direcionamento recebido do professor ou a partir do trabalho colaborativo, ou seja, os alunos também podem se ajudar no processo de aquisição. Swain (1993) acredita que um tipo de atividade colaborativa interessante é aquela que foca a discussão nas estruturas da língua alvo, levando os alunos a refletir sobre suas produções, utilizando seus conhecimentos para auxiliar o reprocessamento e modificação das produções dos colegas.

Observando, alguns fóruns de disciplina do Curso a Distância de Letras - Inglês, é possível perceber que os alunos recebem pouco retorno dos tutores sobre as suas produções. Vale ressaltar que esses alunos serão futuros professores de Língua Inglesa, portanto, faz-se necessário que suas produções sejam avaliadas com mais cuidado, para evitar a fossilização de imprecisões linguísticas que não são corrigidas pelos tutores. Portanto, destacamos mais uma vez a necessidade de utilizar os fóruns como local propício para uma interação negociada, em que através da produção os alunos possam negociar sentidos e receber *feedback* necessário para evoluir no seu processo de aquisição de segunda língua.

3. NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO, *FEEDBACK* E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: O QUE UNE ESSES TERMOS?

No capítulo anterior, foi discutida a importância da interação para o processo de aquisição de segunda língua. No entanto, a interação sem objetivo de construção do conhecimento pode não contribuir no processo de aquisição de segunda língua; por isso é importante destacar a interação negociada como elemento facilitador da aprendizagem de segunda língua.

A interação negociada, muitas vezes, acontece quando há um problema surgido durante a interação, em que é necessário que haja uma negociação entre os interlocutores para que o problema seja solucionado e para que o fluxo comunicacional possa ser restabelecido. Neste capítulo, será exposto o conceito e a função da negociação de sentido no processo de aquisição de línguas. Além disso, dentro desse processo de negociação, o *feedback* será apresentado como elemento que pode funcionar como componente da negociação de sentido. Por fim, abordaremos algumas categorias da análise da conversação que podem ser utilizadas para caracterizar a negociação de sentido em fóruns educacionais.

3.1 A negociação de sentido em aprendizagem de línguas

Como foi afirmado por Long (1996), a interação por si pode não ser suficiente para gerar aprendizagem. Ao ocorrer algum problema na comunicação é necessário que os interlocutores façam mudanças em seus discursos para que o problema seja solucionado, gerando, assim, uma melhor compreensão da mensagem. Vários estudos têm tratado da interação modificada que acontece diante do surgimento de algum problema em um fluxo comunicacional. Esses estudos mostraram a contribuição da interação modificada no processo de aprendizagem de segunda língua, ao fazer com o que, através da interação, o insumo seja melhor compreendido. (Gass & Varonis, 1985, Pica e Doughty, 1985, Scarella & Higa, 1981, Varonis & Gass, 1985a).

Ao falar sobre as modificações interacionais, Ellis (2008) propõe uma distinção entre dois tipos de modificações: gerenciamento do discurso e reparo do discurso. As modificações voltadas para o gerenciamento do discurso são motivadas por uma tentativa de simplificação

do discurso, visando evitar problemas comunicacionais. As modificações relacionadas ao reparo ocorrem quando há uma quebra no fluxo comunicacional ou em resposta a uma declaração do aprendiz que contem algum tipo de erro, seja linguístico ou discursivo.

Ressalta-se que há uma grande quantidade de estudos feitos sobre interação negociada em ambiente presencial de ensino focando a comunicação oral. Os estudos citados acima estão todos inseridos nesse grupo. Nesta pesquisa, daremos um passo adiante ao despertar o interesse pela análise da interação negociada em ambiente virtual de aprendizagem a partir de uma ferramenta assíncrona, que é o fórum educacional. Algumas pesquisas já foram realizadas sobre a interação negociada em ambientes virtuais (O' Rourke, 2005; Lee, 2002; Smith, 2003), mas não encontramos registros de pesquisas que tratassem desse tipo de interação em ferramentas assíncronas, como o fórum.

Alguns pesquisadores de ensino de línguas mediado por computador afirmam que a comunicação em ambientes virtuais pode facilitar a aquisição de segunda língua de forma semelhante ao processo de negociação em ambientes presenciais. Além disso, esses pesquisadores encontraram evidências de insumo compreensível e da produção modificada resultante da negociação em ambientes virtuais assim como no ambiente presencial (Kitade, 2000; Warschauer, 1998). Eles defendem que esse tipo de interação pode ser benéfica para a aprendizagem uma vez que os alunos podem visualizar o que produzem tendo mais oportunidades de monitorar e editar suas produções. Além disso, em alguns ambientes há possibilidade de salvar os dados para que os alunos possam acessar suas produções em momentos posteriores.

Apesar das pesquisas em interação síncrona escrita apresentarem um quadro favorável ao processo de aquisição de segunda língua, vale notar que não é a quantidade de participação ou produção que importa, mas o insumo que o aluno pode receber durante essa interação. Assim, o tipo de interação que tem sido identificada como negociação de sentido é aquela que fornece condições para aquisição da língua, oferecendo oportunidades para gerar insumo compreensível e produção modificada. O interesse desta pesquisa volta-se para esse tipo de interação focada na negociação de sentido.

Em aquisição de segunda língua, a negociação de sentido é elemento facilitador da aprendizagem, uma vez que, por não dispor de toda a capacidade linguística de uma falante fluente, o aprendiz precisa fazer trocas comunicativas com outros falantes para que possa testar hipóteses e receber *feedback* a fim de melhorar suas produções. Smith (2004) destaca

que quando os aprendizes e interlocutores se envolvem em uma negociação para resolver impasses comunicacionais, eles sinalizam e reagem de forma a melhorar sua compreensão do insumo e auxiliar a sua produção modificada, facilitando, assim, o processo de aquisição de segunda língua.

A negociação de sentido não é um assunto novo entre os pesquisadores de aquisição de segunda língua. No entanto, a maioria das definições apresenta uma visão de negociação de sentido restrita a instâncias específicas, geralmente curtas, focando na forma ou sentido de um termo, desconsiderando a negociação de sentido como um instrumento que além de solucionar problemas comunicacionais imediatos possa ser também um instrumento facilitador para o desenvolvimento do pensamento crítico através da aprendizagem colaborativa. Durante esta pesquisa, ao analisar algumas definições de negociação de sentido, houve a necessidade de elaborar um conceito mais amplo, que será apresentado mais adiante. Antes, vejamos algumas definições de negociação de sentido.

A negociação de sentido é definida por Fontana e Lima como

o processo mútuo através do qual, na tentativa de comunicarem-se, participantes de uma interação em situações de comunicação autêntica fornecem e interpretam sinais para a sua própria compreensão e do interlocutor, provocando ajustes às formas linguísticas, à estrutura conversacional, ao conteúdo da mensagem, ou aos três juntos, até que seja atingido um nível aceitável de compreensão. (FONTANA & LIMA, 2003, p. 234)

Ellis (2008) define negociação como um tipo de estratégia discursiva que pode solucionar problemas linguísticos e comunicativos. O autor faz a distinção entre negociação de sentido e negociação de forma. A negociação de forma relaciona-se a resolução de problemas linguísticos originados no discurso do aprendiz. Já a negociação de sentido refere-se ao trabalho colaborativo que os falantes realizam para alcançar uma compreensão mútua quando há algum problema de comunicação. Assim, é possível perceber a relação entre interação, negociação de sentido e aprendizagem colaborativa. Chama-se atenção para a necessidade de se formar professores capazes de lidar e proporcionar esse tipo de aprendizagem tanto em ambientes presenciais quanto em ambientes virtuais de aprendizagem. Cabe aqui refletir se as licenciaturas estão realmente preparando seus alunos para lidar com essa realidade. Como tutora de um curso de formação de tutores a distância, tenho percebido que muitos tutores ainda têm enraizadas práticas oriundas da metodologia tradicional de ensino, em que o

professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno é um elemento passivo dentro do contexto de aprendizagem. Essa influência da abordagem tradicional pode resultar em uma dificuldade dos tutores em adotar práticas que motivem a aprendizagem colaborativa e à interação envolvendo a negociação de sentido.

Sobre o papel do professor na negociação de sentido, Fontana e Lima (2003) afirmam que os professores, na tentativa de favorecer a compreensão, acabam por fornecer mais insumo modificado do que proporcionar oportunidades de negociação de sentido. Em sala de aula presencial, além das práticas oriundas do modelo tradicional de aprendizagem, outra possível justificativa para a pouca promoção de instâncias de negociação de sentido durante as aulas talvez seja o tempo reduzido associado à quantidade de alunos por turma. Alguns professores optam por fornecer logo o insumo modificado como forma de economizar o tempo da aula. Por ser uma ferramenta assíncrona de interação, o fórum *online* poderia ser usado como local potencializador do fornecimento de instâncias de negociação de sentido, uma vez que professores e alunos dispõem de uma maior flexibilidade de tempo para interagir no ambiente virtual. No entanto, pode-se questionar se os professores estão realmente atentos e fazem uso adequado das potencialidades do fórum em relação à negociação de sentido, pois segundo Tsui (1997) e Van Lier (1997) a negociação de sentido está, em grande parte, sob a responsabilidade do professor, por ser o participante que detém o controle da dinâmica da interação.

Para Gass e Varonis (1985), a negociação de sentido consiste em uma quebra no fluxo comunicacional, visando a solução de algum problema que dificultou a interpretação correta de uma mensagem. As autoras apresentam um modelo para descrever a estrutura das rotinas em que a negociação de sentido acontece. Nesse modelo a negociação acontece quando há alguma má compreensão de uma mensagem, fazendo com que os interlocutores se envolvam em uma série de trocas com o propósito de resolver o problema gerado durante o fluxo comunicacional. De acordo com as pesquisadoras, o processo é iniciado por uma declaração ou parte de uma declaração que cria um problema de compreensão. Esse elemento inicial é chamado de ‘gatilho’ (*trigger*). O gatilho é seguido de um ‘indicador’ (*indicator*), que indica a má compreensão de algo mencionado na declaração anterior. Ao indicador é fornecida uma resposta (*response*), que pode ser seguida de uma ‘reação a essa resposta’ (*reaction to the response*). A sequência indicador-resposta-reação é chamada de ‘redução’ (*pushdown*), pois a sequência reduz o fluxo comunicacional ao invés de permitir que ele evolua.

Contudo, apesar da quebra no fluxo comunicacional provocada pela negociação de sentido, Varonis e Gass (1985) destacam que a rotina de negociação é benéfica para a aprendizagem por fornecer mais insumo ao aprendiz. Em consonância com a opinião das autoras, destacamos a afirmação de Long (1996) sobre a relação entre negociação de sentido e insumo modificado. O autor afirma que a negociação de sentido promove insumo modificado que, por sua vez, fornece ao aprendiz evidência positiva do que é gramaticalmente aceitável na língua e evidência negativa das formas inadequadas na língua. Essas evidências possibilitam oportunidades de modificação da produção do aluno, de modo a torná-la mais inteligível. Fica claro através das citações acima que um dos papéis principais da negociação de sentido é o de ser instrumento de condução da compreensão das mensagens trocadas entre interlocutores diversos.

Wenger (1999) ofereceu uma visão um pouco mais diferenciada para o conceito de negociação. Segundo o autor, a negociação de sentido corresponde ao processo de gerenciamento de alguma desestabilidade no equilíbrio conceitual do aprendiz através de interações sociais e do uso da língua. Ela pressupõe participação ativa, dinâmica e mútua de todos os interlocutores para que o sentido seja amplamente criado. A mutualidade nessa relação entre os interlocutores implica na capacidade de cada interlocutor afetar os outros ou ser afetado por eles de alguma forma. Através da participação dinâmica, ativa e mútua de todos os interlocutores, uma série de dissonâncias emerge das interações sociais, provocando um desequilíbrio e forçando o aprendiz a examinar criticamente seu conhecimento anterior.

Por tratar a negociação de sentido como um meio de desequilíbrio gerado em conhecimentos pré-existentes, a concepção de Wenger (1999) influenciou a reflexão sobre um tipo de negociação de sentido mais ampla. Na visão do autor, a aprendizagem ocorre a partir da reconfiguração do quadro conceitual do aprendiz. Neste sentido, segundo Flower (1994), o sentido é mais do que metacognição, sendo uma resposta para as alternativas e conflitos percebidos durante a formação de um sentido.

Baseando-se no conceito de negociação e co-construção de sentido como uma premissa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de solucionar problemas, Jeong (2003) concebe negociação de sentido como um processo subjetivo e alternativamente coletivo ou individual através do qual os aprendizes produzem e trocam discurso e sentido que é afetado, negociado e reconstruído como resultado de um conflito em interação social.

Essa definição vem a somar-se com a concepção de negociação de sentido como um evento mais amplo, não restrito apenas à troca de informações sobre a forma ou sentido imediato de uma palavra. Assim, vemos a negociação de sentido como um momento em que os interlocutores se engajam para solucionar algum problema que prejudicou a comunicação de forma imediata, focando na forma ou sentido de um termo, mas também pode ser vista como um momento em que em um trabalho coletivo os interlocutores se envolvem em uma situação comunicacional visando formular ou discutir um conceito de algo existente. Assim, na negociação, alunos e tutores podem levar um fórum inteiro para discutir o sentido de um termo ou podem levar apenas alguns turnos de fala para fazer com que uma instância de negociação ocorra.

Com base nos conceito apresentado acima, analisaremos a negociação de sentido em fóruns educacionais *online* de disciplinas da Licenciatura a Distância Letras-Inglês da UAB-UFC. Para analisar a negociação nesses fóruns adotaremos o modelo proposto por Gass e Varonis (1985), composto de duas parte principais, o gatilho e a resolução. Embora o modelo tenha sido criado a partir de interações presenciais, ele pode ser útil para análise de interações virtuais, uma vez que já foi utilizado por outros autores, como Smith (2003a). Sobre o modelo de estrutura da negociação de sentido proposto por Gass e Varonis (1985), Smith (2003a) sugere que o meio em que a negociação de sentido ocorre pode provocar alterações na sequência proposta no modelo. O pesquisador analisou a sequência de uma negociação de sentido em uma sala de bate-papo *online* entre falantes não nativos. Smith observou que há um atraso recorrente no fornecimento do indicador após a percepção do gatilho. A resposta também sofre alterações, uma vez que ela foi fornecida, muitas vezes, após a mudança de um ou mais indicadores. Smith chamou essa sequência de ‘rotinas de negociação alternada’ (*split negotiation routines*). A partir dessa constatação de Smith, destaca-se mais uma vez a necessidade de analisar a negociação de sentido em fóruns *online* no intuito de verificar que semelhanças e diferenças há entre as sequências de negociação que ocorrem nos fóruns com a sequência proposta por Gass e Varonis.

Além do meio, Ellis (2008) aponta outros fatores que podem influenciar a negociação de sentido, tais como a natureza da tarefa, as características dos participantes e a estrutura participatória. Por esta razão, além de analisar a negociação de sentido em fóruns *online*, esta pesquisa lidará com fóruns de disciplinas de natureza diferente (língua, literatura e metalinguagem) procurando verificar se a natureza da disciplina e o tipo de tarefa influenciam a negociação de sentido.

Assim como Ellis (2008), Chaudron (1988) e Pica (1994) argumentam sobre a influência da natureza da tarefa para o processo de negociação de sentido. Para Chaudron (1988), a tarefa é considerada um fator crítico na interação negociada, pois, dependendo do tipo, ela pode favorecer ou evitar a negociação durante a realização da atividade. Corroborando com a ideia de que determinados tipos de atividades podem influenciar a ocorrência de instâncias de negociação de sentido, nesta pesquisa analisamos a negociação de sentido em fóruns de natureza diferente, procurando verificar se a natureza da disciplina pode afetar o surgimento de instâncias de negociação de sentido. Uma hipótese verificada é a de que disciplinas de língua são mais favoráveis à negociação de sentido do que disciplinas de literatura e metalinguagem.

Pica (1994) abordou a relação entre tipos de tarefas e negociação de sentido em uma pesquisa que analisou a influência de três tipos de tarefas comunicativas na quantidade de negociação de sentido que geram. O autor concluiu que a atividade em grupo para preenchimento de informações ausentes parece ser mais eficaz na promoção de negociação de sentido. As outras atividades avaliadas foram atividades em pares para preenchimento de informações ausentes e atividades de troca de opinião sobre informações obtidas em tarefas anteriores. Apesar de identificar a atividade em grupo como sendo a promotora de maior quantidade de negociação, Pica (1994) observou que nem todos os participantes se envolveram na negociação, concluindo que não é só a natureza da tarefa que influencia a negociação de sentido, mas também a interpretação que os participantes fazem dela.

Ainda sobre a relação entre a tarefa e a negociação de sentido, Swain (1985) argumenta que é possível preparar tarefas que favoreçam a produção da linguagem e reflexão sobre sua estrutura, fazendo com que os aprendizes possam modificar sua produção sintaticamente. Na Hipótese da Produção Compreensível, Swain (1985) afirma que, quando há algum problema comunicativo na interação, o participante recebe insumo negativo, indicando alguma imprecisão na sua produção. A partir desse insumo, o aluno tem oportunidade de modificar sua produção, emitindo uma mensagem com mais acurácia, coerência e adequação. Assim, nesse processo, o aluno é forçado a prestar atenção às formas de transmitir o sentido que deseja, testando hipóteses sobre a língua.

Para indicar uma imprecisão linguística, o interlocutor pode utilizar diferentes estratégias. Ellis (2008) apresenta algumas dessas estratégias que podem aparecer durante uma negociação de sentido, a saber: pedido por clarificação, checagem de informação, reformulação, repetição, *feedback* metalinguístico, elicitación e correção explícita. Na verdade,

podemos incluir todas essas estratégias como tipos de *feedback*. Observando a sequência proposta por Gass e Varonis (1985), é possível observar que o *feedback* muitas vezes ocorre na posição do indicador pois é ele que fornece ao aluno informações sobre a sua produção. Como há uma variedade de tipos de *feedback*, é preciso verificar que tipos são mais recorrentes como indicador no processo de negociação de sentido. Além disso, torna-se relevante também analisar, dentro dos tipos mais recorrentes, quais despertam respostas dos alunos. Por isso, esta pesquisa também englobará a análise dos tipos de *feedback* que podem funcionar como indicadores do processo de negociação de sentido.

3.2 O *feedback* como componente da negociação de sentido

O fornecimento de *feedback*, geralmente, ocorre quando há uma problema na produção do aluno. Com objetivo de informar ao aluno sobre as imprecisões linguísticas utilizadas, o *feedback* pode indicar ao aluno que sua produção não foi adequada, precisando ser melhorada. Por esta razão, em muitos casos, o ‘indicador’ do processo de negociação de sentido pode ser representado pelo *feedback*, geralmente do tipo corretivo.

Sobre o conceito de *feedback* em educação, inicialmente, destaca-se a definição elaborada por Lewis (2003). Para a autora, *feedback* é um diagnóstico sobre o progresso individual e coletivo dos alunos e também é uma forma contínua de avaliação, fornecendo aos alunos informações sobre sua progressão individual, como pontos importantes do seu desenvolvimento. Direcionando o conceito de *feedback* para a modalidade de educação distância, encontramos as definições de Stemler (1997), Masetto (2000) e Flores (2009). O aspecto interessante nas definições dos três autores é a concepção de *feedback* como elemento auxiliar para manutenção da interação e motivação dos alunos.

Para Stemler (1997), *feedback* é o *output*, geralmente visualizado na tela, que informa aos alunos o seu grau de sucesso na solução de problemas ou a qualidade de suas respostas a eventos semelhantes a testes. Além da função corretiva, o autor destaca que o *feedback* pode ser utilizado para envio de mensagens motivadoras. Masetto (2000) conceitua *feedback* como um meio incentivador e motivador da aprendizagem dos alunos, sendo uma forma de orientá-los nas suas dificuldades e de fornecê-los informações necessárias para que desenvolvam sua aprendizagem. Para o autor “o *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientando discursivamente, por vezes por meio de perguntas,

ou de uma breve indicação ou sugestão” (MASETTO, 2000, p. 166). Assim como Masetto (2000), Flores (2009) também acredita que o *feedback* pode ser útil na orientação dos alunos durante o seu desenvolvimento em determinada disciplina. Além disso, a autora destaca que o professor pode aproveitar para motivar e promover o sucesso da aprendizagem do aluno através do fornecimento de *feedback*, pois a autora considera o *feedback* um ato comunicativo capaz de realizar ações sobre o seu interlocutor.

Especificando ainda mais a nossa área de interesse, apresenta-se o conceito de *feedback* aplicado à Linguística. Segundo Ellis (1985), *feedback* é uma resposta aos esforços do aprendiz para se comunicar, podendo envolver funções como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento e pistas metalinguísticas. Para Ur (1996) *feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Richard, Platt e Weber (1985) definem *feedback* como qualquer informação, que fornece um relatório sobre o resultado de determinado comportamento. Os autores acrescentam ainda que o *feedback* é útil para examinar o sucesso ou fracasso de um desempenho.

Através das definições apresentadas, observou-se que a maioria dos pesquisadores associa *feedback* à informação fornecida em relação ao desempenho do aluno após a realização de alguma atividade linguística. Contudo, tal associação pode limitar a definição de *feedback*, atribuindo-lhe caráter avaliativo. Acreditando que, além de correção, o *feedback* pode englobar outras funções, como motivação, instrução e desafio, concordamos com a definição de Richard, Platt e Weber (1985), ao relacionarem *feedback* à comportamento e não apenas à atividade, uma vez que o *feedback* fornecido ao aluno pode proporcionar resposta a seus esforços comunicativos ou resposta a realização ou não de determinada atividade. Definindo *feedback* em termos que extrapolam a função corretiva, apresentamos as concepções de Vigil e Oller (1976), Schwartz e White (2000) e Paiva (2003).

Vigil e Oller (1976) definem *feedback* sob dois aspectos: afetivo e cognitivo. De acordo com os autores, o *feedback* afetivo relaciona-se às reações emocionais como resposta à própria interação. O *feedback* cognitivo informa sobre o uso da língua. O que Vigil e Oller (1976) chamaram de *feedback* cognitivo, Schwartz e White (2000) nomearam de *feedback* somativo, por avaliar o desempenho do aluno em determinada tarefa visando atribuir-lhe uma nota. Além do somativo, Schwartz e White (2000) falam em *feedback* formativo, cujo objetivo é manter a motivação do aluno evitando a desistência. Este tipo de *feedback*, segundo os autores, modifica o comportamento e o pensamento dos alunos a favor da aprendizagem.

Paiva (2003) fala em *feedback* avaliativo e *feedback* interacional. O primeiro informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor; o segundo registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor.

Diante das definições apresentadas nas diversas áreas, concordamos com Chaudron (1988) ao afirmar que o *feedback* é um fenômeno complexo com diversas funções. Desta forma, acreditamos que a definição que melhor engloba as múltiplas funções de *feedback* é a definição de Paiva (2003). Segundo a autora o *feedback* é a *reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la* (PAIVA, 2003, p.221). É essa concepção de *feedback* que será adotada neste trabalho. Contudo, utilizaremos uma categorização de *feedback* dividida em dois grupos: *feedback* não-corretivo e *feedback* corretivo (BARBOSA, 2011). O primeiro fornece informações mais gerais, estando, portanto, associado aos aspectos interacionais e afetivo do processo de aprendizagem. Já o *feedback* corretivo, como o próprio nome indica, visa corrigir determinado comportamento julgado inadequado, portanto sua função é mais avaliativa.

O *feedback* não-corretivo é representado por mensagens que indicam desafio, pedem esclarecimento ou simplesmente encorajam o aluno a continuar participando. São mensagens cujo foco principal não está nas formas linguísticas, portanto não têm valor corretivo, mas sim na interação. Paiva (2003) atribui ao *feedback* a garantia de sucesso dos cursos que se prevêem a interação via lista de discussão como parte central do processo de aprendizagem, uma vez que é o *feedback* que move toda a interação. A autora destaca ainda a importância de dar mais atenção ao *feedback* voltado para interação, uma vez que muitos acreditam que a aprendizagem se realiza através de interações sociais entre aprendizes e especialistas.

Os tipos de *feedback* não-corretivo encontrados em fóruns *online* são: esclarecimento, instrução, motivação e sugestão (BARBOSA, 2011). O *feedback* de esclarecimento é aquele em que o tutor fornece uma explicação adicional para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. Vale ressaltar que a explicação adicional fornecida pelo tutor não possui valor corretivo. O *feedback* de instrução orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida. O *feedback* de motivação fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamentos ou desafios, visando manter a motivação e a participação na atividade proposta. Por fim, o *feedback* de sugestão fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem.

Embora o tipo de *feedback* que, geralmente, ocorre no processo de negociação de sentido seja o corretivo, não descartamos a possibilidade de que algum tipo de *feedback* não-corretivo também apareça durante uma interação negociada, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem do aluno..

Ao pensar em *feedback*, muitos o associam à correção. Talvez, este seja o motivo de o *feedback* corretivo ser mais recorrente e figurar mais comumente como objeto de estudo do que o *feedback* não-corretivo. Concordamos com sua importância no processo de aprendizagem de um idioma, pois o *feedback* corretivo figura como um meio utilizado pelo professor para fornecer insumo que ajudará o aluno no seu desenvolvimento linguístico na língua alvo.

Aljaafreh e Lantolf (1994) destacam que a correção efetiva de um erro e aprendizagem de língua dependem crucialmente da mediação fornecida por outros indivíduos, que constroem, em conjunto com os aprendizes, a zona de desenvolvimento proximal, na qual o *feedback* torna-se relevante e pode conseqüentemente ser utilizado pelo aprendiz para modificar seus sistemas de interlíngua⁸. Desta forma, a aprendizagem não é algo que o indivíduo faz sozinho, mas é um jogo colaborativo que envolve necessariamente outros indivíduos, que através da interação e conversa aprendem e evoluem conjuntamente.

Focando na definição de *feedback* corretivo, vejamos as definições apresentadas por alguns autores. Chaudron (1977) define *feedback* corretivo como *qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado do aluno*. Percebemos nessa definição que o *feedback* corretivo está centrado na indicação e correção do erro. Por acreditar que o *feedback* corretivo pode estar relacionado também a indicação de acerto, percebemos que a definição de Chaudron (1977) é restrita demais. Spada (1997) também associa *feedback* corretivo a reparo de algum erro cometido pelos alunos. Para Spada (1997), *feedback* corretivo é uma reação corretiva aos erro dos alunos visando chamar atenção do aluno para uma forma linguística de modo implícito ou explícito.

Havranek (1999) fornece uma definição em consonância com a Hipótese da Interação de Long (1996), que engloba três elementos: insumo, *feedback* e produção. O *feedback* seria, portanto, a ponte de ligação entre insumo e a produção do aluno, uma vez que ao receber o insumo, o aluno está apto a produzir algo, caso a produção não seja adequada as normas da

⁸ Segundo Selinker (1972), interlíngua é um sistema intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira, constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se utiliza para alcançar seus objetivos comunicativos na língua alvo.

língua alvo, o aluno receberá *feedback* para que possa reformular sua produção visando adequá-la a norma culta da língua. Em consonância com a Hipótese da Interação, Havranek (1999) define *feedback* corretivo como um tipo de insumo que possibilita ao aprendiz comparar sua produção com as normas da língua alvo.

Segundo Ellis, Loewen e Erlam (2006) o *feedback* corretivo constitui-se de respostas dadas às frases que contém algum erro. As repostas podem consistir em apenas uma indicação de que o erro foi cometido; fornecimento da forma correta na língua alvo; ou fornecimento de informação metalinguística sobre a natureza do erro.

Por fim, apresentamos a definição de *feedback* corretivo que adotaremos nesta pesquisa. Acreditamos que *feedback* corretivo é qualquer mensagem contendo ou não indicação de erro ou acerto que visa corrigir uma estrutura ou item utilizado de forma errada pelo aluno ou apenas reforçar a utilização de formas corretas empregadas pelo aluno. Desta forma, asseveramos que o *feedback* corretivo pode referir-se tanto aos erros quanto aos acertos cometidos pelos alunos.

De acordo com Barbosa (2011), podemos classificar o *feedback* corretivo em dois grupos: implícito e explícito. O *feedback* é implícito quando não há indicação do erro, podendo assumir duas formas: reformulação ou paráfrase. A reformulação consiste na refacção da mensagem do aluno, substituindo os itens errados pelas formas corretas. Já a paráfrase é reformulação da mensagem do aluno sem ser necessário utilizar as mesmas palavras usadas pelo aluno.

Em relação ao *feedback* explícito, ele ocorre quando a indicação do erro ou acerto é feita de forma explícita. Neste grupo, o *feedback* pode estar focado em três diferentes aspectos: conteúdo, precisão linguística ou apresentação. O *feedback* explícito de conteúdo está relacionado ao conteúdo da atividade, se o aluno resolveu a atividade conforme as instruções. O *feedback* explícito de precisão linguística relaciona-se à utilização correta das formas linguísticas. Por fim, o *feedback* de apresentação é aquele relacionado ao *layout* da atividade.

No fornecimento do *feedback*, o ideal seria que o tutor fosse capaz de associar diferentes tipos de *feedback*. Lyster (1998) sugere que os professores implementem uma gama maior de técnicas de *feedback* que têm a sua disposição. O autor destaca que o tipo de *feedback* fornecido depende das preferências de cada professor e que há consideráveis

diferenças individuais no *feedback* oferecido por professor, bem como na variação no tipo de *feedback* que os alunos querem e o uso que os alunos fazem dele.

Os tutores têm formas diferentes de fornecer *feedback* aos alunos. Alguns tutores simplesmente sublinham os erros para que os alunos atentem para o problema, ficando a correção para ser feita pelo próprio aluno. Outros tutores sublinham os erros e adicionam algum comentário geral sobre o desempenho do aluno na realização da tarefa. Há também aqueles tutores que identificam os erros e já oferecem a devida correção para o aluno. As diversas formas de fornecimento de *feedback* são válidas, cabe ao tutor saber identificar aquela que atenderá as necessidades do seu aluno, contribuindo para evolução na aquisição da competência linguística do aluno no idioma que está sendo aprendido.

Os tutores destacam diferentes aspectos quando fornecem *feedback* e usam materiais diversos quando lidam com problemas da língua. Da mesma forma, os alunos têm desejos e expectativas diferentes relacionados ao *feedback*. (HYLAND, 2001, p.245)

Alguns alunos preferem um resumo explicando seus principais problemas linguísticos. Outros querem os erros completamente corrigidos, pois acreditam não ter confiança na sua habilidade de auto correção ou acreditam ser obrigação do professor corrigi-los. Há alunos que preferem que os professores simplesmente destaquem as áreas em que eles apresentam problemas, pois são preparados para aceitar a responsabilidade de corrigir os próprios erros. Eles acreditam que isso os força a serem mais ativos no uso do *feedback*. Há ainda aqueles alunos que ao receber o *feedback* buscam a correção diretamente no livro mais do que discutem a correção com o professor.

O tutor deve estar atento para as necessidades dos seus alunos, mas deve também motivá-los a agir como participantes “ativos e não recipientes passivos do *feedback*”, como afirma Hyland (2001). O *feedback* deve ser um momento para gerar a reflexão no aluno. É um momento de o aluno avaliar suas estratégias de aprendizagem, seus pontos fracos e a partir desta avaliação ser capaz de progredir. A auto motivação e aprendizagem autônoma são características importantes para o sucesso na aprendizagem de idiomas à distância. Para tanto, é importante que os alunos não negligenciem o suporte institucional oferecido.

Percebendo o *feedback* como uma ponte que ligará a produção com imprecisões linguísticas, capaz de gerar problemas comunicacionais na interação, a uma produção mais adequada às normas da língua alvo, destaca-se seu papel relevante na negociação de sentido,

por ser o indicador necessário para que o aluno preste atenção e reflita sobre a sua produção na língua. Por isso, acreditamos que seja necessário analisar que tipos de *feedback* podem figurar como indicadores na negociação de sentido.

Haja vista a importância do *feedback*, da negociação de sentido e da interação no processo de aquisição de uma língua, houve a necessidade de se buscar na Análise Conversação subsídios que auxiliem na compreensão e caracterização da negociação de sentido nos fóruns, uma vez que é na conversação que a interação, negociação de sentido e fornecimento de *feedback* ocorrem.

3.3 Análise da conversação como suporte para análise da negociação de sentido

Reconhecendo a importância da interação negociada para o processo de aquisição de língua estrangeira e a necessidade de se criar construtos oriundos do ambiente virtual para analisar fenômenos da modalidade de ensino a distância, é pertinente questionar como se caracteriza a negociação de sentido em fóruns educacionais *online* de disciplinas de língua inglesa. Para tanto, houve a necessidade de se buscar na análise da conversação subsídios para a caracterização da negociação de sentido na modalidade de ensino a distância.

Embora o foco da análise da conversação seja as interações orais, é possível a utilização de algumas de suas categorias (como a mudança de turno e o repara) para a análise da interação escrita em fóruns educacionais devido à semelhança desse ambiente com a sala de aula presencial, local em que as interações orais acontecem. Para Psathas (1995), a suposição básica da Análise da Conversação é que as ações sociais são significativas para aqueles que as produzem. Tais ações sociais têm uma organização natural que pode ser descoberta e analisada. Assim, a Análise da Conversação estuda a organização e ordem da ação social na interação. A organização e ordem são produzidas pelos participantes da interação no contexto e são orientadas por eles. Desta forma, um dos objetivos da Análise da Conversação é descobrir como os participantes compreendem e respondem um ao outro em seus turnos de fala, com foco central na sequência de ações que são geradas. Para que haja compreensão, os sentidos precisam ser negociados durante todo o processo de interação. Além disso, é durante a conversação que ocorre a interação, que por sua vez, pode promover a negociação de sentido. Desta forma, é possível perceber que análise da conversação, interação e negociação de sentido são termos interligados.

Seedhouse (2004) aponta quatro princípios da análise da conversação. O primeiro princípio é de que há ordem em todos os pontos da interação. Este princípio conduz ao design racional na interação, segundo o qual a conversa na interação é sistematicamente organizada, profundamente orientada e metódica. Analisando alguns fóruns online, verificamos que o princípio de ordem nem sempre se aplica, uma vez que um questionamento feito pelo tutor a um aluno específico pode ser imediatamente respondido pelo aluno, pode ser respondido por outro aluno ou pode ser retomado em turnos bem posteriores. Os turnos de fala nem sempre obedecem uma ordem lógica da discussão, talvez devido ao fato de os fóruns ficarem disponíveis para a inserção de comentários durante vários dias. Assim, ao entrar apenas nos últimos dias, o aluno poderá encontrar uma discussão em andamento e acaba inserindo comentários para cada discussão de forma isolada, fugindo portanto da ordem sequencial das interações.

O segundo princípio é de que as contribuições para interação são moldadas no contexto e renovadas no contexto. As contribuições são moldadas no contexto no sentido de que elas não podem ser adequadamente compreendidas a não ser pela referência ao ambiente sequencial em que elas ocorrem. As contribuições são renovadas no contexto no sentido de que elas inevitavelmente foram parte de um ambiente sequencial e poderão ser parte novamente de um contexto sequencial em que outras contribuições poderão ocorrer, renovando, assim, as contribuições para a interação. Acreditamos que o contexto pode influenciar a interação nos fóruns, por isso optamos por analisar fóruns de disciplinas de natureza diferentes, portanto contextos diferentes.

O terceiro princípio é de que nenhuma ordem de detalhe pode ser descartada como desordenada, acidental ou irrelevante. O quarto princípio é que a análise é *bottom-up* e direcionada para os dados. Assim, na análise da conversação pode não ser relevante basear-se em diferenças de gênero, raça ou qualquer outro fator individual, a não ser que haja evidência nos detalhes da interação de que os participantes são orientados para essas diferenças. De fato, centraremos a análise nos turnos de fala presentes nos fóruns, sem levar em consideração fatores individuais como gênero e idade dos falantes.

Com base nesses princípios e utilizando construtos da análise da conversação, será possível analisar como a interação, e conseqüentemente, a negociação de sentido nos fóruns se ordena, levando em consideração diferentes contextos de realização da interação, uma vez que os dados serão coletados em disciplinas de natureza diferente.

Em relação à organização da interação, Seedhouse (2004) aponta quatro elementos centrais na organização interacional: adjacência de pares, preferência de organização, mudança de turno e reparo. A adjacência de pares consiste em pares de declarações que se tornam relevantes na manutenção da interação, como uma pergunta e uma resposta. A preferência de organização refere-se à afiliação, desfiliação e percepção, em relação a ações sociais. A interação é, então, compreendida como ações sociais, objetivando alcançar metas sociais em uma interação organizada racionalmente para ajudar os atores a alcançar essas metas.

A mudança de turno é governada por um sistema denominado sistema de gerenciamento local, o que significa que os participantes podem tomar decisões ao invés de simplesmente terem os turnos alocados previamente. A base do sistema de gerenciamento são as unidades de turno construcional, que podem ser frases, orações ou palavras. Por fim, o reparo pode ser definido como um tratamento de um problema que ocorreu no uso interativo da linguagem. O problema é uma imprecisão no uso da linguagem que impede ou dificulta a comunicação, podendo ser um elemento corrigível. Como nesta pesquisa utilizaremos como categorias de análise, as mudanças de turno e o reparo, julgamos necessário oferecer uma melhor explicação sobre esses elementos presentes na interação.

Relacionando análise da conversação e interação em sala de aula de segunda língua, Seedhouse (2004) afirma que se o foco pedagógico varia, a organização da interação também varia, ou seja, as mudanças de turno tem estruturas determinadas a partir do contexto em que ocorrem. Desta forma, o autor destaca quatro contextos em que as mudanças de turno podem ocorrer dentro da sala de aula.

O primeiro contexto é o de forma e precisão linguística. Neste contexto, o foco pedagógico está no uso adequado dos elementos linguísticos, sendo ações tipicamente envolvidas nesse contexto a apresentação e prática do conteúdo. Assim, o aluno aprende com o professor a manipular as formas linguísticas. Neste contexto, o professor é quem tem o controle do sistema de mudanças de turno. Muitas vezes, por estar focado na forma, o aluno não tem liberdade para desenvolver um tópico diferente daquele referente à forma linguística que está sendo praticada.

Segundo Drew e Heritage (1992b), no contexto de forma e precisão linguística, os procedimentos são bem definidos e seguidos. Qualquer fuga dos procedimentos é rapidamente corrigida. Embora o foco da interação seja centrado no professor, os alunos

também podem tomar o turno da fala, passando a gerenciá-lo, o que ocorre normalmente em atividades realizadas em grupo. Essa mudança de *footing*⁹ demonstra que, na interação em sala de aula, nem sempre o professor é quem controla a interação, mesmo quando o foco está na forma e precisão linguística. Além disso, a mudança de *footing* também indica que as interações, dentro de um mesmo contexto, nem sempre são idênticas, podendo haver variações e heterogeneidade. Seedhouse (2004) aponta como aspecto negativo do contexto de forma e precisão linguística o fato de o aluno ter poucas oportunidades de desenvolver habilidades interacionais no uso da língua alvo.

Outro contexto em que a mudança de turno e sequência pode ocorrer é o contexto de significado e fluência. Neste contexto, o objetivo é maximizar as oportunidades de interação apresentadas no ambiente pedagógico de sala de aula e na comunidade discursiva da sala de aula. O foco está na expressão de significados pessoais mais do que nas formas linguística, na promoção da fluência mais do que na precisão linguística. Esse contexto normalmente é contrastado com o anterior, o da forma e precisão linguística, devido à necessidade dos alunos de maior interação para expressar seus significados pessoais e desenvolver tópicos diferentes. Nesse caso, a organização da interação se tornará menos rígida.

No contexto de significado e fluência, há um maior uso de atividades em grupo ou em pares. Nesse tipo de interação o professor tem o papel de mediador, cujo propósito é de colaborar no diálogo construído pelos alunos, assegurando que as mensagens serão transmitidas e compreendidas adequadamente. Apesar de o professor ter a função de mediador, a interação, nesse contexto pode ser mantida na ausência do professor, mas com os alunos gerenciando a mudança de turno.

O contexto orientado para a tarefa é o terceiro contexto apresentado por Seedhouse (2004). Nesse contexto, o professor introduz um foco pedagógico, alocando os alunos para gerenciar a interação. Assim, o professor se distancia mais das interações, embora os alunos possam recorrer a ele para pedir auxílio quando necessário. Em contraste com os dois contextos anteriores, não há foco nem na forma nem no sentido. Os alunos se comunicam entre si para realizar uma tarefa e o foco é a realização da tarefa mais do que o uso do língua.

⁹De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2004), *footing* é uma maneira diferente de expressar a relação entre linguagem em uso e indexação, ou seja, é o processo através do qual são relacionados os enunciados a momentos, lugares e sujeitos sociais particulares, incluindo, neste sistema, o próprio *eu* de cada ser e suas múltiplas formas de expressão em interação.

Seedhouse (2004) destaca três características da interação orientada para tarefa: 1. Há uma relação reflexiva entre a natureza da tarefa e o sistema de mudança de turno; 2. Há uma tendência a minimização e indexicalidade (a natureza da tarefa tende a limitar os tipos de formas linguísticas usadas nos turnos dos alunos e há uma tendência geral a minimização das formas linguísticas); 3. As tarefas tendem a gerar mais instâncias de esclarecimento, checagem de confirmação, checagem de compreensão e auto repetições. No contexto orientado para tarefa, o foco pedagógico é o resultado da atividade e o sistema de mudança de turno está relacionado à tarefa e orientado para a resolução bem sucedida dela.

O último contexto apresentado é o procedimental. Segundo Seedhouse (2004), dos quatro contextos, o procedimental é o único obrigatório, ou seja, ele ocorre em todas as aulas e é precursor dos outros contextos. O objetivo do professor neste contexto é transmitir informações procedimentais relacionadas às atividades que serão realizadas na lição. Esse é o contexto mais homogêneo e simples. Na maioria das vezes, não há mudança de turno porque ele se constitui de monólogos.

Sobre a relação entre reparo e aulas de segunda língua, Seedhouse (2004) afirma que, assim como na mudança de turno e sequência, não há uma organização única do reparo na sala de aula de segunda língua, mas há também uma relação entre contexto e a organização do reparo, ou seja, a mudança do foco pedagógico da aula pode acarretar mudanças na organização do reparo e mudanças na concepção do que consiste em problema na interação. Para o autor, qualquer elemento da conversação pode ser foco de reparo. Relacionando reparo e contexto pedagógico, vejamos como Seedhouse (2004) apresenta a organização do reparo em cada contexto.

No contexto de forma e precisão linguística, como o foco do professor é a produção de uma cadeia específica de formas linguísticas pelo aluno, produzindo frases de forma que o professor possa se certificar de que o aluno absorveu a informação, a organização do reparo é bastante controlada. Geralmente, o reparo é iniciado pelo professor, principalmente quando as formas linguísticas e os padrões de interação produzidos não são exatamente idênticos àqueles pretendidos pelo foco pedagógico do professor. A auto correção é rara nesse contexto porque é o professor que avalia a acurácia das formas do aluno e é quem, conseqüentemente, inicia a correção (KASPER, 1986). Nesse contexto, qualquer contribuição do aluno que não corresponda exatamente à cadeia de formas linguísticas exigidas pelo professor pode ser tratada como problema, sendo, portanto passível de correção.

No contexto de significado e fluência, voltado para maximizar as oportunidades de interação, o foco do reparo é estabelecer a compreensão mútua e o significado negociado. Nesse contexto, parece que o reparo de formas linguísticas só é feito quando as formas conduzem a uma quebra no fluxo comunicacional. A correção implícita é mais utilizada. Os reparos mais comuns ocorrem em forma de esclarecimento de algum ponto da mensagem. A correção não está centrada apenas no professor, podendo os alunos também fornecer reparo para as mensagens dos colegas. Nesse contexto, o professor está mais suscetível à aceitação de erros de formas linguísticas, que nem sempre constituem um problema e nem sempre são necessariamente corrigíveis.

Na correção em contextos orientados para tarefa, não há foco em significados pessoais nem em formas linguísticas. O problema é definido como algo que atrapalha o aluno a concluir a tarefa e a correção é focada na remoção dessa dificuldade. Normalmente, nesse contexto, durante a interação entre alunos não há tentativa de correção das formas linguísticas pelos alunos.

Em contextos procedimentais, o erro não funciona como uma avaliação negativa do desempenho linguístico do aluno. Ele indica que houve um problema que precisa de reparo em conexão com procedimentos não linguísticos, não indicando comprometimento da face do aluno.

Seedhouse (2004) afirma que, algumas vezes, professores evitam avaliações negativas e diretas dos erros linguísticos dos alunos, na tentativa de não intimidar e desmotivar os alunos. No entanto, ao fazer isso, os professores estão, de certa forma, atribuindo um aspecto negativo ao erro, como se ele fosse algo vergonhoso. Além disso, ao evitar o reparo, o professor pode facilitar a fossilização dos erros. É preciso conscientizar os alunos que correções são partes naturais do processo de ensino e aprendizagem e que devem ser vistas como oportunidades de melhorar a sua produção.

Observando que a análise da conversação abrange a distribuição de turnos de fala, bem como o reparo, acredita-se que ela possa auxiliar a caracterização da negociação de sentido em fóruns *online*, uma vez que é durante a interação negociada que o reparo é fornecido. Assim, analisar fóruns *online*, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback* nos fornecerá subsídios para melhor compreender a negociação de sentido em ambientes virtuais de aprendizagem .

4 METODOLOGIA

Na modalidade de ensino a distância é comum as pessoas enfatizarem o aspecto interativo do fórum, por ser o local que mais se assemelha ao ambiente da sala de aula presencial. Compreendendo o fórum de língua inglesa como um contexto interacional e, portanto, local propício às práticas comunicativas, ressalta-se a necessidade de envolvimento dos participantes na interação de forma que essa possibilite a negociação de sentido para que a aprendizagem se efetive de forma mais produtiva. Desse modo, este trabalho visa caracterizar a negociação de sentido a partir da análise da conversação, dos padrões de interação, da negociação de sentido e do *feedback* em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa, com intuito de melhor entender negociação de sentido na modalidade de ensino a distância.

A abordagem metodológica escolhida para coleta e análise dos dados será descrita nesta seção. Por se tratar de uma pesquisa predominantemente qualitativa, este conceito será apresentado, evidenciando o motivo da escolha dessa classificação para a metodologia da presente pesquisa. Ressaltamos, que tratamentos estatísticos foram utilizados para dar uma maior confiabilidade às análises.

4.1 Caracterização da pesquisa

No campo das ciências é comum encontrar a distinção entre dois tipos de pesquisa: a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa quantitativa, por ser baseada em uma visão positivista da realidade, compreende o comportamento humano como resultante de forças, fatores e estruturas internas e externas que agem sobre os sujeitos, gerando determinados resultados. Assim, de acordo com Nunan (2006), a pesquisa quantitativa procura fatos ou causas de fenômenos sociais sem considerar os estados subjetivos do indivíduo. Esse tipo de pesquisa é caracterizada pelo autor como intrusiva, controlada, objetiva, orientada para verificação, confirmatória, reducionista, inferencial, dedutivo-hipotética, orientada para o resultado, generalizada (estudo de casos múltiplos) e pressupõe uma realidade estável.

Diferente da pesquisa quantitativa, baseada no positivismo, a pesquisa qualitativa encontra seus alicerces na visão interpretativista, compreendendo o ser humano como agente

que interpreta continuamente o mundo em que vive. Sobre a natureza social da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa ressalta *a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação.*

Esse tipo de pesquisa projeta-se sobre os dados coletados pelo pesquisador para compreender o comportamento humano dentro do contexto de pesquisa, objetivando oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos sobre contextos sociais naturalísticos (BURNS, 1999, p.22). Nunan (2006) destaca que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela utilização de métodos qualitativos; associação à compreensão do comportamento humano tendo como referência o próprio ator; observação naturalística e não controlada. É uma pesquisa subjetiva, orientada para descoberta, exploratória, expansionista, descritiva, indutiva, orientada para o processo, não generalizada (estudos de um caso específico) e pressupõe uma realidade dinâmica.

Com base nas características mencionadas, a presente pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que esta pesquisa analisou e interpretou o que um grupo de sujeitos fez dentro de um contexto natural e não controlado, a saber, os fóruns *online* de disciplinas de Língua Inglesa da Licenciatura a Distância em Letras (Inglês) da UAB/UFC. Embora esta pesquisa se caracterize como qualitativa, não se descartou a adoção de procedimentos quantitativos como forma de melhor compreender e visualizar a análise interpretativa dos dados.

Sobre a recorrente diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa, Celani (2005) afirma que as duas têm valores fundamentais e que a divisão entre os dois paradigmas, como sendo antagônicos, é uma visão reducionista, pois, mesmo apresentando formas diferentes de realizar objetivos e valores, tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa se preocupam com a produção do conhecimento, com a compreensão dos significados e com a qualidade dos dados.

Por se tratar de uma pesquisa predominantemente qualitativa, a análise dos dados na presente pesquisa não foi feita de forma essencialmente estatística, mas baseada nas observações do pesquisador, com descrição detalhada dos dados. Portanto, é possível afirmar que a investigação foi descritiva em relação ao seu objeto de estudo (negociação de sentido). Contudo, a pesquisa foi também explicativa, uma vez que este tipo de pesquisa visa explicar a razão dos acontecimentos e analisar as causas ou consequências de um fato, tendo como

preocupação central a identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Por não objetivar a interpretação dos dados à medida que são construídos, o método de abordagem utilizado neste trabalho foi o método indutivo, pois partiu de constatações mais particulares às leis e teorias. Em relação às técnicas, esta pesquisa se enquadrou na observação direta intensiva, pois se baseou na observação dos fenômenos sem envolvimento direto do pesquisador, sendo também não participante.

O procedimento de coleta de dados adotado foi o *ex-post facto*, “a partir do fato passado”, o que quer dizer que neste tipo de pesquisa o estudo é realizado após a ocorrência do fato ou fenômeno. Gil (2008) diferencia a pesquisa *ex-post facto* da experimental afirmando que na experimental o pesquisador tem controle e possibilidade de manipulação dos dados para obter determinadas informações. Na pesquisa *ex-post facto*, o pesquisador não pode controlar ou manipular os dados, pois os processos que originaram os dados já aconteceram.

Baseando-se nas considerações feitas até aqui, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e exploratória, indutiva e *ex-post facto*.

4.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa teve como contexto duas disciplinas de língua inglesa, duas de literatura em língua inglesa e duas de metalinguagem, totalizando seis disciplinas, da Licenciatura a Distância em Letras Inglês da UAB/UFC. A referida licenciatura tem duração de 10 (dez) semestres letivos, totalizando 2.880 (duas mil oitocentos e oitenta) horas, das quais 75 (setenta e cinco) por cento são vinculadas virtualmente e 25 (vinte e cinco) por cento de forma presencial. As aulas virtuais ocorrem através da Plataforma *Online* de Aprendizagem – SOLAR, criada pelo Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará. O Solar dispõe de várias ferramentas, através das quais o tutor pode auxiliar o aluno na aquisição do conhecimento, por exemplo: fórum, sala de bate-papo, mensagens e portfólio. Concentramos a coleta de dados desta pesquisa apenas na atividade de fórum. As aulas presenciais acontecem no período noturno no pólo de apoio presencial, considerado uma extensão da Universidade Federal do Ceará. Ao final do curso, após cumpridas todas as

exigências legais, o aluno faz jus ao título de Licenciado em Letras, com o diploma expedido e registrado pela Universidade Federal do Ceará.

As disciplinas selecionadas para coleta de dados foram: Fonologia Segmental da Língua Inglesa (quarto semestre), Morfossintaxe da Língua Inglesa I (quarto semestre), Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita (terceiro semestre), Língua Inglesa 4B – Compreensão e Produção Escrita (quarto semestre), Literatura Inglesa II (sexto semestre) e Literatura Inglesa IV (oitavo semestre). As disciplinas foram divididas em três grupos a saber: Grupo I (disciplinas de metalinguagem), Grupo II (disciplina de língua) e Grupo III (disciplinas de Literatura).

As duas disciplinas de metalinguagem foram: Fonologia Segmental da Língua Inglesa e Morfossintaxe da Língua Inglesa. Na disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa, os alunos entram em contato com o estudo e a prática dos fonemas vocálicos e consonantais e dos processos fonológicos da língua inglesa padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais. Morfossintaxe da Língua Inglesa trata do estudo da gramática e do enunciado, com foco na estrutura dos sintagmas nominais e verbais da língua inglesa.

Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita e Língua Inglesa 4B – Compreensão e Produção Escrita foram as disciplinas de língua escolhidas para compor a análise dos dados desta pesquisa. A ementa da disciplina Língua 3B descreve a disciplina como sendo o estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. De acordo com a ementa da disciplina Língua Inglesa IVB, a disciplina trata do estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e falar, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e ampliação da investigação de diferentes gêneros textuais.

Por fim, as disciplinas de literatura foram: Literatura Inglesa II e Literatura Inglesa IV. Literatura Inglesa II fornece ao aluno uma visão panorâmica da literatura britânica, com referência a autores pertencentes à Commonwealth (especialmente irlandeses). Já a Literatura Inglesa IV faz uma abordagem de temas específicos relacionados à literatura de língua

inglesa. Além disso, há uma exposição sistemática de pesquisas acadêmicas relevantes para essa literatura, aplicação teórica e prática de investigação literária e análise de obras representativas da literatura em língua inglesa, considerando os temas em foco na disciplina.

A escolha por essas disciplinas se justifica por serem disciplinas ministradas em semestres intermediários do curso, quando, supostamente, os alunos conseguem se comunicar com estruturas frasais mais elaboradas. Além disso, nesses semestres ainda há uma quantidade razoável de alunos por turmas, o que muitas vezes não ocorre nos semestres mais avançados, devido às desistências e reprovações. A escolha de tipos diferentes de disciplinas também se explica pela necessidade de analisar se o tipo da disciplina (se de língua, literatura, metalinguagem) influencia a negociação de sentido entre os participantes do fórum.

A coleta de dados desta pesquisa foi concentrada apenas nas atividades de fórum. A interação oriunda das mensagens trocadas entre tutor e alunos, bem como as negociações de sentido e o fornecimento de *feedback* foram os objetos de estudo desta pesquisa. A seguir, apresenta-se uma breve explicação sobre o fórum.

4.2.1 Fórum

O fórum é uma ferramenta usada para discussão de temas propostos nas aulas. Na Roma Antiga o fórum representava o espaço central da cidade, em que se desenvolviam as principais atividades política, religiosa, comercial e social da cidade. Houssais (2004) conceitua fórum como uma reunião destinada ao debate de um tema. Esta definição assemelha-se à concepção de fórum em ambientes virtuais de aprendizagem. Para Moran (2004), o fórum é um ambiente virtual de aprendizagem que serve de apoio ao professor para discussão de temas estudados no curso.

Por reunir opiniões diversas, o fórum pode ser visto como um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, o que pode combater o isolamento físico típico desta modalidade de ensino. Souza (2003) destaca que a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Portanto, tomado como um local de interação entre os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem, o fórum pode ser visto como uma ferramenta favorável à construção colaborativa do conhecimento.

Além de proporcionar a aquisição do conhecimento de forma colaborativa, no fórum, o aluno pode demonstrar o exercício da sua autonomia como aluno da modalidade de ensino a distância ao fazer o aprofundamento das discussões através da proposição de questionamentos que prolonguem o debate ou através de indicação de leituras extras. Ao assumir esta postura, verificamos uma inversão de funções, o aluno passa a assumir o papel de promotor das discussões e mediador do conhecimento. Para que o aluno assuma esta postura, é preciso que haja uma preparação prévia através de leituras e pesquisas relacionadas ao tema do fórum.

Além de espaço para exercício da autonomia, o fórum também constitui local para valorização da autonomia, uma vez que as contribuições pertinentes feitas pelos alunos podem ser ressaltadas pelo tutor e tomadas como meio para prolongamento do debate. Quando o tutor se faz presente no fórum, mostrando ao aluno que suas contribuições são relevantes, a motivação do aluno em participar do fórum aumenta, conforme resultados apontados no artigo de Barbosa e Borges (2011).

As interações nos fóruns no ambiente virtual SOLAR são organizadas por data, por isso precisamos dividir os fóruns em blocos de interação de acordo com o tema discutido e com os turnos de fala, pois a sequência de mensagens postadas nos fóruns pode não corresponder à real sequência da interação.

4.3 Participantes

A estrutura de apoio aos alunos nos cursos a distância da UAB/UFC dispõe de dois ambientes: virtual e presencial. O ambiente virtual utilizado pela UAB/UFC é o Solar. É através dele que os alunos realizam, a distância, a maior parte de suas atividades, além de ter acesso ao conteúdo das aulas e receber o acompanhamento do seu tutor a distância. Todo o material da disciplina está disponível de forma *online* no Solar. O ambiente presencial é o pólo de apoio onde os alunos assistem às aulas presenciais; têm acesso ao laboratório para realização das atividades virtuais e de pesquisa; recebem o apoio do tutor presencial; entram em contato com outros colegas de curso; e são avaliados através da avaliação presencial, uma prova realizada no último encontro presencial da disciplina, cuja nota corresponde a 60% (sessenta por cento) da nota final do aluno. Antes de mencionar os participantes desta pesquisa, achamos prudente definir alguns profissionais envolvidos nos cursos à distância da UAB/UFC de modo a situarmos o papel e a função do tutor no contexto dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal do Ceará.

De acordo com informações colhidas no ambiente virtual do Curso de Formação de Tutores a Distância, ofertado pelo Instituto Universidade Virtual, responsável pelo gerenciamento dos cursos a distância da UAB/UFC, a gestão do sistema UAB/UFC possui uma Coordenação Geral responsável pelo acompanhamento de todas as atividades, pedagógicas e administrativas, dos cursos da UAB/UFC. Essa coordenação trabalha em conjunto com outros profissionais, a saber: Coordenador de Curso, Coordenador de Disciplina (também chamado de Professor Conteudista), Coordenador de Pólo, Coordenador de Tutoria, Tutor presencial e Tutor a Distância.

O Coordenador de Curso é um professor efetivo do quadro de docentes da Universidade Federal do Ceará. A ele cabe o gerenciamento de toda a rotina acadêmica do curso a distância. O Coordenador de Disciplina é também um professor do quadro efetivo da Universidade Federal do Ceará. Ele é responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina que está sob sua responsabilidade. Outras atribuições do Coordenador de Disciplina são: definir metodologias e atividades de avaliação e elaborar provas de primeira e segunda chamada. O Coordenador de Pólo é responsável pelo gerenciamento das atividades no pólo de apoio. Há um coordenador para cada pólo. Ele é encarregado de acompanhar e fiscalizar o trabalho dos tutores do pólo. Além disso, ele cuida da infra-estrutura do pólo para que os encontros presenciais aconteçam. O Coordenador de tutoria acompanha todos os trabalhos desenvolvidos pelo tutor a distância: acesso ao ambiente virtual, aprendizagem dos alunos, organização de relatórios recebidos dos tutores sobre atividades desenvolvidas durante a disciplina, etc. O Tutor Presencial deve possuir formação superior na área em que atua. Ele orienta os alunos e acompanha o desenvolvimento das atividades na plataforma Solar, além de providenciar o material necessário para a realização das atividades presenciais.

Dentre os professores participantes envolvidos no cursos da UAB/UFC, nossa atenção recai sobre no tutor a distância. Esse profissional deve ter formação superior na área em que atua e deve ter feito ou estar fazendo o Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância, oferecido pelo Instituto UFC Virtual. São atribuições do Tutor a Distância: realizar a interface com o aluno, acompanhando-o nas atividades a distância; deslocar-se até o pólo para ministrar as aulas presenciais; executar metodologias de avaliação; corrigir as atividades virtuais, aplicar e corrigir as avaliações presenciais. (Essa descrição está no Tópico 03, *Conhecendo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, da Aula 03, *Legislação para Sistemas de EaD*, do Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância – 2ª edição, ofertado

pelo Instituto Universidade Virtual). Nesta pesquisa, sempre que utilizamos o termo tutor, estamos nos referindo ao tutor a distância.

Participaram desta pesquisa tutores e alunos das disciplinas selecionadas para análise, que autorizaram sua participação na pesquisa. A solicitação de autorização foi feita através de um documento escrito e assinado pelo investigador contendo os objetivos da pesquisa e deixando claro que as identidades dos participantes foram preservadas. É importante esclarecer que, apesar de os sujeitos terem sido informados que fariam parte de uma pesquisa, o real objeto de estudo desta pesquisa não lhes foi informado para evitar respostas e comportamentos tendenciosos. Uma vez definidas as disciplinas, enviamos a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo A e Anexo B), que foram enviados a todos os tutores e alunos das disciplinas selecionadas.

Foram selecionados três tutores de cada disciplina, totalizando, portanto dezoito tutores. Os tutores foram selecionados de acordo com o pólo em que ministravam as disciplinas, uma vez que para cada disciplina selecionamos três pólos para analisar. Os pólos de cada disciplina foram escolhidos de acordo com a região em que estão localizados, sendo um pólo da região metropolitana (Caucaia ou Maranguape), um pólo da região litorânea (Beberibe) e um pólo da região do Sertão (Quixadá, Quixeramobim ou Piquet Carneiro). Quanto aos alunos, foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos pertencentes às turmas dos dezoito tutores escolhidos. A participação de tutores e alunos foi voluntária e suas identidades não foram reveladas na análise dos dados, pois codificamos tutores e alunos.

A codificação foi baseada na disciplina e no pólo seguindo a sequência da análise. Por exemplo, a primeira disciplina analisada foi Morfossintaxe da Língua Inglesa. O código atribuído ao primeiro tutor desta disciplina foi A. Para o segundo, AA e para o terceiro AAA. Já os alunos foram codificados de acordo com a letra atribuída ao seu tutor acrescido de um número de acordo com a ordem que foram aparecendo nos blocos de interação. Desta forma, o primeiro aluno a aparecer na interação da turma do Tutor A foi codificado como A1. O segundo, foi A2; o terceiro A3 e assim sucessivamente

4.4 Constituição do *corpus*

A coleta de dados só se iniciou após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Como mencionado anteriormente, os dados foram coletados nas atividades de fórum. O *corpus* foi, assim, constituído de todas as participações dos tutores e dos alunos nessa atividade, mais precisamente no terceiro fórum de cada disciplina. A escolha pelo terceiro fórum se justifica por ser um fórum que, geralmente, ocorre na metade da disciplina, quando os alunos já estão acostumados com a dinâmica da disciplina e do tutor e ainda não estão sobrecarregados de atividades finais.

As participações nos fóruns foram copiadas e salvas em um documento do Word, tendo fotos e nomes dos tutores e alunos removidos. Foram analisadas todas as participações dos tutores e alunos em cada fórum de modo a caracterizar a negociação de sentido nessas atividades.

Em seguida, as postagens dos tutores foram digitadas nos instrumentos apresentados na seção de análise dos dados, para que fossem analisados a conversação, os padrões de interação, a negociação de sentido e os tipos de *feedback* utilizados mais frequentemente como ‘indicador’ do processo de negociação de sentido.

4.5 Análise dos dados

4.5.1 As categorias de análise

O instrumento para análise das interações e negociação de sentidos em fóruns educacionais *online* foi baseado em categorias já existentes da análise da conversação, da interação, da negociação de sentido e do *feedback*. Destacamos que, com exceção das categorias de *feedback*, as demais categorias já foram amplamente utilizadas, por outros pesquisadores (Seedhouse, 2004; Spada e Fröhlich, 1995; Varonis e Gass, 1985) para análise da interação em ambientes presenciais, principalmente de interações orais. Portanto, partimos das categorias selecionadas, mas conscientes de que as mesmas poderiam ser alteradas para se adequarem melhor à análise de interações escritas em ambientes virtuais.

A primeira categoria de análise proposta para o instrumento fundamenta-se na análise da conversação, baseada no estudo de Seedhouse (2004), que propõe que a interação seja

observada a partir dos turnos de fala e dos tipos de reparo que ocorrem. No livro *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*, Seedhouse (2004) destaca o papel da mudança de turno e das estratégias de reparo na análise da conversação. Sobre a “mudança de turno”, Seedhouse (2004) argumenta que há um mecanismo governando a mudança de turno. Esse mecanismo é denominado sistema de gerenciamento local, o que significa que as decisões podem ser tomadas pelos participantes ao invés de terem os turnos alocados previamente. Há um conjunto de normas com opções que o participante pode selecionar. A troca de turno entre os falantes é chamada de transição de falantes.

O “reparo” pode ser definido como um tratamento de um problema que ocorreu no uso da linguagem em interação. O problema é qualquer coisa que os participantes julgam estar impedindo sua comunicação. Seedhouse (2004) considera que, em sala de aprendizagem de segunda língua, o reparo tem um peso bem maior do que em outros contextos. Seedhouse (2004) indica quatro trajetórias que o reparo pode seguir durante a interação: 1. auto-correção; 2. correção iniciada por outro falante; 3. auto-indicação do erro; 4. indicação do erro iniciada por outra falante.

Apropriando-nos das categorias da Análise da Conversação, propomos que a mudança de turno e o reparo sejam observados nos fóruns online de acordo com os critérios apresentados a seguir.

Quadro 1- Instrumento de análise da conversação

Mudança de turno			
Iniciado pelo tutor	Iniciado pelo aluno	Manutenção da sequência	Quebra da sequência
Reparo			
Auto-correção	Correção iniciada por outro falante	Indicação do erro pelo próprio falante	Indicação do erro por outro falante

Fonte: Pesquisadora

A mudança de turno é observada sob dois aspectos: iniciação e sequência. Assim, o turno pode ser iniciado tanto por um tutor quanto por um aluno. A análise da sequência dos turnos indica se houve ou não manutenção da sequência dos turnos de fala. A análise da mudança e da sequência de turno ajuda a caracterizar como as interações e, conseqüentemente, a negociação de sentido são iniciadas e se há quebra na sequência de interações, às vezes ocasionadas pela inserção de um novo falante na conversação. Desta

forma, é possível verificar se, ao tomar o turno da fala do tutor, o aluno é capaz de propor novos temas para discussão, expandindo o debate no fórum, fazendo uso não só da sua autonomia, como também da aprendizagem colaborativa.

A interação é a segunda categoria presente no instrumento de análise de fóruns. A análise dos padrões de interação é baseada no Esquema de Observação COLT (Orientação Comunicativa do Ensino de Língua - *Communicative Orientation of Language Teaching*) de Spada e Fröhlich (1995). Segundo Spada e Fröhlich (1995), o esquema COLT foi elaborado para capturar as características significativas da interação verbal em aulas de aquisição de segunda língua. O COLT está dividido em duas partes: Parte A, descreve os eventos da sala de aula a partir do nível das atividades; Parte B, analisa os traços comunicativos da troca verbal entre professores e alunos da forma que elas ocorrem em cada atividade. Para a análise, serão adotados apenas os parâmetros da Parte B, por estarem mais diretamente ligados à interação entre os participantes, uma vez que essa parte volta-se para os traços comunicativos. Destaca-se que, embora o Esquema de Observação COLT tenha sido proposto para análise da interação oral, entendemos que o fórum educativo em muito se aproxima do ambiente de sala de aula, pelo menos no que se refere às interações que acontecem em um e no outro contexto.

Os parâmetros para análise da Parte B do COLT (bem como suas subdivisões), voltada para o diálogo desenvolvido entre professor e alunos, são apresentadas do Quadro 2.

Quadro 2 – COLT (Parte B)

COLT – Parte B		
A) Uso da língua alvo	L 1 (língua materna)	
	L 2 (língua alvo)	
B) Tipo informação	Pedido de informação	Pseudo-pedido Pedidos autênticos
	Fornecimento de informação	relativamente previsível relativamente imprevisível
C) Manutenção do discurso	Ultra-mínimo	
	Mínimo	
	Discurso mantido	
D) Reação ao código ou mensagem	Correção explícita do erro	
E) Incorporação do enunciado anterior	Sem incorporação	
	Repetição	
	Paráfrase	
	Comentário	
	Expansão Elaboração	
F) Disposição para iniciar o discurso	Sim	
	Não	
G) Restrição relativa de formas linguísticas	Uso restrito	
	Restrição limitada	
	Uso irrestrito	

Fonte: Tradução de Spada e Fröhlich, 1995, por esta pesquisadora.

De acordo com o Quadro 2, a primeira categoria de análise está relacionada ao uso da língua alvo, portanto ela pode se dividir em duas classificações: L1, uso da língua materna, e L2, uso da língua alvo. A segunda categoria, tipo de informação, indica se o pedido ou troca de informação é imprevisível. Essa categoria divide-se em pedido de informação e fornecimento de informação. O pedido de informação pode ser representado a partir de um pseudo-pedido (quando o emissor já possui a informação solicitada e deseja apenas confirmá-la, por exemplo) ou pedido autêntico (quando a informação não é conhecida do solicitante). O fornecimento de informação pode ser: relativamente previsível (quando a mensagem é facilmente antecipada, no sentido de que há uma quantidade limitada de informações que podem ser dadas); ou relativamente imprevisível (quando a mensagem não pode ser facilmente antecipada, uma vez que não há uma diversidade de informações que podem ser dadas).

A categoria de manutenção do discurso destina-se a medir o envolvimento dos interlocutores no discurso, procurando identificar se eles desenvolvem um discurso mais complexo ou se ficam restritos a enunciados limitados a uma sentença, locução ou palavra. Assim, essa categoria divide-se em: discurso ultra-mínimo (enunciados compostos de uma palavra); discurso mínimo (enunciados compostos por uma frase ou sentença); e discurso mantido (enunciados compostos por mais de uma frase).

Reação ao código explícito é a quarta categoria exposta no Quadro 2. Essa categoria indica se houve ou não correção explícita, direcionando a atenção do aluno para algum aspecto linguístico utilizado de forma inapropriada pelo aluno. Portanto, essa categoria é, geralmente, aplicada a interação originada pelo professor.

A quinta categoria é a de incorporação do enunciado anterior. As divisões dessa categoria são ordenadas de acordo com seu potencial para estimular mais tópicos relacionados ao discurso. Há seis classificações para essa categoria, a saber: 1. sem incorporação (não é dado feedback ou reação alguma); 2. repetição (há repetição completa ou parcial do enunciado anterior); 3. paráfrase (há complementação ou reformulação do enunciado anterior); 4. comentário (é feito algum comentário positivo ou negativo da oração anterior); 5. expansão (o conteúdo do enunciado anterior é complementado através da adição de informações relacionadas); 6. elaboração (é feita solicitação de informações adicionais relacionada ao conteúdo do enunciado anterior).

Disposição para iniciar o discurso é a quinta categoria exibida no Quadro 2. Essa categoria e a seguinte são aplicadas apenas para os enunciados produzidos pelos alunos. A categoria de disposição para iniciar o discurso verifica se o aluno demonstra iniciativa para iniciar a interação, ou se esta é sempre iniciada pelo professor. Por fim, a última categoria é a restrição relativa às formas linguísticas. Ela permite investigar os diferentes níveis de restrição no desenvolvimento da proficiência na língua alvo. Três classificações foram empregadas para essa categoria: 1. uso restrito (quando a produção e manipulação de uma forma é esperada, como em um exercício de transformação ou substituição); 2. restrição limitada (quando há a escolha de mais de uma forma linguística, mas a diversidade é muito pequena, como as respostas para perguntas que requerem apenas sim ou não – *yes/no questions*, frases sobre o dia, o tempo, etc.); 3. uso irrestrito (quando não há expectativa para o uso de nenhuma forma específica, como em conversas livres, relatórios orais ou escrita em agenda pessoal).

A análise dos dados a partir das categorias de interação mencionadas acima permite caracterizar os padrões de interação mais recorrentes em fóruns educacionais de língua inglesa. Após a caracterização dos padrões mais recorrentes, é preciso verificar quais padrões possibilitam a negociação de sentido, gerando, portanto, interação negociada. Desta forma, a terceira categoria de análise presente no instrumento é a categoria de negociação de sentido.

Para analisar o processo de negociação de sentido através da interação nos fóruns educacionais de língua inglesa, foi aplicada a categorização proposta por Gass e Varonis (1985), composta basicamente de duas partes: gatilho (*trigger*) e resolução (*resolution*). A resolução é dividida em: indicador (*indicator*), resposta (*response*), e reação à resposta (*reaction to the response*).

O ‘gatilho’ consiste de um enunciado ou parte de um enunciado que gera problemas de compreensão. Ele pode surgir na forma de pergunta, resposta a uma pergunta ou apenas uma declaração. O ‘indicador’ sinaliza que algo em um enunciado anterior não foi compreendido. Varonis e Gass (1985) identificam quatro tipos de indicadores: eco, uma declaração explícita de não-compreensão, resposta não-verbal e resposta inapropriada.

A ‘resposta’ é a tentativa do falante de esclarecer o insumo não aceito. Ela pode ocorrer em forma de repetição, expansão, reformulação, reconhecimento e redução. A ‘reação à resposta’ é a sinalização da aceitação do ouvinte ou a persistência com o reparo do falante.

Esse elemento é opcional, podendo ser de dois tipos: compreensão e modificação da produção.

Para análise da negociação de sentido dos dados coletados no fórum analisado foi utilizado o instrumento mostrado a seguir.

Quadro 3 - Instrumento de análise da negociação de sentido

Negociação de sentido					
Gatilho					
Pergunta	Resposta à pergunta	Declaração	Outro/ Qual?		
Indicador					
Eco	Declaração explícita de não-compreensão	Resposta não-verbal	Resposta inapropriada	Outra/ Qual?	
Resposta					
Repetição	Expansão	Reformulação	Reconhecimento	Redução	Outra
Reação a resposta					
Compreensão		Modificação da resposta	Outra/ Qual?		

Fonte: Pesquisadora

Na análise das instâncias de negociação de sentido, os elementos ‘indicador’ e ‘resposta’ possibilitam verificar que indicadores são representados por mensagens de *feedback*. Desta forma, acreditamos que seria interessante verificar que tipos de *feedback* seriam mais frequentes como indicadores do processo de negociação de sentido e que tipos de *feedback* despertariam respostas dos alunos. Desta forma, a quarta etapa da análise consistiu em verificar que tipos de *feedback* poderiam funcionar como indicadores do processo de negociação de sentido, despertando alguma reação no aluno. Observemos o instrumento de análise do *feedback*.

Quadro 4 - Instrumento de análise do *feedback*

Feedback:	
<i>Feedback</i> não-corretivo ()	Instrução ()
	Esclarecimento ()
	Motivação ()
	Sugestão ()
<i>Feedback</i> corretivo ()	Implícito ()
	Paráfrase ()
	Reformulação ()
	Conteúdo ()
	Explícito ()
	Precisão linguística ()
	Apresentação ()

Fonte: Pesquisadora

De acordo com o Quadro 4, percebe-se que o *feedback* pode ser não-corretivo, sem objetivo de oferecer correção de algum erro do aluno, ou corretivo, com objetivo de oferecer alguma avaliação sobre a mensagem fornecida pelo aluno. O *feedback* não corretivo pode assumir as formas de: ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. O *feedback* não-corretivo de esclarecimento é aquele em que o tutor fornece uma explicação adicional para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. Vale ressaltar que a explicação adicional fornecida pelo tutor não possui valor corretivo. O *feedback* de instrução orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida. O *feedback* de motivação fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamento ou desafios, visando manter a motivação e a participação na atividade proposta. Por fim, o *feedback* de sugestão fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem.

Em relação ao *feedback* corretivo, ele pode ser do tipo implícito ou explícito. O *feedback* é implícito quando não há indicação do erro, podendo assumir duas formas: reformulação ou paráfrase. A reformulação consiste na refacção de partes da mensagem do aluno, substituindo os itens errados pelas formas corretas. A paráfrase é a reformulação da mensagem do aluno sem ser necessário utilizar as mesmas palavras usadas por ele.

O *feedback* explícito ocorre quando a indicação do erro ou acerto é feita de forma explícita. Neste grupo, o *feedback* pode focar três diferentes aspectos: conteúdo, precisão linguística ou apresentação. O *feedback* explícito de conteúdo está relacionado ao conteúdo da atividade, por exemplo, se o aluno resolveu a atividade conforme as instruções. O *feedback* explícito de precisão linguística relaciona-se à utilização correta das formas linguísticas. Por fim, o *feedback* de apresentação é aquele relacionado ao *layout* da atividade.

Acreditamos que a análise de fóruns educativos com base nas categorias apresentadas possibilitou uma caracterização da interação nos fóruns, destacando os padrões mais propícios a negociação, alertando aos tutores que a interação nos fóruns é sempre válida, mas esta precisa ser negociada para que tenha sentido, gerando aprendizagem mais eficaz.

4.5.2 A validação do instrumento

O instrumento, descrito anteriormente, foi elaborado com o propósito de ser utilizado para análise da interação e da negociação de sentidos em fóruns online de disciplinas de

Língua Inglesa, em uma Licenciatura A Distância Letras-Inglês. A fim de testar a confiabilidade desse instrumento, realizamos esta pesquisa, na qual o instrumento seguinte foi utilizado por 10 (dez) professores de Língua Inglesa para análise das mensagens postadas em um fórum da disciplina Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita dessa Licenciatura.

Figura 1: Instrumento de análise da interação e negociação de sentidos em fóruns *online*

1.1 Análise da conversação			
Mudança de turno			
<input type="checkbox"/> Iniciado pelo tutor	<input type="checkbox"/> Iniciado pelo aluno	<input type="checkbox"/> Manutenção da sequência	<input type="checkbox"/> Quebra da sequência
Reparo			
<input type="checkbox"/> Auto-correção	<input type="checkbox"/> Correção iniciada por outro falante	<input type="checkbox"/> Indicação do erro pelo próprio falante	<input type="checkbox"/> Indicação do erro por outro falante
1.2 Interação			
COLT - Parte B			
A) Uso da língua alvo	<input type="checkbox"/> L1 <input type="checkbox"/> L2		
B) Tipo informação	<input type="checkbox"/> Pedido de informação	<input type="checkbox"/> Pseudo-pedido	
	<input type="checkbox"/> Fornecimento de informação	<input type="checkbox"/> Pedido autêntico	
		<input type="checkbox"/> relativamente previsível	
		<input type="checkbox"/> relativamente imprevisível	
C) Manutenção do discurso	<input type="checkbox"/> Ultra-mínimo	<input type="checkbox"/> Mínimo	<input type="checkbox"/> Discurso mantido
D) Reação ao código ou mensagem	<input type="checkbox"/> Correção explícita do erro		
E) Incorporação do enunciado anterior	<input type="checkbox"/> Sem incorporação	<input type="checkbox"/> Repetição	<input type="checkbox"/> Paráfrase
	<input type="checkbox"/> Comentário	<input type="checkbox"/> Expansão	<input type="checkbox"/> Elaboração
F) Disposição para iniciar o discurso	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
G) Restrição relativa de formas linguísticas	<input type="checkbox"/> Uso restrito <input type="checkbox"/> Restrição limitada <input type="checkbox"/> Uso irrestrito		
1.3 Negociação de sentidos			
Gatilho			
<input type="checkbox"/> Resposta a pergunta	<input type="checkbox"/> Declaração	<input type="checkbox"/> Outra/Qual?	
Indicador			
<input type="checkbox"/> Declaração explícita de não-compreensão	<input type="checkbox"/> Resposta não-verbal	<input type="checkbox"/> Resposta inapropriada	<input type="checkbox"/> Outra/Qual?
Resposta			
<input type="checkbox"/> Expansão	<input type="checkbox"/> Reformulação	<input type="checkbox"/> Reconhecimento	<input type="checkbox"/> Redução <input type="checkbox"/> Outra
Reação a resposta			
<input type="checkbox"/> Compreensão	<input type="checkbox"/> Modificação da resposta	<input type="checkbox"/> Outra/Qual?	
1.4 Feedback			
Feedback não-corretivo ()	<input type="checkbox"/> Instrução	<input type="checkbox"/> Esclarecimento	<input type="checkbox"/> Motivação <input type="checkbox"/> Sugestão
		<input type="checkbox"/> Implícito	<input type="checkbox"/> Paráfrase
		<input type="checkbox"/> Reformulação	
Feedback corretivo ()		<input type="checkbox"/> Conteúdo	
	<input type="checkbox"/> Explícito	<input type="checkbox"/> Precisão linguística	
		<input type="checkbox"/> Apresentação	

Fonte: Pesquisadora

As mensagens foram agrupadas por blocos de interação. Cada bloco foi composto por mensagens postadas sobre um mesmo subtópico do tópico proposto para o fórum, totalizando 15 (quinze) blocos de interação. Os blocos foram organizados pelas pesquisadoras obedecendo aos turnos de fala relacionados a cada bloco de interação.

Para análise de teste do instrumento, foi selecionado um entre cada três blocos de interação. Desse modo, cada professor analisou cinco blocos de interação, mais especificamente foram analisados pelos dez professores os Blocos 03, 06, 09, 12 e 15. Procedeu-se então uma análise quantitativa dos dados. Para tanto, as categorias incluídas na análise foram reduzidas, focando apenas nos elementos centrais de modo que tivéssemos apenas respostas dicotômicas, sim ou se não, que pudessem ser contabilizadas para que testes estatísticos de confiabilidade fossem aplicados. Desta forma, para testar a validade do instrumento, foram analisadas as categorias abaixo:

1. Conversação iniciada pelo tutor;
2. Conversação iniciado pelo aluno;
3. Manutenção da sequência;
4. Quebra da sequência;
5. Auto-correção;
6. Correção iniciada por outro falante;
7. Indicação do erro pelo próprio falante;
8. Indicação do erro por outro falante;
9. Pedido de Informação;
10. Fornecimento de Informação;
11. Manutenção do discurso;
12. Reação ao código ou mensagem: Correção explícita do erro
13. Incorporação do enunciado anterior;
14. Disposição para iniciar o discurso;
15. Restrição relativa de formas linguísticas;
16. Gatilho;
17. Indicador;
18. Resposta;
19. Reação à resposta;
20. Feedback.

Ressaltamos que, embora o instrumento tenha sido reduzido para que se processasse a análise quantitativa, os dez professores receberam informações sobre todas as categorias presentes no primeiro instrumento proposto para a análise (Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3 e

Quadro 4). O instrumento só foi reduzido após a análise feita pelos professores e diante da necessidade de aplicação de testes estatísticos para validação do instrumento. Destacamos ainda que o uso das categorias completas fornece uma visão mais ampla dos dados, possibilitando, além da análise quantitativa dos dados, a análise qualitativa. Uma vez que o instrumento foi submetido a testes estatísticos, com o objetivo de testar seu grau de confiabilidade para analisar a interação e negociação de sentidos em fóruns educacionais *online*, esta pesquisa se caracteriza como quantitativa e *ex-post facto*, pois os dados foram coletados após o encerramento da disciplina, não havendo intervenção do pesquisador nos fóruns.

Os itens selecionados foram submetidos a dois tipos de testes: o ANOVA de Friedman e o alfa de Cronbach. Os resultados da análise são apresentados e discutidos nesta seção.

Para verificar se havia divergência das respostas de um bloco de interação para outro, foi utilizado o Teste de Friedman do tipo não-paramétrico. Antes disso, as respostas de cada sujeito referentes a cada bloco foram transformadas em um escore (0 - 14). Nesse sentido, foram criadas cinco novas variáveis, uma para cada bloco, uma vez que foram selecionados cinco blocos de interação de cada professor.

Entre os testes não-paramétricos, a técnica denominada ANOVA de Friedman é o mais adequado “para testar diferenças entre condições experimentais quando existem mais do que duas condições e os mesmos participantes foram utilizados em todas as condições (cada pessoa contribuiu com várias medidas para os dados)” (FIELD, 2009, p.503). De modo geral, o resultado do teste de Friedman indica se as diferenças entre os grupos são significativas ou não (Tabela 1).

Tabela 1 - Confiabilidade 1–Teste Friedman

N	10
Qui-Quadrado	15,453
Graus de liberdade (<i>gl</i>)	4
Sig. Assint.	0,004
Sig. Exata	0,002
Probabilidade do valor	0,000
Fonte: Pesquisadora	

O valor da significância é 0,004 ou 0,002 caso prefira-se a significância exata. O que interessa é que os valores assumidos pela significância estão abaixo de 0,05, o que significa

que podemos dizer que as respostas dos sujeitos fornecidas ao instrumento adotado por esta pesquisa mudaram significativamente de uma situação para outra.

Acreditamos que as mudanças de um bloco para outro, apresentadas no teste, ocorrem devido à natureza da tarefa presente em cada bloco de interação, pois o conteúdo de cada bloco é diferente. Sendo o conteúdo diferente, há a possibilidade de se apresentar respostas diferentes para cada item, dependendo do conteúdo do bloco da interação.

Para testar a confiabilidade do instrumento recorreu-se ao alfa de Cronbach (*Cronbach alpha*). Estatisticamente, “a maneira padrão para analisar a confiabilidade é baseada na ideia de que itens individuais (ou um conjunto de itens) devem produzir resultados consistentes em todo o questionário” (FIELD, 2009, p.593-594). O cálculo do alfa de Cronbach foi realizado com do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 20.0 (Tabela 2).

Inicialmente, obtivemos uma confiabilidade de 0,621, abaixo da média mínima desejável. A partir da observação dos valores de itens que poderiam ser eliminados, indicados pelo programa, identificamos que a eliminação de certos itens (Conversação iniciada pelo aluno; Quebra da sequência; Reação ao código ou mensagem: Correção explícita do erro) promoveriam a elevação do α global. Com efeito, com a remoção dos itens supracitados, a confiabilidade saiu de 0,621 para 0,722, situando-se no valor mínimo aceitável de confiabilidade. De modo geral, “um valor de 0,7-0,8 é aceitável para o α de Cronbach e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável” (FIELD, 2009, p.594).

Tabela 2 - Confiabilidade 2 – Cronbach Alpha

Alfa de Cronbach	Número de Itens
0,722	85

Fonte: Pesquisadora

Uma possível justificativa para que os itens acima diminuíssem o grau de confiabilidade do instrumento deva-se ao fato desses itens não ocorrerem, ou ocorrerem de forma bastante reduzida, nos blocos das interações. Por exemplo, em todos os blocos, a conversação foi sempre iniciada pelo tutor. Observa-se aqui uma prática comum, tanto no ensino presencial como na modalidade a distância, que é a de o aluno esperar a ação do professor para poder agir ou fornecer uma resposta.

Em relação à quebra da sequência, ocorreu um fenômeno em dois blocos dos cinco analisados (Blocos 06 e 09): os professores marcaram a não-ocorrência deste item, ou seja, a sequência foi mantida. Nos outros blocos (03,12 e 15), houve uma grande divergência entre as respostas. Tal divergência pode ser explicada pelo fato de os professores não terem compreendido claramente a distinção entre manutenção da sequência e quebra da sequência; alguns podem ter considerado a sequência em relação à participação dos envolvidos na interação, outros podem ter considerado a sequência do assunto. Em relação à correção explícita, também se observou uma grande discrepância nos resultados, o que pode ser também justificado por uma falha de compreensão do que a categoria indica.

Visando melhorar ainda mais o valor indicativo da confiabilidade do instrumento, além dos itens *conversa o iniciada pelo aluno*, *quebra da sequ ncia*, e *corre o expl cita do erro*, tr s outros itens, sem poder de discrimina o ou com contribui o negativa, foram eliminados, a saber: Auto-corre o; Indica o do erro pelo pr prio falante; Disposi o para iniciar o discurso.

Os itens auto-corre o e indica o do erro pelo pr prio falante, de fato, n o foram marcados como recorrentes na an lise dos professores. Uma poss vel justificativa   que no f rum, por ser escrito e ass ncrono, a corre o feita pelo pr prio aluno durante o processo de escrita n o pode ser evidenciado, pois mesmo que aluno fa a sua auto corre o, n o   poss vel v -la, pois apenas o produto final no f rum fica registrado. Essa categoria pode ser mais facilmente identificada na an lise de produ o es orais. O item *disposi o para iniciar o discurso* se assemelha ao item *conversa o iniciada pelo aluno*, j  eliminado anteriormente. Ap s a elimina o dos seis itens do instrumento original, obteve-se um aumento significativo do alfa de Cronbach (Tabela 3).

Tabela 3 - Confiabilidade 3 – Cronbach Alpha

Alfa de Cronbach	Número de Itens
0,786	70

Fonte: Pesquisadora

Em virtude da remo o dos itens, refizemos o teste de Friedman e verificamos que as respostas continuavam a mudar significativamente de um bloco para outro (Tabela 4).

Tabela 4- Confiabilidade 4 - ANOVA

N	10
Qui-Quadrado	10,659
Graus de liberdade (<i>gl</i>)	4
Sig. Assint.	0,031
Sig. Exata	0,025
Probabilidade do valor	0,000

Fonte: Pesquisadora

Como já foi mencionado, as respostas de cada sujeito referentes a cada bloco foram transformadas em um escore (0 - 14). Como o instrumento é formado por 14 itens (após a eliminação de seis itens) e cada item tem como opção de resposta 0 – não ou 1 – sim, o valor mínimo de escores é zero (0), se o sujeito responder “não” a todos os itens, enquanto o valor máximo de escores é quatorze (14), se o sujeito responder “sim” a todos os itens. Com isso, é possível verificar a tendência central das respostas dos sujeitos em cada uma das interações (Tabela 5).

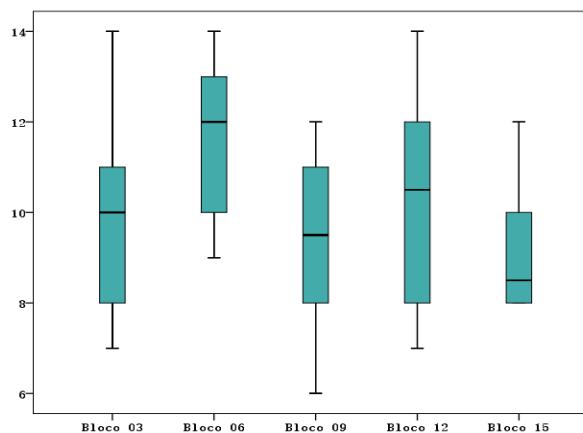
Tabela 5 - Dados Estatísticos Gerais

	Bloco 03	Bloco 06	Bloco 09	Bloco 12	Bloco 15	
N	10	10	10	10	10	
Mediana	10,0000	12,0000	9,5000	10,5000	8,5000	
Mínimo	7,00	9,00	6,00	7,00	8,00	
Máximo	14,00	14,00	12,00	14,00	12,00	
Percentil	25	8,0000	10,0000	7,5000	8,0000	8,0000
	50	10,0000	12,0000	9,5000	10,5000	8,5000
	75	11,0000	13,0000	11,2500	12,0000	10,2500

Fonte: Pesquisadora

Os dados contidos na Tabela 5 podem ser observados graficamente a seguir.

Gráfico 1 - Tendência Central dos Resultados



Fonte: Pesquisadora

Observe-se que a linha na caixa indica o valor de mediana dos dados. O fato de a linha mediana dentro da caixa não ser equidistante dos extremos indica que os dados são assimétricos. Em uma distribuição assimétrica, “os escores mais frequentes (a parte mais alta do gráfico) estão concentrados em um dos lados da escala” (FIELD, 2009, p.37). De acordo com o *boxplot* da Tendência Central dos Resultados (Gráfico 1), evidenciamos que apenas o bloco 09 possui dados simétricos.

Após submetermos o instrumento elaborado a esse tratamento estatístico e realizarmos as alterações explicitadas a fim de aferir-lhe maior grau de confiabilidade e de consistência interna, chegamos à versão final do instrumento elaborado para a análise tanto quantitativa quanto qualitativa da interação e da negociação de sentido em fóruns educacionais online.

Acreditamos que esse instrumento contribuiu para uma análise mais completa sobre a interação e a negociação de sentidos em fóruns educacionais online. Tal análise possibilitou verificar se a interação corrida nos fóruns contribuía de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Vejamos como ficou o instrumento no Quadro 5 seguinte.

Quadro 05 - Instrumento para análise da interação e negociação de sentidos em fóruns

Análise da conversação			
<input type="checkbox"/> Iniciado pelo tutor	<input type="checkbox"/> Manutenção da sequência	<input type="checkbox"/> Correção feita pelo tutor	<input type="checkbox"/> Indicação do erro pelo tutor
Interação			
A) Tipo informação	<input type="checkbox"/> Pedido de informação	<input type="checkbox"/> Pseudo-pedido	<input type="checkbox"/> Pedido autêntico
	<input type="checkbox"/> Fornecimento de informação	<input type="checkbox"/> relativamente previsível	<input type="checkbox"/> relativamente imprevisível
B) Manutenção do discurso	<input type="checkbox"/> Ultra-mínimo	<input type="checkbox"/> Mínimo	<input type="checkbox"/> Discurso mantido
C) Restrição relativa de formas linguísticas	<input type="checkbox"/> Uso restrito	<input type="checkbox"/> Restrição limitada	<input type="checkbox"/> Uso irrestrito
Negociação de sentidos			
<input type="checkbox"/> Gatilho Tipo _____	<input type="checkbox"/> Indicador Tipo: _____	<input type="checkbox"/> Resposta Tipo _____	<input type="checkbox"/> Reação a resposta Tipo: _____
Feedback			
<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> não-corretivo Tipo _____	<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> corretivo Tipo _____		

Fonte: Pesquisadora

4.5.3 Instrumento geral de análise

Como forma de melhor visualizar a análise dos dados a partir da análise da conversação, dos padrões de interação, da negociação de sentido e do *feedback*, pensou-se em uma forma de agrupar todos os dados em um mesmo quadro, de modo a oferecer uma visão geral sobre um determinado bloco de interação. Desta forma, as interações foram agrupadas por blocos e numeradas. Cada bloco foi seguido da correspondente análise, conforme se observa no Quadro 6 e no Quadro 7.

O Quadro 6 apresenta a transcrição da interação. Na primeira linha do quadro, foram inseridos o número do bloco de interação, contexto e o pólo da disciplina. Em seguida, há uma linha dividida nas colunas ‘padrões’ e ‘Turnos da interação’. Em padrões, foram inseridas as siglas correspondentes à interação (I), negociação de sentido (N) e *feedback* (F), indicando se, naqueles turnos de fala, houve ocorrência de interação, negociação e feedback. Na coluna ‘Turno da interação’ foram indicados os turnos de fala pertencentes a um mesmo bloco de interação.

Quadro 6 – Instrumento de análise do bloco de interação

Bloco 01 Contexto: Disciplina de Morfossintaxe da Língua Inglesa I	
Padrões	Turnos da interação
I1	<p>Tutor: Good afternoon, my friends! Our discussion on forum 1 was really productive. I appreciated the comments you posted, they were very useful to make the debate about “noun phrases” more interesting.</p> <p>We have a new challenge now. It’s to provide the enrichment of the discussion about The Verb System. I hope everybody can participate actively this time.</p> <p>According to the video on http://www.youtube.com/watch?v=CFaaz5IIIsug, some liking verbs are considered tricky. Explain :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. the definition of linking verbs; 2. why some linking verbs are considered tricky; 3. the difference among linking verbs, transitive verbs and intransitive verbs; <p>After talking about the types of verbs, write sentences and ask your friends to classify the verbs in the sentences according to their type (linking verb, transitive verb, intransitive verb). Do not forget to comment on your friends’ answers about your sentences.</p> <p>The forum is open! Good luck for you all!</p>
I2 N1	<p>Aluno 12: Hello everyone!</p> <p>Linking verbs do not express action. It only link the subject to verb to additional information about the subject. All the forms of the verb "to be" are linking verbs.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Because they are not part of 2. the verb "to be". 3. The linking verbs do not express action and the transitive and intransitive verbs express action.

Após o bloco de interação, há um quadro destinado à análise dos elementos da conversação (turno de fala e reparo), dos padrões de interação, da negociação de sentido e do *feedback*. Lembramos que este quadro foi resultado da validação do primeiro instrumento elaborado para análise dos dados da presente pesquisa.

Quadro 7 – Instrumento de análise quantitativa do bloco de interação

Análise - Bloco 01			
Análise da conversação			
<input type="checkbox"/> Iniciado pelo tutor	<input type="checkbox"/> Manutenção da sequência	<input type="checkbox"/> Correção feita pelo tutor	<input type="checkbox"/> Indicação do erro pelo tutor
Interação			
A) Tipo informação	<input type="checkbox"/> Pedido de informação	<input type="checkbox"/> Pseudo-pedido	<input type="checkbox"/> Pedido autêntico
	<input type="checkbox"/> Fornecimento de informação	<input type="checkbox"/> relativamente previsível	<input type="checkbox"/> relativamente imprevisível
B) Manutenção do discurso	<input type="checkbox"/> Ultra-mínimo	<input type="checkbox"/> Mínimo	<input type="checkbox"/> Discurso mantido
C) Restrição relativa de formas linguísticas	<input type="checkbox"/> Uso restrito	<input type="checkbox"/> Restrição limitada	<input type="checkbox"/> Uso irrestrito
Negociação de sentidos			
<input type="checkbox"/> Gatilho Tipo _____	<input type="checkbox"/> Indicador Tipo: _____	<input type="checkbox"/> Resposta Tipo _____	<input type="checkbox"/> Reação a resposta Tipo:
Feedback			
<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> não-corretivo Tipo _____	<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> corretivo Tipo _____		

Fonte: Pesquisadora

Ao final do preenchimento deste instrumento, é possível ter uma visão da caracterização da negociação de sentido em fóruns *online* de língua inglesa a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback*. Após a análise de cada instância da interação nos fóruns selecionados, é possível comparar a negociação de sentido em cada bloco de interação de uma mesma disciplina, verificando que padrões são mais recorrentes. Em seguida, a comparação pode continuar entre as disciplinas, observando se disciplinas de naturezas diferentes apresentam padrões de negociação de sentido também diferentes.

Por fim, de posse dos dados analisados, acreditamos ser possível caracterizar, em fóruns de língua inglesa, a negociação de sentido, alertando aos tutores que a interação nos fóruns é sempre válida, mas precisa ser negociada para que tenha sentido, gerando aprendizagem mais eficaz.

5 ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM FÓRUNS EDUCACIONAIS ONLINE

O objetivo geral desta pesquisa foi o de caracterizar a negociação de sentidos a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback* em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa. Para alcançá-lo, os dados coletados foram analisados com base em um instrumento elaborado e testado quanto à sua validade, empregando-se procedimentos estatísticos (Cf. Capítulo 4). O instrumento foi criado a partir das categorias de análise da conversação (Seedhouse, 2004), dos padrões de interação (Spada e Fröhlich, 1995), da negociação de sentido (Varonis e Gass, 1985) e do *feedback* (Barbosa, 2011). Ressaltasse que o instrumento originalmente elaborado precisou ser ajustado após a realização dos testes estatísticos.

Neste Capítulo apresentamos os dados coletados nos 18 (dezoito) fóruns – três fóruns de cada disciplina selecionada nos três grupos, cada grupo composto de duas disciplinas. As disciplinas foram agrupadas em: disciplinas de metalinguagem (Grupo 1), de língua (Grupo 2) e de literatura (Grupo 3).

Inicialmente, apresentamos as análises dos fóruns das disciplinas de metalinguagem. Em seguida, analisamos as interações e as negociações de sentido ocorridas nos fóruns das disciplinas de línguas, logo após, a análise dos fóruns das disciplinas de literatura. Por fim, comparamos os resultados das análises dos fóruns das disciplinas de naturezas diferentes para que possamos proceder a uma análise mais abrangente que nos permita tecer generalizações acerca dos tipos de conversação, dos padrões de interação, da negociação de sentido e do *feedback* em fóruns educacionais em língua inglesa.

As análises de cada grupo são feitas, primeiramente, por disciplina. Apresentamos o número de ocorrências dos critérios analisados em tabelas e, em seguida, descrevemos os percentuais dessas ocorrências. Então, apresentamos, em outra tabela, o percentual de ocorrências desses critérios no grupo de disciplinas. Esses procedimentos serão utilizados para análise dos fóruns das disciplinas dos três grupos.

Após a análise da interação e das negociações de sentido em disciplinas de mesma natureza, comparamos os resultados das disciplinas de naturezas diferentes para que possamos proceder a uma análise mais abrangente. A análise realizada contempla uma observação tanto quantitativa quanto qualitativa dos dados, para que se tenha uma melhor

caracterização dos processos de interação e negociação de sentido em fóruns educacionais online.

5.1 Interação e negociação de sentidos em disciplinas de metalinguagem da Língua Inglesa

As duas primeiras disciplinas analisadas são as de metalinguagem: Fonologia Segmental da Língua Inglesa e Morfossintaxe da Língua Inglesa I. As disciplinas de metalinguagem são caracterizadas por conduzir o aprendiz a uma reflexão sobre o conhecimento e uso das estruturas da língua alvo, levando o aluno a usar o idioma para falar do idioma, analisando e descrevendo suas estruturas. O fórum analisado foi o terceiro fórum de três turmas diferentes, a saber: Beberibe, Caucaia e Piquet Carneiro.

Em Morfossintaxe da Língua Inglesa I, a atividade do Fórum 3 consiste em o aluno ler e ouvir a canção *Imagine* de John Lennon para em seguida responder algumas questões relacionadas ao conteúdo estudado na lição a partir de exemplos retirados da canção. As questões são: 1. Identificar um exemplo de oração subordinada substantiva (*noun clause*) que funciona como objeto direto; 2. Identificar uma oração subordinada introduzida por "se"(*if*); 3. Analisar e justificar se a oração iniciada por *IF* em "*It's easy if you try*" é uma oração subordinada substantiva.

Os três fóruns analisados na disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa I totalizaram 18 (dezoito) blocos de interação. Em relação à análise da conversação, os critérios utilizados foram: 1. Interação iniciada pelo tutor; 2. Manutenção da sequência dos turnos de fala; 3. Correção feita pelo tutor; 4. Indicação do erro feita pelo tutor. Dos 18 (dezoito) blocos de interação analisados, observou-se que 11 (onze) foram iniciados pelo tutor e 07 (sete) pelos alunos.

A tabela a seguir apresenta os resultados dos fóruns analisados na disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa I.

Tabela 6 - Resultado da análise dos fóruns de Morfossintaxe da Língua Inglesa ¹⁰

CRITÉRIOS	BEBERIBE				CAUCAIA				PIQUET CARNEIRO										TOTAL =18			
	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10				
Iniciado pelo Tutor					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							11
Manutenção da sequência	X		X						X	X	X	X										06
Correção feita pelo tutor									X	X	X	X		X	X							06
Indicação de erro feita pelo tutor									X	X	X	X		X	X							06
Pseudo-pedido					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						12
Pedido autêntico																		X	X			02
Informação previsível	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						16
Informação imprevisível																		X	X			02
Discurso ultramínimo																						00
Discurso mínimo																						00
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
Uso restrito																						00
Uso limitado																						00
Uso irrestrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
Gatilho									X											X		02
Indicador									X											X		02
Resposta									X											X		02
Reação a resposta									X											X		02
Feedback não-corretivo			X	X			X	X			X		X	X							X	08
Feedback corretivo	X	X		X				X	X	X	X		X	X								10

Fonte: Pesquisadora

Houve manutenção da sequência dos turnos de fala em apenas 05 (cinco) blocos de interação, sendo que em quatro blocos a manutenção ocorreu em uma interação entre tutor e aluno e em apenas um bloco a manutenção aconteceu em uma interação entre alunos. A pequena quantidade de blocos de interação com manutenção da sequência não é necessariamente um fator negativo. Assim como nas aulas presenciais, alunos podem entrar em uma discussão em diferentes momentos desta, quebrando a sequência mantida, mas sem prejudicar a riqueza da discussão. A quebra da sequência dos turnos de fala pode ser vista como favorável, uma vez que os alunos envolvidos trazem contribuições para a discussão. Vejamos um exemplo em que não há manutenção da sequência, a partir do incentivado tutor à participação de outros alunos.

¹⁰

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

Tutor BB: 3. *Analyse: Is the IF clause in It's easy if you try a noun clause? Why or why not?*(Análise: A oração com IF em “It's easy IF you try é uma oração subordinada substantiva? Por que ou por que não?)

Aluno BB14: 3 *Yes. Because “: Imagine there's a in heaven, it's easy if you try” is a complex sentence.*(Sim. Porque “Imagine there's a heaven, it's easy if you try” é uma oração subordinada).

Aluno BB13: *No it isn't. I think it's a conditional clause also known as if clause. Conditional clauses express a relation of dependence between a condition and a fact or result. Those circumstances can occur in the present, past or future.*(Não, não é. Eu acho que é uma oração condicional, também de chamada de *IF clause*. Orações condicionais expressam uma relação de dependência ente uma condição e um fato ou resultado. Essas circunstâncias podem ocorrer no presente, passado ou futuro).

Tutor BB: *So, here we have a doubt. We need more opinions!*(Então, temos algumas dúvidas aqui. Precisamos de mais opiniões!)

Como visto, o tutor não respondeu diretamente os comentários já postados, provocando uma quebra na sequência dos turnos de fala que, ao invés de prejudicar a interação, motivou a participação de outros interlocutores.

Dos quatro blocos de interação tutor e aluno, o tutor indicou e corrigiu algum erro cometido pelo aluno em todos os blocos. Em relação a indicação e correção do erro feita pelo tutor, houve ocorrência ainda em mais dois blocos de interação, mas sem manutenção da sequência dos turnos de fala. Vejamos um exemplo em que houve indicação e correção do erro feita pelo tutor no mesmo bloco de interação:

Aluno BBB1: *I'm not sure, but I think that this sentence is not about the noun, it is about all the sentence.*(Não tenho certeza, mas acho que essa frase não é sobre o substantivo, é sobre toda frase).

Tutor BBB: *Hi, BBB1, sorry! I don't understand what you mean with "I think this sentence is not about the noun, it is about all the sentence". Can you explain it?*(Oi, BBB1, desculpe! Não entendo o que você quer dizer em “Eu acho que essa frase não é sobre o substantivo, é sobre toda frase. Você poderia explicar?).

Aluno BBB1: *Sorry teacher! If is a noun clause, because it is a condition.* (Desculpe, professor! IF é uma oração subordinada substantiva, porque é uma condição).

Tutor BBB: *Actually, BBB1, the IF clause in **It's easy if you try** is not a noun clause because it works as the subject of the complex sentence, and subject, as well as objects, appositive, adjectival complementation are expressed by nouns ou noun phrases. Get it? Can you give us more examples of noun clauses that work as subjects in complex sentences.* (Na verdade, BBB1, a oração com IF em "**It's easy if you try**" não é uma oração subordinada substantiva porque ela funciona como sujeito da frase complexa, e sujeito, como os objetos, aposto, completo adjetival são expressos por substantivos ou locuções substantivas. Entendeu? Você poderia nos dar mais exemplos de orações subordinadas substantivas que funcionam como sujeito em frases complexas?).

No exemplo anterior o tutor indica a existência de algum problema que dificultou a compreensão de uma frase produzida pelo aluno e solicita ao aluno que a explique. O aluno tenta explicar, mas não dá a explicação correta. Por fim, o tutor corrige a explicação do aluno e ainda pede que ele dê outros exemplos de orações subordinadas substantivas (*noun clauses*). Observamos que o primeiro passo do tutor não foi a correção direta. Inicialmente, o tutor apenas indicou o problema na produção do aluno, instigando-o a refletir sobre sua produção, ao solicitar a correção. Como o aluno não conseguiu dar a explicação correta, o tutor a fez, indo além da simples correção ao solicitar que o aluno fornecesse exemplos para o que foi explicado. Dessa forma, o tutor pode verificar se o aluno realmente havia assimilado a explicação, além de motivar a interação. Essa é a interação negociada defendida por Long (1996) – aquela que produz troca de conhecimento, enriquecendo a aprendizagem.

No fórum da disciplina de Morfossintaxe da Língua Inglesa I, observou-se apenas uma indicação de erro feita por um aluno, apontando uma mudança no papel dos atores do processo de ensino e aprendizagem, conforme exemplo seguinte:

Aluno B3: *Noun clause in the stretch of the music of Adele "Someone Like You". "I heard **that you're settled down/ That you found a girl and you're married now/ I heard that your dreams came true!** Guess she gave you things I didn't give to you". What do you think?* (Oração subordinada substantiva na estrofe da canção de Adele " *Alguém como você*". "Eu ouvi dizer que você está estabelecido/ Que você encontrou uma garota e está casado agora/ Eu ouvi dizer que seus sonhos se tornaram realidade/ Eu espero que ela te dê as coisas que eu não te dei". O que vocês acham?).

Aluno B5: *Hi, B3! I agree with you. But I think that though the second sentence starts with "That" I think that the sentence seems to be a compound sentence with two independent clauses, and the use of "and".* (Oi, B3! Eu concordo com você. Mas eu acho que, apesar da segunda frase começar com "que", eu acho que a frase parece ser um período composto por coordenação com duas orações independentes, e com o uso de "e").

No exemplo, o Aluno B3 indica uma estrofe da música que para ele é uma oração subordinada substantiva. O Aluno B5, concorda em parte, destacando que há uma oração coordenada no exemplo citado por B3. Geralmente, o papel de indicação e correção de erro é atribuída ao professor/tutor. Neste caso, um aluno foi quem fez a indicação do erro em uma resposta do colega de turma. Esta reação pode ser vista como um aspecto positivo da interação, demonstrando a autonomia do aluno bem como a colaboração no processo de aquisição do conhecimento.

É importante ressaltar que, no fórum analisado, em que houve a indicação de erro feita por outro aluno, o tutor responsável pela turma não participou da discussão, estando ausente em todos os blocos de interação, fato que não anulou a participação dos alunos. Mesmo com a ausência do tutor, os alunos continuaram interagindo, tentando responder as perguntas solicitadas. No entanto, é preciso atentar para o fato de que a presença do tutor no fórum é importante para conduzir a discussão das questões propostas, indicando o caminho certo para os alunos, pois, embora os alunos consigam identificar o erro nas produções dos colegas, cabe questionar se eles são capazes de fornecer a correção também.

Em relação à participação do tutor no fórum da turma de Beberibe, verificamos sua ausência durante toda a interação. Em um segundo fórum analisado (o de Caucaia), o tutor esteve presente em todos os blocos de interação, tento iniciado todos os blocos, mas não retornou para verificar se as respostas dos alunos estavam corretas. Nos quatro blocos de interação desta turma, o tutor só retornou uma vez, no Bloco 03, instigando a participação dos alunos, indicando que os alunos estavam em dúvida sobre a resposta correta da terceira questão, porém não retornou para dizer qual resposta estava correta. Já em Piquet Carneiro, o tutor participou bastante dos fóruns, indicando erros cometidos pelos alunos, fazendo correções e solicitando esclarecimentos quando a mensagem do aluno não estava totalmente correta ou clara, conforme exemplo mostrado anteriormente em que o tutor indica o erro, solicita explicação, faz a correção e pede que o aluno dê exemplos.

Das três turmas, a de Piquet Carneiro foi a que teve uma maior participação dos alunos, o que pode ser justificado devido a presença mais constante do tutor. Os muitos comentários postados pelo tutor sobre a produção dos alunos, acabaram despertando algum tipo de reação dos alunos, motivando-os a responder aos questionamentos do tutor ou a esclarecer alguma frase que não tinha ficado clara.

Observamos que, mesmo quando tutor não participa frequentemente dos fóruns, os alunos conseguem interagir entre si. No entanto, ressaltamos que a presença do tutor nas discussões é importante para manter a motivação do aluno e conduzir o aluno no caminho certo do debate sobre o tema proposto. Em quatro dos sete blocos de interação em que houve indicação do erro feita pelo tutor, os alunos, após a indicação do erro, fizeram a correção da mensagem que apresentou alguma imprecisão. Assim, podemos perceber que a indicação do erro é importante para que o aluno atente para os erros cometidos, tendo oportunidade de corrigir sua produção. Em um ambiente de aprendizagem de língua estrangeira, a correção dos erros é importante para evitar a fossilização desses erros.

Sobre a análise da interação, analisamos os blocos de interação de acordo com os seguintes critérios: 1. Pseudo-pedido; 2. Pedido autêntico; 3. Informação relativamente previsível; 4. Informação relativamente imprevisível; 5. Discurso ultra-mínimo; 6. Discurso mínimo; 7. Discurso mantido; 8. Uso restrito de formas linguísticas; 9. Restrição limitada de formas linguísticas; 10. Uso irrestrito de formas linguísticas.

Em relação ao pedido de informação, nos 18 (dezoito) blocos de interação, houve 14 (catorze) pedidos de informação, sendo 12 (doze) pseudo-pedidos, repetindo apenas as questões propostas para debate no fórum, cujas respostas eram previsíveis; e 02 (dois) pedidos autênticos, representados por dúvidas dos alunos. Vejamos exemplos de pseudo-pedido e de pedido autêntico.

Pseudo-pedido

Tutor BB: *Click on the link bellow to watch a video of the song Imagine. 1- Identify an example of a noun clause that functions as direct object.* (Click no link abaixo e assista ao vídeo da canção *Imagine*. 1- Identifique um exemplo de oração subordinada substantiva que funciona como objeto direto).

Pedido autêntico

Aluno BBB8: *Hello, my dears! The complex sentence contain an independent clause and a dependent clause. Please, help me! I not understand this class 3. What I do?* (Olá, meus

queridos! O período composto por subordinação contém um oração independente e um oração dependente. Por favor, ajudem-me! Eu não compreendo essa Aula 03. O que eu faço?).

No exemplo do pseudo-pedido, o tutor solicita exemplos de frases subordinadas presente na canção *Imagine*. Portanto, quem conhece a canção, consegue prever que frases os alunos podem usar como resposta para o pedido. Já no exemplo do pedido autêntico, o aluno pede ajuda para compreender melhor o conteúdo da Aula 03. Não podemos prever, portanto, de que forma o tutor ou os outros alunos ajudaram o Aluno BBB8 na compreensão da aula, pois cada aluno pode focar em um tema diferente.

Os pseudo-pedidos ocorreram de forma mais frequente porque os tutores se limitaram apenas a repetir as questões propostas na descrição da atividade do fórum, não propondo novas questões que pudessem motivar uma ampliação da discussão, focando outros temas estudados na aula e que estivessem relacionados ao assunto da atividade do fórum.

Analisando os fóruns, percebemos que algumas questões propostas como atividade de fóruns são bastante limitadas, tendo apenas uma possibilidade de resposta correta, com pouco espaço para que os alunos possam desenvolver um pensamento mais elaborado. Desta forma, os alunos acabam apenas repetindo a mesma resposta, sem interagir uns com os outros. Neste caso, cabe ao tutor propor desafios e novos questionamentos que possam prolongar o debate e motivar a participação dos alunos nos fóruns. Como reflexo desse tipo de atividade, observamos um grande número de ocorrência de fornecimento de informações previsíveis. No Grupo I, 16 (dezesseis) blocos de interação, do total de 18 (dezoito), apresentaram fornecimento de informações previsíveis, em que os alunos se limitaram a apenas responder as questões norteadoras do debate. No exemplo seguinte, os alunos fornecem as respostas para o solicitação de identificação de frases subordinadas na canção *Imagine*.

Aluno BB13: *I hope someday (that) you'll joy us.* (Eu espero que algum dia você se junte a nós).

Aluno BB9: *Imagine there's no heaven.* (Imagine que não há nenhum Céu).

Aluno BB1: *You may say, I'm a dreamer.* (Você pode dizer, Eu sou um sonhador).

Observamos que todas as respostas do exemplos são apenas frases da canção. São consideradas informações previsíveis porque, já conhecendo a canção, conseguimos prever quais seriam as possíveis respostas dos alunos.

O fornecimento de informação imprevisível ocorreu em apenas dois blocos de interação, nos quais os alunos indicaram material extra para ajudar os colegas a esclarecer suas dúvidas ou aprofundar o conhecimento do assunto estudado, como o exemplo seguinte.

Aluno BBB3: *Hello guys. If you are still in doubt about direct object I would like to share a website I found about direct object that is great. In it is possible to find different examples and to learn how to identify a direct object. <http://www.chompchomp.com/terms/directobject.htm> I hope you enjoy it.* (Olá colegas! Se vocês ainda tiverem dúvida sobre objeto direto eu gostaria de compartilhar um site que eu encontrei sobre objeto direto que é ótimo. Nele, é possível encontrar vários exemplos e aprender a identificar um objeto direto. <http://www.chompchomp.com/terms/directobject.htm> Eu espero que vocês aproveitem).

Nesse exemplo, o aluno indica o site para que os colegas possam pesquisar mais sobre objeto direto. Observamos nesta atitude do aluno dois pontos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes virtuais: a autonomia e aprendizagem colaborativa. O aluno exerceu sua autonomia ao ir em busca de fontes que pudessem auxiliar a melhor compreensão do assunto estudado. A aprendizagem colaborativa ocorre quando o aluno socializa com os demais colegas a pesquisa realizada.

Sobre o tipo de discurso e uso de formas linguísticas (itens 5 a 10), em todos os 18 (dezoito) blocos de interação, o discurso se caracterizou por ser do tipo mantido (em que são utilizadas frases completas na interação) e o uso das formas linguísticas aconteceu de forma irrestrita, pois os alunos conseguiram utilizar formas linguísticas diversas nas suas produções.

A terceira parte da análise centra-se na negociação de sentido. Dos dezoito blocos de interação, em apenas 02 (dois) ocorreram instâncias de negociação de sentido. Identificamos dois tipos de negociação de sentido. A primeira negociação de sentido é caracterizada como do tipo mais restrita a instâncias específicas, focando na forma ou sentido de um termo, como define Gass e Varonis (1985). Para as autoras, a negociação de sentido consiste em uma quebra no fluxo comunicacional, visando a solução de algum problema que dificultou a interpretação correta de uma mensagem. Neste sentido, identificamos uma negociação de sentido no Bloco 01 da turma de Piquet Carneiro. O gatilho ocorreu na resposta do aluno à indagação:

Tutor BBB: *“Is the IF clause in **It’s easy if you try** a noun clause? Why or why not?”*
(A oração introduzida por SE é uma oração substantiva? Por que ou por que não?)

Aluno BBB1 *"I'm not sure, but I think that this sentence is not about the noun, it is about all the sentence* (Não tenho certeza, mas acho que essa oração não é sobre o substantivo, é sobre toda oração).

O indicador representado por uma declaração explícita de não compreensão verbal foi: *Sorry! I don't understand what you mean with "I think that this sentence is not about the noun, it is about all the sentence". Can you please explain it?* (Desculpe! Não entendo o que você quer dizer em "Eu acho que essa oração não é sobre o substantivo, é sobre toda oração. Você poderia explicar?)

Observe que o indicador, neste caso, também é um *feedback* corretivo explícito de precisão linguística. Nessa frase, o tutor demonstra não ter compreendido a frase escrita pelo aluno e pede para que ele explique (*Can you explain it?*). Como resposta, o aluno reformula sua frase tentando se fazer melhor compreendido (*If is a noun clause, because it is a condition*).

O outro tipo de negociação de sentido não foi restrito a uma quebra no fluxo comunicacional. Podemos identificar uma negociação de sentido em uma concepção mais ampla, como propomos na definição de negociação de sentido na seção em que discutimos vários conceitos do termo no terceiro capítulo. A instância de negociação de sentido a ser apresentada a seguir enquadra-se na definição de negociação de sentido entendida como um momento em que, em um trabalho coletivo e colaborativo, os interlocutores se envolvem em uma situação comunicacional visando formular ou discutir um conceito de algo existente.

Dentro desta definição, observamos uma instância de negociação de sentido no Bloco 09 da turma de Piquet Carneiro. O gatilho dessa negociação é representado por uma declaração feita por um aluno que expõe sua dúvida e pede ajuda aos colegas para compreender melhor o assunto da Aula 03: *"The complex sentence contain an independent clause and a dependent clause. Please, help me! I not understand this class 3! what I do"*. (A oração composta por subordinação contém uma oração independente e uma oração subordinada. Por favor, me ajude! Não estou entendendo a aula 3! O que faço?)

O indicador pode ser classificado como "solicitação de esclarecimento" quando o tutor pergunta ao aluno quais são as dificuldades dele: *"...what difficulties you have and we gonna try to help you out!* (... que dificuldades você tem e nós vamos tentar ajudá-lo). Nesse caso, nenhuma das três categorias de indicador (declaração explícita de não compreensão, resposta não-verbal, resposta inapropriada) pode ser aplicada.

A resposta do aluno também não se enquadra em nenhuma das categorias presentes no primeiro instrumento de análise, a saber: 1. Expansão; 2. Reformulação; 3. Reconhecimento; 4. Redução. O que o aluno faz é esclarecer para o tutor qual é a sua dúvida, ao afirmar que sua “dúvida está em identificar frases complexas”(Ok! teacher, my difficulty is in the how to identify the complex sentence.). Percebe-se que a resposta do aluno acaba se tornando um gatilho para outra instância de negociação, pois a partir desta resposta os alunos e tutor engajam-se na interação tentando ajudar o colega a esclarecer a dúvida e passam então a discutir o conceito de oração complexa, fornecendo exemplos em alguns momentos. Vejamos os exemplos de comentários postados por outros alunos:

“A complex sentence consists of one main clause or independent clause joined by one or more subordinate or dependent clause. The subordinate clauses either provide further information about the subject or object, or add an adverb to the main clause.”(Um período composto por subordinação consiste em uma oração principal e uma oração independente unidas por uma ou mais oração subordinada ou dependente. A oração subordinada fornece informação adicional sobre o sujeito ou objeto ou adiciona um advérbio a oração principal.)

*“Complex sentences have a subordinate clause linked to an independent clause. Example: **While** I was walking on the beach, you went surfing.”* (Períodos subordinados tem uma oração subordinada ligada a uma oração independente. Exemplo: **Enquanto** eu estava caminhando na praia, você foi surfar.)

Complex sentences come in many varieties based on the types of subordinate clauses that are available in English. (Períodos subordinados são de diferentes formas baseadas nos tipos de orações subordinadas que estão disponíveis no Inglês.)

Observamos que mais de um aluno se envolveu na interação procurando ajudar o colega a compreender a definição do que seja uma oração complexa. E isso, para nós, é um exemplo de negociação de sentido, de forma mais ampla, voltada para negociação de sentido e não apenas de significado. Uma negociação que não envolveu apenas um aluno e um tutor, mas alunos diferentes que se solidarizaram com a dúvida do colega. Destacamos, nesse processo de negociação, o papel do tutor, que age como um mediador, um instigador, solicitando a ajuda dos outros alunos ao invés de apenas fornecer a resposta correta: “...*what difficulties you have and we gonna try to help you out!*” (que dificuldades você tem e nós vamos tentar ajudá-lo). O tutor soube promover a negociação de sentido ao envolver os outros alunos na interação.

Por fim, o último critério do instrumento de análise é *feedback*. A seguir, apresentamos alguns exemplos de *feedback* encontrados nos blocos de interação da disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa I.

Feedback não-corretivo de esclarecimento: Aluno BBB6: (...) *Main clause is which has a complete thought = The students don't know.* (Oração principal é aquela que expressa um pensamento completo = Os alunos não sabem).

Feedback não-corretivo de motivação - Aluno BB8: *That's right, BB3!* (Está correto, BB3!)

Feedback não-corretivo de sugestão: Aluno BBB3 - *Hello guys. If you are still in doubt about direct object I would like to share a website I found about direct object that is great.* (Olá, colegas. Se vocês ainda têm dúvidas sobre objeto direto, eu gostaria de compartilhar com vocês um site que eu encontrei que é ótimo).

Feedback corretivo de conteúdo - Tutor BBB: *Thanks, BBB2! And, by the way, nice try on classifying the noun clause IT'S EASY IF YOU TRY, but no. It is not an adjectival complement.* (Obrigado, BBB2! E, a propósito, ótima tentativa na classificação da oração subordinada substantiva *IT'S EASY IF YOU TRY*, mas não. Ela não é um complemento adjetivo.

Feedback corretivo de apresentação - Aluno BB12: *Congratulations, for you presentation and division...* (Parabéns por sua apresentação e divisão...)

Ao todo, ocorreram instâncias de *feedback* não-corretivo em 08 (oito) blocos de interação, sendo identificadas 03 (três) ocorrências de *feedback* não-corretivo de esclarecimento, 03 (três) ocorrências de *feedback* não-corretivo de motivação e 02 (duas) ocorrências de *feedback* não-corretivo de sugestão. Em relação ao *feedback* corretivo, ele ocorreu em 10 (dez) blocos de interação, dos quais 09 (nove) foram de conteúdo e 01 (um) de apresentação. A maior ocorrência de *feedback* corretivo demonstra uma maior atenção dos tutores às produções dos alunos, principalmente no que está relacionado ao conteúdo da atividade.

Através dos exemplos acima, observamos que os alunos também forneceram *feedback* para as produções dos colegas, tomando para si a responsabilidade de melhoria da aprendizagem dos outros, evidenciando mais uma vez situações de exercício da autonomia e aprendizagem colaborativa.

De posse dos resultados apresentados, resumimos o que se observou nos fóruns da disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa I. Sobre a análise da conversação, a maioria dos blocos de interação, 61,11% (sessenta e um vírgula onze por cento), foi iniciada pelo tutor, havendo manutenção da sequência de turnos de fala. Correções feitas pelo tutor e indicações de erro feitas pelo tutor ocorreram em apenas 33,33% (trinta e três vírgula três por cento) do total.

Em relação à interação, observamos que, dos tipos de pedido de informação, predominou o pseudo-pedido, 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento). O fornecimento de informações previsíveis ocorreu em 88,88% (oitenta e oito vírgula oitenta e oito por cento) do total de blocos de interação analisados. Em todos os blocos de interação predominou o discurso mantido e o uso irrestrito de formas linguísticas.

Instâncias de negociação de sentido ocorreram em apenas dois blocos de interação, portanto em apenas 11,11% (onze vírgula onze por cento) dos blocos analisados houve ocorrência de gatilho, indicador, resposta e reação a resposta. A ocorrência de poucas instâncias de negociação de sentido pode-se dever a pouca participação de alguns tutores nos fóruns. Lembramos que em um fórum o tutor foi totalmente ausente, e no outro, o tutor apenas postou as perguntas para o debate e fez mais um comentário, não participando ativamente do fórum. Outra justificativa, pode ser a negligência aos erros cometidos pelos alunos e a falta de iniciativa de iniciar uma negociação de sentido mais ampla, através da discussão de algum tema estudado na aula.

Por fim, em relação aos tipos de *feedback*, o não-corretivo ocorreu em 44,44% (quarenta e quatro vírgula quarenta e quatro por cento) do total de blocos interação, enquanto que o corretivo ocorreu em 55,55% (cinquenta e cinco vírgula cinquenta e cinco por cento).

A segunda disciplina de metalinguagem selecionada para coleta dos dados é Fonologia Segmental da Língua Inglesa, cuja atividade do Fórum 03 consiste em o aluno identificar os tipos de ligações fonológicas que ocorreram em determinadas frases: 1. Tipo 1 - ligação de consoantes com vogais; 2. Tipo 2 - ligação de uma consoante plosiva com outra consoante; 3. Tipo 3 - ligação de consoantes idênticas; Tipo 4 - ligação de duas vogais. As turmas selecionadas foram as mesmas da disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa I, a saber: Beberibe, Caucaia e Piquet Carneiro, totalizando 30 (trinta) blocos de interação.

No Fórum 3 evidenciamos 30 (trinta) blocos de interação. A maior quantidade de blocos de interação em Fonologia é justificada pela maior quantidade de postagens dos alunos, se comparada com a quantidade de postagens nos fóruns de Morfossintaxe I.

Vejamos o resultado da análise na Tabela 7:

Tabela 7 - Resultado da análise dos fóruns de Fonologia Segmental da Língua Inglesa ¹¹

CRITÉRIOS	BEBERIBE							CAUCAIA											PIQUET CARNEIRO					TOTAL							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16		B17	B18	B1	B2	B3	B4	B5
Iniciado p. Tutor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	27
Manutenção da sequência								X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	19
Correção feita p. tutor																															00
Indic. erro feita p. tutor																												X	X	X	03
Pseudo-pedido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	28
Pedido autêntico																									X	X				02	
Informação previsível	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	27
Informação imprevisível					X																			X	X					03	
Discurso ultraminimo																														00	
Discurso mínimo																														00	
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	30
Uso restrito																														00	
Uso limitado																														00	
Uso irrestrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	30
Gatilho																														00	
Indicador																														00	
Resposta																														00	
Reação a resposta																														00	
Feedback não corretivo	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X					X	X	X	X			X	X				17	
Feedback corretivo					X		X																	X			X	X	X	06	

Fonte: Pesquisadora

Do total de 30 blocos de interação, 27 (vinte e sete) foram iniciados pelo tutor, havendo manutenção da sequência dos turnos de fala em 19 (dezenove) blocos. Não houve correção feita pelo tutor em nenhum bloco, mas ocorreu indicação de erro feita pelo tutor em 3 (três) blocos. Embora o tutor não tenha corrigido nenhum erro dos alunos, os próprios alunos corrigiram e indicaram os erros dos colegas em dois blocos de interação, fato que também ocorreu na disciplina de Morfossintaxe I, demonstrando que os alunos estão atentos às postagens dos colegas e que colaboram na evolução da aprendizagem do grupo. A seguir, um exemplo de correção do erro feita por um aluno para a postagem de outro colega.

¹¹

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

Aluno A1: *Hi, A6! I agree with you in parts, because you put the expressions 'what time' and 'big garden' in the type 2 but it has two identical consonant, so it's type 3. Is it right?* (Oi, A6! Eu concordo em parte com você porque você colocou as expressões '*what time*' e '*big garden*' no tipo 2 mas elas têm duas consoantes idênticas, portanto são do tipo 3. Correto?)

Observamos no exemplo acima que o Aluno A1 não entrou no fórum apenas para responder ao questionamento proposto, ele teve preocupação de ler as postagens dos colegas, indicando e corrigindo os erros quando necessário. Essa sua atitude além de promover a melhoria na aprendizagem do colega, também motiva a participação de outros alunos na interação. Como no exemplo a seguir, em que o Aluno A4, concorda com a correção feita pelo aluno A1 e assume que não tinha prestado tanta atenção a postagem do colega anterior, mas que, com a correção do A1 ele conseguiu perceber o erro do aluno A6.

Aluno A4: *Yeah A1! She used the type 3 in type 2, the use of identical consonants. I looked this examples very fast and I did not realize.* (Sim, A1! Ela usou o tipo 3 no tipo 2, o uso de consoantes idênticas. Eu olhei os exemplos muito rápido e não percebi).

Observando os critérios de análise da interação, o pseudo-pedido predominou nos blocos de interação, totalizando 28 (vinte e oito) ocorrências, enquanto que registramos apenas duas ocorrências de pedidos autênticos, representados por dúvidas dos alunos, solicitando esclarecimento por parte do tutor, conforme exemplo abaixo:

Aluno AA7: *Teacher... I have a doubt! Portfolio in class 03, linking and elision can occur in the same sentence? Or each sentence has only one?* (Professor... eu tenho uma dúvida. Portfólio na Aula 03, ligação e supressão podem ocorrer na mesma frase? Ou cada frase tem apenas uma?).

O fornecimento de informações previsíveis ocorreu em quase todos os blocos, 27 (vinte e sete) ao todo e o fornecimento de informação imprevisível em apenas 3 (três) blocos dos 30 (trinta). Em um dos casos de fornecimento de informação imprevisível, os alunos precisavam responder o questionamento proposto para discussão do fórum, mas o aluno apenas explicitou sua dúvida em relação ao conteúdo estudado:

I'm understanding the subject, but I must confess that I still have some doubts on "linking a stop consonant to the consonant". (Eu estou entendendo essa matéria, mas devo confessar que ainda tenho dúvidas sobre 'ligar um consoante oclusiva a uma consoante')

A dúvida do aluno acabou motivando outros colegas a admitirem que possuíam a mesma dúvida ou a tentarem esclarecer as dúvidas surgidas, evidenciando mais uma vez o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, conforme exemplo a seguir:

Aluno AA11: *Hi AA7, I'm also understanding it yet, because I'm having some difficulties in this class. I hope to understand everything until the end of class.* (Oi AA7, Eu ainda estou entendendo porque eu tenho algumas dúvidas sobre essa aula. Eu espero entender tudo até o final da aula).

Aluno AA9: *Complementing our study: The important thing in linking is the sound, not the letter. Often the letter and the sound are the same, but not always.* (Complementando nosso estudo: O importante na ligação é o som, não a letra. Geralmente a letra e o som são os mesmo, mas nem sempre).

Ocorreu discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas nos 30 (trinta) blocos de interação, da mesma forma que ocorreu em Morfossintaxe da Língua Inglesa I. Não foi registrada nenhuma instância de negociação de sentido, ao contrário do que ocorreu em Morfossintaxe da Língua Inglesa I, em que registramos negociação de sentido em dois blocos de interação. Sobre *feedback*, houve registro de *feedback* não-corretivo em 17 (dezesete) blocos, sendo 15 (quinze) do tipo "motivação" e dois do tipo "esclarecimento". Seguem os exemplos:

Feedback não-corretivo de motivação - Tutor AA: *Hi, AA13, your exercise is correct. Congratulations!* (Oi, AA13, seu exercício está correto. Parabéns!).

Feedback não-corretivo de esclarecimento - Tutor AA: *AA7, First of all, let's understand what are stop consonants. Stops are consonants formed by completely stopping the flow of air somewhere in the vocal apparatus, and then releasing the air.* (Primeiramente, vamos entender o que são consoantes oclusivas. Oclusivas são consoantes formadas através do bloqueio completo do fluxo de ar em algum lugar do aparelho vocal, e depois liberando o ar).

O *feedback* corretivo ocorreu em 6 (seis) blocos, tendo a ocorrência de um *feedback* corretivo de "apresentação" e os demais de "conteúdo". Um aluno também forneceu *feedback* corretivo de "conteúdo" sobre uma atividade do colega. Vejamos os exemplos;

Feedback corretivo de apresentação - Tutor AA: *Good job, AA17! I also enjoyed the way you organized your answers. Very neat.* (Bom trabalho, AA17! Eu também gostei da forma que você organizou suas resposta. Muito organizado).

Feedback corretivo de conteúdo - Aluno A1: *Hi, A6! I agree with you in parts, because you put the expressions 'what time' and 'big garden' in the type 2 but it has two identical consonant, so it's type 3. Is it right?* (Oi, A6! Eu concordo em parte com você porque você colocou as expressões *'what time'* e *'big garden'* no tipo 2 mas elas têm duas consoantes idênticas, portanto são do tipo 3. Correto?)

Observamos através dos exemplos, que assim como ocorreu em Morfossintaxe da Língua Inglesa I, tanto tutor quanto alunos forneceram *feedback* para as produções dos participantes do fórum, o que pode ser visto como fato positivo, uma vez que os alunos não ficam apenas dependendo do tutor para melhorar a produção. No entanto, é importante ressaltar que a participação ativa dos alunos não invalida a do tutor. Mesmo em uma turma bastante ativa, o tutor precisa estar presente nos fóruns para direcionar as discussões e verificar se o que está sendo dito e corrigido está realmente adequado.

Caracterizando os fóruns analisados da disciplina de Fonologia Segmental da Língua Inglesa, observamos que o tutor iniciou os blocos de interação em 90% (noventa por cento) do total, porém não corrigiu nenhum erro do aluno, mas fez a indicação do erro em 10% (dez por cento) dos blocos. A sequência de turnos de fala foi mantida em 63,33% (sessenta e três vírgula trinta e três por cento).

O pseudo-pedido ocorreu em 93,33% (noventa e três vírgula trinta e três por cento) dos blocos e o pedido autêntico em apenas 6,66% (seis vírgula sessenta e seis por cento). Em 90% (noventa por cento) dos blocos registrou-se fornecimento de informação previsível, e em 10% (dez por cento) fornecimento de informação imprevisível. Discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas aconteceram em 100% (cem por cento) dos blocos de interação.

Não houve negociação de sentido, mas houve fornecimento de *feedback*, tendo ocorrido *feedback* não-corretivo em 55,66% (cinquenta e seis vírgula sessenta e seis por cento) dos blocos e *feedback* corretivo em 20% (vinte por cento).

Após a análise feita das disciplinas de Morfossintaxe da Língua Inglesa I e Fonologia Segmental da Língua Inglesa, fizemos a síntese dos resultados desta disciplinas agrupadas, conforme mostrado na tabela seguinte:

Tabela 8: Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo I ¹²

CRITÉRIOS	MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA I = 18	FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA = 30	TOTAL = 48	PERCENTUAL =100%
Iniciado pelo Tutor	11	27	38	79,16%
Manutenção da sequência	06	19	25	52,08%
Correção feita pelo tutor	06	00	06	12,50%
Indicação de erro feita pelo tutor	06	03	09	18,75%
Pseudo-pedido	12	28	40	83,33%
Pedido autêntico	02	02	04	8,33%
Informação previsível	16	27	43	89,58%
Informação imprevisível	02	03	05	10,41%
Discurso ultramínimo	00	00	00	00%
Discurso mínimo	00	00	00	00%
Discurso mantido	18	30	48	100%
Uso restrito	00	00	00	00%
Uso limitado	00	00	00	00%
Uso irrestrito	18	30	48	100%
Gatilho	02	00	02	4,16%
Indicador	02	00	02	4,16%
Resposta	02	00	02	4,16%
Reação a resposta	02	00	02	4,16%
Feedback não-corretivo	08	17	25	52,08%
Feedback corretivo	10	06	16	33,33%

Fonte: Pesquisadora

Observando os dados apresentados na tabela, percebe-se que a maioria dos turnos de fala foram iniciados pelo tutor, 79,16% (setenta e nove vírgula dezesseis por cento) do total, demonstrando que a disposição para iniciar o discurso, geralmente, parte do tutor. Houve

¹²

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

manutenção da sequência em 52,08% (cinquenta e dois vírgula oito por cento) dos 48 (quarenta e oito) blocos. A sequência, em todos os casos, ocorreu entre tutor e um aluno, nunca somente entre alunos, talvez pelo aluno sentir mais necessidade de responder ao comentário do tutor do que dos colegas de turma.

Sobre organização dos turnos de fala, Seedhouse (2004) afirma que há ordem em todos os pontos da interação, sendo a conversa sistematicamente organizada, profundamente orientada e metódica. Pelos resultados mostrados acima, percebemos que a manutenção da sequência dos turnos de fala, ocorreu em menos de 50% (cinquenta por cento) do total de blocos de interação. Portanto, nem sempre a ordem foi respeitada. Analisando alguns fóruns online, verificamos que os turnos de fala nem sempre obedecem a uma ordem lógica da discussão, talvez devido ao fato de os fóruns ficarem disponíveis para a inserção de comentários durante vários dias. Em alguns casos, quando o aluno participava dos fóruns apenas nos últimos dias, ele encontrava a discussão já em andamento e acabava inserindo comentários para discussão de cada tema de forma isolada, fugindo portanto da ordem sequencial das interações. Observamos que a quebra da sequência dos turnos de fala nem sempre prejudica a interação, podendo inclusive melhorá-la, uma vez que permite a inserção de mais participantes na conversa, podendo, portanto, enriquecer o debate.

Dos dois fóruns do Grupo I, houve indicação do erro feita pelo tutor em 18,75% (dezoito vírgula setenta e cinco por cento) do total, embora nem todas as indicações de erro tenham sido seguidas de correções feitas pelo tutor, uma vez que houve correção feita pelo tutor em 12,50% (doze vírgula cinquenta por cento) do total de blocos de interação analisados do Grupo I. Destacamos que, nas duas disciplinas do Grupo I, além da indicação e correção do erro feitas pelo tutor, os alunos também indicaram e corrigiram os erros cometidos por outros colegas em um bloco de interação da disciplina de Morfossintaxe I e em dois blocos de interação da disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa, totalizando 6,25% (seis vírgula vinte e cinco por cento).

Assim, percebemos que, às vezes, os próprios alunos estão atentos às produções dos colegas, além de estarem dispostos a auxiliarem a melhoria da aprendizagem, tomando para si a responsabilidade de indicar e corrigir o colega quando preciso, demonstrando uma aprendizagem que não está totalmente dependente dos insumos fornecidos pelo tutor. Percebemos um aluno capaz de refletir não apenas sobre sua produção, mas também sobre as produções dos colegas. Destacamos que essa reflexão é importante para todos os tipos de alunos, mas sobretudo para os alunos das Licenciaturas, uma vez que são futuros professores

e precisarão estar atentos às produções de seus alunos. Portanto, quanto mais cedo essa atividade reflexiva for desenvolvida e incentivada, melhor será para a formação desse futuro professor.

Indicação e correção do erro são categorias que fazem parte do reparo, de acordo com Seedhouse (2004). O autor destaca que o reparo pode ocorrer em quatro contextos diferentes, a saber: pedagógico, foco no significado e fluência, orientado para tarefa e procedimental. Dos quatro contextos, acreditamos que o fórum esteja inserido no contexto orientado para a tarefa, em que os alunos interagem visando solucionar uma tarefa proposta. No contexto orientado para tarefa, Seedhouse (2004) define o problema como algo que atrapalha o aluno a concluir a tarefa, sendo a correção focada nesta dificuldade. Não há foco em significados pessoais nem em formas linguísticas. De fato, observamos que a maior parte de indicação e correção dos erros feitas pelo tutor está relacionada ao conteúdo da tarefa, chamando a atenção do aluno para questões respondidas de forma incompleta ou incorreta. Mesmo em se tratando de contexto orientado para a tarefa, alertamos para a necessidade de se dar uma maior atenção às produções dos alunos, fazendo as correções necessárias, mesmo que essas correções se relacionem ao uso das forma linguística, para evitar a fossilização e transmissão dos erros, uma vez que os alunos participantes do fórum são futuros professores de língua inglesa.

Sobre o tipo de informação fornecida, a maior ocorrência foi de informação previsível, 89,58% (oitenta e nove vírgula cinquenta e oito por cento), contra 10,41% (dez vírgula quarenta e um por cento) de informação imprevisível. A maior quantidade de informação previsível demonstra que os alunos se concentraram em apenas responder aos questionamentos propostos para a discussão do fórum e que esses questionamentos eram representados por perguntas fechadas, com respostas previsíveis. Observamos que as respostas dos alunos se repetiram várias vezes, refletindo o tipo de questionamento proposto para o debate. Quando as questões norteadoras possuem respostas previsíveis, cabe ao tutor propor novas questões para prolongar o debate e motivar a participação dos alunos, evitando, desta forma, a monotonia nas respostas dos alunos encontradas no fórum.

Em todos os blocos de interação, ocorreu discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas. O percentual de 100% de ocorrência dessas categorias pode ser justificado pelo nível de proficiência dos alunos que os permite elaborarem frases mais complexas utilizando formas linguísticas variadas.

A negociação de sentido ocorreu de forma reduzida no Grupo I, havendo instâncias de negociação de sentidos em apenas dois blocos de interação da disciplina de Morfossintaxe da Língua Inglesa I e em nenhum bloco de Fonologia Segmental da Língua Inglesa. Portanto, no Grupo I, apenas em 4,16% (quatro vírgula dezesseis por cento) do total, observou-se a ocorrência do gatilho, indicador, resposta e reação a resposta (todos os elementos que podem compor uma negociação de sentidos). Lembramos que dentro dessas instâncias de negociação de sentidos, registramos dois tipos de negociação, uma mais imediata, em que o tutor pede esclarecimento sobre uma estrutura produzida pelo aluno, e outra mais ampla, em que os alunos se engajam em uma negociação de sentidos, na tentativa de ajudar a esclarecer um dúvida de um colega, discutindo a definição de "oração complexa".

A negociação de sentidos, em sua definição mais restrita, está relacionada a quebra no fluxo comunicacional. A baixa ocorrência de instâncias de negociação de sentido, pode ser também reflexo do contexto orientado para a tarefa, em que o foco é a resposta para as questões propostas. Ellis (2003) define tarefa como um plano de trabalho que demanda dos alunos processamento pragmático da língua, objetivando atingir um resultado (*outcome*) possível de ser avaliado em relação se o conteúdo proposicional foi veiculado de forma correta e adequada. Para tanto, é preciso que o aluno dê atenção primária ao significado e faça uso de suas próprias fontes linguísticas, embora a tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares.

Ellis (2003) ressalta ainda que as tarefas podem ser classificadas em tarefas fechadas e tarefas abertas. Nas tarefas fechadas, há apenas uma solução correta ou um grupo de soluções possíveis, enquanto que nas tarefas abertas, não há uma solução pré-determinada. Pensando sobre essa definição e diante dos resultados da análise realizada até este ponto, questionamos se a tarefa está cumprindo o seu papel de levar o aluno a atentar primariamente ao significado ou se a tarefa está apenas fazendo com que o aluno reproduza uma resposta de forma automática, sem precisar que exerça a reflexão crítica. Por ser local destinado ao diálogo entre os participantes da disciplina, acreditamos que as tarefas abertas seriam mais adequadas para o fórum, uma vez que possibilitam uma maior diversidade de respostas. No entanto, no fórum analisado, encontramos uma tarefa fechada, com perguntas cujas respostas são limitadas. Talvez, por esse motivo, a quantidade de negociação de sentidos tenha sido reduzida.

Outra possível explicação para a pouca negociação de sentidos pode relacionar-se ao fato do tutor ser um falante da mesma língua materna dos alunos, conseguindo, em alguns,

entender o que o aluno quer dizer, mesmo quando há imprecisões linguísticas em sua produção. Uma estrutura na língua alvo elaborada pelo aluno, seguindo os padrões da sua língua materna, pode não ser facilmente compreendida por um falante nativo, mas a compreensão do que o aluno quer dizer pode ser deduzida por uma falante que conhece a estrutura da língua materna do aluno, conseguindo compreender através da transferências de informação de uma língua para outra.

Por fim, em relação aos tipos de *feedback*, a maior ocorrência foi do tipo não-corretivo, 52,08% (cinquenta e dois vírgula oito por cento), sendo na sua maioria *feedback* não-corretivo de motivação, representado por palavras positivas em relação às respostas dos alunos para determinado questionamento. Ressalta-se que o *feedback* não-corretivo foi fornecido tanto pelos tutores quanto pelos alunos, da mesma forma que aconteceu com o *feedback* corretivo, embora sua ocorrência tenha sido menor, 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) do total de 48 (quarenta e oito) blocos de interação.

O fornecimento de *feedback* não corretivo centrou-se em o tipo de "motivação", representado por palavras positivas. O fornecimento de *feedback* que apenas elogia o desempenho do aluno não acrescenta muito ao seu processo de aquisição do conhecimento. Mesmo quando o comentário do aluno está ótimo, é possível o tutor suscitar a participação dos alunos através de questionamentos e desafios, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Sobre o fornecimento de *feedback* corretivo, observamos que a maior parte foi sobre aspectos ligados ao conteúdo das tarefas, muitas vezes, redirecionando o aluno a focar no que estava sendo proposto na tarefa. A ausência de *feedback* corretivo de precisão linguística pode ter ocorrido pelo fato do tutor ter optado em evitar esse tipo de mensagem por medo de, ao corrigir problemas linguísticos, inibir a participação dos alunos. Se por um lado o uso do fórum tem um aspecto positivo por armazenar as discussões, podendo o aluno recorrer a elas sempre que for preciso, por outro lado há um aspecto negativo em que esse arquivamento pode intimidar a manifestação de idéias em público (Weller & Mason, 2000).

De modo geral, observamos que o tutor aparece ainda como ator principal do processo de interação, sendo ele quem inicia a maioria dos turnos de fala, indica e corrige a maior quantidade dos erros cometidos pelos alunos e fornece uma maior quantidade de *feedback*. No entanto, pudemos observar que, mesmo com a ausência do tutor, em alguns momentos da interação, os alunos conseguem interagir entre si, fornecendo *feedback*, indicando e corrigindo os erros dos colegas, demonstrando o desenvolvimento da autonomia e da

aprendizagem colaborativa. A participação dos alunos nos fóruns evidencia que o fórum está cumprindo o seu papel na disciplina, que é a discussão do tema proposto. No entanto, cabe questionar se essa discussão está realmente sendo produtiva, colaborando para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Observamos que, embora alguns alunos tenham indicado e corrigido os erros dos colegas, a maioria se deteve em apenas responder ao questionamento proposto. Quando isso acontece, o tutor pode redirecionar a discussão propondo temas que possam ser discutidos com um maior engajamento dos alunos e negociando sentidos, em sua definição mais ampla.

5.2 Interação e negociação de sentidos em disciplinas de língua

As disciplinas de língua analisadas nesta pesquisa são Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita e Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita. As disciplinas de línguas são aquelas em que o aluno recebe informações sobre as estruturas linguísticas do idioma estudado, com o objetivo de melhorar a proficiência tanto oral quanto escrita. Há dois tipos de disciplinas de língua, as orais e as escritas. Para esta pesquisa, selecionamos apenas disciplinas que desenvolvem habilidades escritas, por as atividades de fórum serem mais frequentes nessas disciplinas do que nas disciplinas que desenvolvem as habilidades orais.. Os terceiros fóruns das disciplinas Língua Inglesa 3B e Língua Inglesa 4B foram selecionados para a coleta dos dados. Iniciamos a análise com os dados dos fóruns da Língua Inglesa 3B. As turmas escolhidas foram as dos pólos de Beberibe, Caucaia e Quixeramobim.

Para realizara atividade do fórum, os alunos precisavam ler a biografia de Nelson Mandela, disponível em um site indicado para a leitura. Após a leitura, os alunos responderam as seguintes perguntas: 1. *What is the theme?* (Qual é o tema?); 2. *Where and when does the story take place?* (Quando e onde a história acontece?); 3. *What happened in the story?* (O que aconteceu na história?); 4. *What is the conflict?* (Qual é o conflito?); 5. *What is the climax?* (Qual é o climax?); 6. *What is the solution?*(Qual é a solução?).

Vejamos a tabela seguinte com os resultados dos fóruns analisados na disciplina Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita.

Tabela 9 - Resultado da análise dos fóruns de Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita ¹³

CRITÉRIOS	BEBERIBE								CAUCAIA							QUIXERAMOBIM										TOTAL					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10		B11	B12	B13	B14	B15
Iniciado p. Tutor	X	X	X	X	X	X	X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21
Manutenção da sequência																			X	X		X							X		04
Correção feita p. tutor																		X											X		02
Indic. erro feita p. tutor												X							X	X	X	X			X	X			X		08
Pseudo-pedido	X	X	X	X	X	X	X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21
Pedido autêntico									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28
Informação previsível																															00
Informação imprevisível																															00
Discurso ultramínimo																															00
Discurso mínimo																															00
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28
Uso restrito																															00
Uso limitado																															00
Uso irrestrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28
Gatilho																															00
Indicador																															00
Resposta																															00
Reação a resposta																															00
Feedback não-corretivo										X	X		X	X	X											X			X		07
Feedback corretivo				X					X			X				X		X	X	X	X		X	X	X			X	X		13

Fonte: Pesquisadora

Antes de iniciar a descrição dos resultados, esclarecemos que os blocos 01 dos pólos de Beberibe e Quixeramobim foram excluídas da análise porque não apresentaram interação, apenas uma chamada do tutor sobre a atividade a ser realizada. Por esse motivo, o total de blocos de interação analisados é 28 (vinte e oito) e não 30 (trinta).

Iniciando com os resultados sobre a análise da conversação, observamos que, dos 28 (vinte e oito) blocos de interação, 21 (vinte e um) foram iniciados pelo tutor. Os 07 (sete) blocos iniciados por alunos ocorreram todos no pólo de Caucaia. O fato dos alunos da turma de Caucaia tomar a frente das discussões, iniciando os turnos de fala, pode ser visto como mais um exemplo de exercício da autonomia dos alunos. Percebemos, assim, que o turno iniciado pelo tutor não é determinante para que os alunos participem ativamente do fórum. Embora o tutor não tenha iniciado nenhum bloco de interação na turma de Caucaia, ele participou da discussão esclarecendo algumas dúvidas dos alunos e os orientando em relação as respostas para as questões propostas. Dessa forma, vemos que a participação constante do

13

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

tutor motiva muito mais a participação dos alunos do que uma única postagem do tutor iniciando a interação através de uma mensagem que apenas reproduz os questionamentos norteadores da discussão nos fóruns.

Dos 28 (vinte e oito) blocos de interação, houve manutenção da sequência em 4 (quatro) blocos. Como já vimos nas disciplinas do Grupo I, a manutenção da sequência dos turnos de fala, não é fator relevante para motivar a participação e a interação negociada entre os alunos. Mais importante do que a manutenção da sequência dos turnos da fala, é a participação constante e atenta do tutor durante momentos diferentes dos fórum, além do incentivo ao desenvolvimento da autonomia do aluno para que ele possa também ser instrumento promotor da interação negociada.

A correção feita pelo tutor ocorreu em 2 (dois) blocos e indicação do erro feita pelo tutor em 8 (oito) do total de blocos de interação do Fórum 3 da disciplina Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita. Além das correções e indicações feitas pelo tutor, um aluno da turma da Caucaia também fez a indicação de um erro cometido por outro colega, levando outros alunos a opinar sobre resposta correta para uma determinada questão. Vejamos o exemplo abaixo:

Aluno EE3: *Hi, EE1, Don't you think the solution is when Mandela was elected Africa's first Black presidente?* (Oi, EE1, Você não acha que a resolução é quando Mandela foi eleito o primeiro presidente negro da África?).

Aluno EE4: *hello... EE3... EE1. I also think that the resolution be winning the presidency.* (Olá... EE3... EE1. Eu também acho que a resolução é ganhar a presidência.).

Aluno EE5: *this would solve the problem... I believe it was not winning the presidency but over what he did to remove all prejudice. End apartheid.* (isto resolveria o problema... Eu acho que ganhar a presidência não é a resolução mas tudo o que ele fez para acabar com o preconceito. O fim do *apartheid*.).

No bloco de interação acima (Bloco 01 da turma de Caucaia), a partir da resposta de um aluno, outros três se engajam na interação na tentativa de encontrar a resposta correta para uma questão discutida no fórum. Nesse bloco, há apenas a participação dos alunos. Observamos, mais uma vez, o aluno tomando para si a responsabilidade de orientar o colega em relação a produção realizada. Vemos este fato como algo positivo, pois demonstra autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. No entanto, os alunos

especularam qual seria a resposta correta, sem obtê-la. Por isso, destacamos mais uma vez que o tutor pode se ausentar da discussão para deixar os alunos interagirem e refletirem sobre suas produções e a dos colegas. No entanto, o tutor precisa dar um retorno para as especulações dos alunos, indicando a resposta correta, e eliminando possíveis dúvidas surgidas no decorrer na interação.

Em relação a análise da interação, houve pseudo-pedido em 21 (vinte e um) do total de 28 (vinte e oito) blocos e fornecimento de informação previsível em todos os blocos. Abaixo, apresentamos um exemplo de pseudo-pedido e de informação previsível no fórum 03 da disciplina de Língua Inglesa 3B.

Tutor EEE: 2. *Where and when does the story take place? Use parts of the text to prove your conclusions.* (Onde quando a história acontece? Use parte do texto para provar suas conclusões).

Aluno EEE7: *The story begins in 1940 (In the 1940's, Nelson Mandela was one of thousands of blacks who flocked to Johannesburg in search of work) and ends in April 1994 in South Africa. (On April 27, 1994, Nelson Mandela was elected South Africa's first black president.* (A estória começa em 1940 (Na década de 40, Nelson Mandela era um dos milhares de negros que se dirigiram a Johannesburg em procura de trabalho) e termina em Abril 1994 na África do Sul (Em 27 de abril de 1994, Nelson Mandela foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul.).

Aluno EEE10: *The story happens in 1940 in Joanesburgo (In the 1940's, Nelson Mandela was one of thousands of blacks who flocked to Johannesburg in search of work.). In 1960 (In 1960, with the African National Congress banned, the movement went underground). In 1990 (And it happens on Feb. 2, 1990 when South Africa's president, F. W. De Klerk announced that the ANC would be unbanned and that Nelson Mandela would be freed after 27 years in prison.) In 1994 (On April 27, 1994, Nelson Mandela was elected South Africa's first black president.).* (A estória acontece em 1940 em Joanesburgo (Na década de 40, Nelson Mandela era um dos milhares de negros que se dirigiram a Johannesburg em procura de trabalho). Em 1960 (Em 1960, com o Congresso Nacional africano banido, o movimento passou a clandestinidade). Em 1990 (E isso acontece em 2 de fevereiro de 1990 quando o Presidente Sul Africano, F. W. De Klerk anuncia que a ANC seria anistiada e que Nelson Mandela seria libertado após 27 anos de prisão). Em 1994 (Em 27 de abril de 1994, Nelson Mandela foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul.).

Nos exemplos, o pedido feito pelo tutor é considerado pseudo-pedido por que é possível prever a resposta para a questão proposta. Se for possível prever a resposta, possivelmente, a resposta será uma informação previsível, fato comprovado pela resposta dos alunos, uma vez que ambos responderam que a estória acontece entre 1940 e 1994.

Não houve pedido autêntico nem fornecimento de informação imprevisível. A ausência de pedido autêntico justifica-se pelo fato do tutor não ter proposto um novo tópico para debate nos fóruns, assim como os alunos não solicitaram esclarecimento de dúvidas. Sobre o discurso, em todos os blocos ocorreu discurso do tipo mantido, assim como uso irrestrito das formas linguísticas.

Não encontramos nenhuma instância de negociação de sentido em todos os blocos analisados. A falta de iniciativa dos tutores para elicitarem uma negociação de sentido sobre algum aspecto estudado na aula e/ou a negligência aos erros cometidos pelos alunos podem justificar a ausência de negociação de sentidos nos fóruns. Vale ressaltar que quando não há uma quebra no fluxo comunicacional a negociação de sentido, na sua definição mais restrita, pode não ser necessária. Mas sempre há espaço para se gerar uma negociação de sentido na sua definição mais ampla.

Sobre o *feedback*, ocorreu *feedback* não-corretivo em sete blocos e *feedback* corretivo em treze. Como na disciplina Fonologia Segmental da Língua Inglesa I, observamos que na disciplina língua Inglesa 3B também houve mais *feedback* corretivo do que não-corretivo, evidenciando uma maior atenção tanto do tutor quanto dos alunos.

Dos sete blocos com *feedback* não-corretivos, todos foram do tipo "motivação", representados por palavras de incentivo sobre as respostas corretas fornecidas pelos alunos para as questões proposta para discussão. O *feedback* não-corretivo de motivação composto por desafios e questionamentos para os alunos, produz um efeito mais positivo do que aquele composto apenas por palavras motivacionais, pois o desafio e questionamento instigam o aluno a continuar a interação, dando respostas para o desafio proposto. Por isso, é importante que o tutor conheça diferente tipos de fornecimento de *feedback* para que possa escolher aquele que melhor se adéque ao objetivo da atividade realizada.

Dos treze blocos com *feedback* corretivo, ocorreu *feedback* do tipo "conteúdo" em doze blocos de interação e do tipo "precisão linguística" em dois blocos. A quantidade superior de *feedback* corretivo de conteúdo pode ser justificada pelo fato de os alunos e tutor estarem mais focados no fornecimento da resposta correta para as questões do que na acurácia

da escrita. É interessante notar que a disciplina Língua Inglesa 3B é uma disciplina de língua, de desenvolvimento das estruturas linguísticas, no entanto, alguns erros cometidos pelo alunos foram negligenciados pelo tutor, talvez para não inibir a participação dos alunos. A correção explícita pode prejudicar a interação, porém ela precisa ser feita. É necessário buscar estratégias que possibilitem a correção sem inibir a participação do aluno. A correção implícita, pouco usada pelos tutores, pode ser uma solução.

Após a descrição dos resultados, observamos que, em relação à análise da conversação, 75% (setenta e cinco por cento) dos blocos de interação foram iniciados pelo tutor, havendo manutenção da sequência em 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento) do total de 28 (vinte e oito) blocos analisados. Houve indicação de erro feita pelo tutor em 28,55% (vinte e oito vírgula cinquenta e cinco por cento) dos blocos e correção feita pelo tutor em 7,14% (sete vírgula catorze por cento). Vejamos como o percentual de indicação de erro é superior ao da correção, o que pode corroborar com o comentário feito acima sobre o fato de os tutores evitarem correções explícitas para não inibir a participação dos alunos. Os erros são indicados, mas nem sempre são corrigidos pelos alunos e pelos tutores. Fica o questionamento: Apenas a indicação do erro é suficiente para que o aluno identifique e não reproduza o erro em produções posteriores? Acredito que não. A indicação do erro é importante para sinalizar ao aluno que sua produção contém alguma imprecisão, porém, caso não haja o fornecimento da correção do erro, é preciso verificar se o aluno é capaz de utilizar a estrutura correta, instigando-o a utilizá-la novamente em uma mensagem seguinte.

Sobre a análise da interação, o pseudo-pedido ocorreu em 75% (setenta e cinco por cento) dos blocos. Não houve pedido autêntico. Nos outros 25% do blocos de interação, não houve nenhum tipo de pedido. Em 100% (cem por cento) dos blocos de interação, observamos o fornecimento de informações previsíveis, discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas. Não houve nenhuma ocorrência de negociação de sentido, mas ocorreu *feedback* não corretivo em 2,14% (dois vírgula catorze por cento) dos blocos e *feedback* corretivo em 46,42% (quarenta e seis vírgula quarenta e dois por cento).

É interessante perceber que embora não tenha ocorrida negociação de sentido, houve fornecimento de *feedback* corretivo. Será que nesses momentos de *feedback* corretivo, o tutor não poderia ter gerado instâncias de negociação de sentido? Por exemplo, em uma das questões propostas para discussão, os alunos precisam fazer um resumo da estória lida. No entanto, alguns alunos não conseguem fazer um resumo adequado porque acabam inserindo

informações desnecessárias. Ao se deparar com um resumo inadequado, o tutor poderia ter proposto uma negociação de sentido, em sua concepção mais ampla, discutindo o conceito de resumo.

A outra disciplina de língua selecionada para compor o Grupo II é Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita. Os fóruns selecionados foram os terceiros fóruns das turmas de Jaguaribe, Caucaia e Quixeramobim. Como atividade de fórum, os alunos precisam discutir o que é um ensaio argumentativo, respondendo às seguintes perguntas: 1. *What defines an Argumentative Essay?* (O que define um ensaio argumentativo?); 2. *Why to write it?* (Por que escrevê-lo?); 3. *How to write it?* (Como escrevê-lo?).

Os resultados da análise dos dados coletados nos fóruns da disciplina Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 10 - Resultado da análise dos fóruns de Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita

14

CRITÉRIOS	JAGUARIBE									CAUCAIA							QUIXERAMOBIM													TOTAL
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	
Iniciado p. Tutor																	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Manutenção da sequência																														07
Correção feita p. tutor																														00
Indic. erro feita p. tutor																														00
Pseudo-pedido																														12
Pedido autêntico																														00
Informação previsível	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	23
Informação imprevisível										X	X	X	X	X	X	X														07
Discurso ultraminimo																														00
Discurso minimo																														00
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	28
Uso restrito																														00
Uso limitado																														00
Uso irrestito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	28
Ganlho																														00
Indicador																														00
Resposta																														00
Reação a resposta																														00
Feedback nãoocretivo	X									X	X	X	X	X	X															09
Feedback corretivo		X																												02

Fonte: Pesquisadora

14

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

Antes de iniciar a análise, ressaltamos que o Bloco 7 da turma de Quixeramobim não foi analisado por conter apenas um comentário de um aluno, sem haver interação com outros alunos ou tutor da turma.

Iniciando a análise com os critérios da análise da conversação, percebemos que os turnos foram iniciados pelo tutor em 12 (doze) blocos de interação do total de 28 (vinte e oito) blocos, todos na turma de Quixeramobim. Nas outras duas turmas, todos os blocos de interação foram iniciados por alunos. Houve manutenção da sequência em 07 (sete) blocos: 01 (um) em Jaguaribe, 01 (um) em Caucaia e 05 (cinco) em Quixeramobim. Não houve indicação de erro nem correção feita pelo tutor em turma alguma.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 10, observamos que nos pólos de Jaguaribe e Caucaia, os tutores não iniciaram nenhum bloco de interação. Todos foram iniciados, portanto, por alunos que interagiram entre si, mesmo sem o tutor ter iniciado os blocos de interação ou não participando do fórum de forma frequente. Vejamos um exemplo de interação iniciada por um aluno.

Aluno F14: *The Argumentative Essay is a little text like a wording with your opinion about particular subject.* (Um ensaio argumentativo é um pequeno texto expressando sua opinião sobre um assunto específico).

Aluno F12: *And this particular subject needs to be treated well throughout the text, intended to persuade the reader, need to be well convinced of the subject in which you will be dealing with.* (E este assunto específico precisa ser bem tratado ao longo do texto, no intuito de convencer o leitor, precisa estar bem convencido do assunto em que você vai ser lidar).

No exemplo, o Aluno F14 inicia a interação apontando sua definição para ensaio argumentativo. Em seguida, o Aluno F12 complementa a mensagem do F12, dando continuidade a interação. O tutor não participou dessa interação.

Sobre a participação dos tutores nos fóruns da Língua Inglesa 4B, o tutor da turma de Jaguaribe só participou do fórum uma vez, comentando a postagem de um aluno, direcionando-o a complementar a sua resposta para as questões propostas para o debate. Em Caucaia, o tutor esteve ausente durante todo o fórum, não postando comentário algum. Essa turma de Caucaia foi a mesma turma da Língua Inglesa 3B, uma vez que os dados foram coletados no semestre seguinte. Portanto, acredito que a autonomia é uma característica que a turma desenvolveu e se fortaleceu ao longo dos semestres. Em Quixeramobim, todos os blocos de interação foram iniciados pelo tutor, porém a mensagem do tutor se restringiu a

reproduzir as questões propostas para o debate. Não houve nenhuma outra mensagem do tutor comentando as postagens dos alunos.

Apesar da pouca participação dos tutores das turmas mencionadas, os alunos exerceram sua autonomia, complementando as respostas dos colegas, dando *feedback* e dicas de sites que pudessem melhorar compreensão do assunto debatido no fórum, como no exemplo seguinte:

Aluno FF2: *Hi, guys, take a look in some tips bellow:* (Oi, colegas, vejam algumas dicas abaixo).

- *Look carefully at the **title or questions** and make sure you really answer it.* (Olhe atentamente o título ou questões e esteja certo que você as respondeu).
- *Use **general statements** to convey the main ideas, and then provide **evidence, examples, details, and reason** to support these statements.* (Use declarações gerais para transmitir as ideias principais e, em seguida, apresentar provas, exemplos, detalhes, e motivos para apoiar estas declarações).
- *Use **paragraph divisions and connectiong words and phrases** to make structure of your essay clear to your readers.* (Use parágrafos e conectores para tornar a estrutura do seu ensaio clara para os leitores).
- *For **language** to help you structure your arguments, look at the notes at "adition", "first".* (Para que a linguagem o ajudar a estruturar seus argumentos, olhe as notas em "adição", "primeiro").

OXFORD DICTIONARY

No exemplo acima, o aluno inicia o turno de fala oferecendo algumas dicas, encontradas no Dicionário Oxford, que possam auxiliar os colegas a escrever um ensaio argumentativo de forma clara e precisa.

Percebemos, assim, que a ausência do tutor não prejudicou a interação entre os alunos, mas cabe questionar se as respostas dos alunos para as questões estavam corretas, uma vez que eles não receberam, pelo menos, um *feedback* final sobre as respostas para as questões norteadoras do debate. Além disso, também questionamos se uma participação mais frequente do tutor, propondo novas questões relacionadas ao tema não teria enriquecido a discussão no fórum, tornando-a mais interessante e desafiadora para os alunos.

A ausência dos tutores ou pouca participação dos mesmos leva-nos a questionar que tipo de comprometimento esses tutores têm com a aprendizagem dos alunos. Como um professor pode simplesmente abandonar seus alunos na sala de aula para que aprendam sozinhos? Defendemos que os alunos desenvolvam a autonomia, mas autonomia não pressupõe ausência do tutor/ professor. Não é deixar os alunos isolados, sem direcionamento. Autonomia não é autodidatismo. É preciso que esse tutores repensem suas práticas pedagógicas e pensem que tipo de influência estão deixando em seus alunos.

Em relação aos critérios da análise da interação, do total de 28 (vinte e oito) blocos de interação, houve pseudo-pedido em 12 (doze) blocos, todos em Quixeramobim, porque foi o único em que o tutor fez a chamada inicial, repetindo as questões propostas para o debate. Não houve pedido autêntico em turma alguma. Temos observado a ausência ou uma quantidade bastante reduzida de pedidos autênticos nas interações do fórum. A baixa ocorrência de pedidos autênticos pode ocorrer talvez pela atividade proposta para o fórum na lição, uma vez que as atividades já trazem pseudo-pedidos como proposta de questões para debate no fórum. No entanto, lembramos que as questões propostas são norteadoras do debate e não precisam ser as únicas utilizadas no fórum. Cabe ao tutor instigar os alunos e ampliar as discussões propondo questões que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, fugindo um pouco dos pseudo-pedidos.

Sobre o fornecimento de informação, ela foi do tipo previsível em 23 (vinte e três) blocos: 8 (oito) na turma de Jaguaribe, 3 (três) na turma de Caucaia e 12 (doze) em Quixeramobim. Todas as informações previsíveis estão relacionadas às respostas para as questões norteadoras da discussão nos fóruns, conforme exemplo abaixo:

Aluno F13: *I believe that an Essay Argumentative consists of Ideas and these same ideas generate so opinion, this Essay consists of a balance of the two in order to discuss a central theme of aiming its positive and negative aspects equally, and then we can get a conclusion with possible solutions viable and fair.* (Eu acho que um ensaio argumentativo consiste de Ideias e essas mesmas ideias geram opinião, este ensaio consiste em um equilíbrio entre os dois, a fim de discutir um tema central com objetivo de seus aspectos positivos e negativos de forma igual, e então nós podemos obter uma conclusão com possíveis soluções viáveis e justas.).

Uma das questões propostas para o debate no fórum é "What defines na argumentative essay?"(O que define um ensaio argumentativo?). No exemplo, o aluno fornece sua visão do

que é um ensaio argumentativo, fornecendo, portanto, uma informação previsível, uma vez que era esperado que ele definisse ensaio argumentativo. Na postagem do Aluno F13, há uma mensagem que não foi redigida de forma clara e que não foi corrigida. Percebemos, assim, como o tutor faz falta na interação. Em nenhum momento desse bloco de interação, houve a participação do tutor ou correção dos erros do aluno.

O fornecimento de informação imprevisível aconteceu em 7 (sete) blocos, sendo 1 (um) em Jaguaribe e 6 (seis) em Caucaia. Todas as informações imprevisíveis foram fornecidas pelos alunos, contendo indicações de sites ou informações adicionais relacionadas ao tema debatido, demonstrando o exercício da autonomia e a preocupação com a aprendizagem dos outros colegas, como vimos em um exemplo acima em que o aluno fornece dicas para uma melhor escrita de um ensaio argumentativo. Houve discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas em todos os blocos de interação.

Não houve negociação de sentido em turma alguma. Questionamos se a participação mais frequente dos tutores poderia ter contribuído para a ocorrência de instâncias de negociação de sentido. Como os alunos precisavam discutir a definição de ensaio argumentativo, o tutor poderia ter gerado uma negociação de sentido, em sua definição mais ampla, sobre o tema debatido, fazendo com o que os alunos refletissem mais criticamente sobre o tema estudado. Ao ler uma definição escrita por um aluno sobre ensaio argumentativo, o tutor poderia lançar questionamentos sobre a definição do colega, instigando os colegas a analisar a definição e a expressar suas opiniões. O tutor poderia deixar os alunos interagirem entre si e em algum momento próximo ao encerramento do fórum, ele forneceria uma definição adequada para ensaio argumentativo a partir das ideias coletadas na discussão.

Embora não tenha ocorrido negociação de sentido, houve fornecimento de *feedback* tanto corretivo quanto não-corretivo. O *feedback* corretivo ocorreu em 2 (dois) blocos de interação, 1 (um) em Jaguaribe e 1(um) em Quixeramobim. Todos os dois foram do tipo conteúdo, sendo fornecidos pelos tutores que solicitaram que os alunos complementassem a resposta para alguma das questões propostas para o debate, vejamos exemplo seguinte:

Tutor F: *All the reasons you wrote down guys mean a lot. It's really important to label FOR and AGAINST ones...*

No *feedback* corretivo do exemplo, o tutor identifica o que ficou faltando no conteúdo da resposta dos alunos, chamando-os a atenção para mencionar os pontos positivos e negativos em suas respostas.

Quanto ao *feedback* não-corretivo, ele ocorreu em 9 (nove) blocos de interação: 1 (um) em Jaguaribe, 6 (seis) em Caucaia e 2 (dois) em Quixeramobim. Em relação aos tipos de *feedback* não corretivo, predominou o de “motivação” (ocorrendo em oito blocos de interação), sendo em sua maioria fornecido pelos alunos, uma vez que apenas um dos *feedback* de motivação foi fornecido por tutor (turma de Quixeramobim). Até aqui, observamos que o *feedback* de motivação ocorreu em todas as disciplinas analisadas. No entanto, o que prevalece é aquele tipo de *feedback* representado por palavras positivas. Acreditamos que o *feedback* de motivação seria mais produtivo se além de palavras motivadoras, viesse também acompanhado de um desafio ou questionamento que pudesse auxiliar o desenvolvimento de uma negociação de sentidos.

Além de *feedback* de motivação, os alunos forneceram também *feedback* não-corretivo de sugestão - houve 1 (uma) ocorrência em Jaguaribe e 2 (duas) em Quixeramobim. Nesse tipo de *feedback*, os alunos indicaram site sobre o tema estudado na lição e houve um aluno que deu uma dica a um colega específico sugerindo que ele sempre informasse a fonte quando postasse informações retiradas de algum site, conforme exemplo abaixo:

Aluno F11: Sempre cite a fonte de onde o texto foi tirado, F1. (...) É só uma dica para crescermos como acadêmicos.

Observando o fornecimento de *feedback*, percebemos mais uma vez os alunos tomando para si um pouco da responsabilidade sobre a aprendizagem dos colegas, uma vez que, mesmo quando o tutor se fez ausente dos fóruns, os alunos forneceram *feedback* visando motivar a participação dos colegas ou melhorar a aprendizagem através da indicação de material extra para a leitura.

De modo geral, na disciplina de Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita, 42,85% (quarenta e dois vírgula oitenta e cinco por cento) dos turnos de fala foram iniciados pelos tutores, havendo manutenção da sequência em 25% (vinte e cinco por cento) do total de 28 (vinte e oito) blocos. Sobre a análise da interação, ocorreu pseudo-pedido em 42,85% (quarenta e dois vírgula oitenta e cinco por cento), porém não houve ocorrência de pedidos autênticos. Em relação ao fornecimento de informação, ela foi do tipo previsível em 82,14% (oitenta e dois vírgula catorze por cento) dos blocos, enquanto que as do tipo imprevisível ocorreram em 25% (vinte e cinco por cento) do total de blocos analisados. O discurso foi do tipo mantido e houve uso irrestrito de formas linguísticas em 100% (cem por cento) dos blocos de interação analisados. Não houve instâncias de negociação de sentido, mas ocorreu

feedback não-corretivo em 32,14% (trinta e dois vírgula catorze por cento) dos 28 (vinte e oito) blocos, e *feedback* corretivo em 7,14% (sete vírgula catorze por cento).

Observamos que houve uma grande quantidade de informação previsível (82,14% - oitenta e dois vírgula catorze por cento), evidenciando que tanto alunos quanto tutores estão muito presos a apenas responder as questões norteadoras do debate, e talvez seja esse um dos motivos de não encontrarmos instâncias de negociação de sentido, tanto em seu sentido restrito quanto em seu sentido mais amplo. Mostramos anteriormente como o tutor poderia ter gerado uma negociação de sentido a partir da definição de "ensaio argumentativo", portanto percebemos que é possível gerar negociação de sentido, mas para que ela ocorra o tutor precisa estar mais atento e participar mais frequentemente da interação.

Após a análise individual das disciplinas Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita e Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita, fizemos a síntese dos resultados destas disciplinas agrupadas.

De acordo com os dados exibidos na Tabela 11, do total de 56 (cinquenta e seis) blocos de interação analisados nas duas disciplinas de línguas, os turnos de fala foram preferencialmente iniciados pelo tutor (58,92% - cinquenta e oito vírgula noventa e dois por cento). No entanto, observamos que houve uma grande diferença entre os dados coletados nas disciplinas Língua Inglesa 3B e Língua Inglesa 4B.

Na primeira, mais da metade dos turnos de fala - 21 (vinte e um) do total de 28 (vinte e oito) foram iniciados pelo tutor; já na 4B, apenas 12 (doze) turnos do total de 28 (vinte e oito) foram iniciados pelo tutor, portanto menos da metade, o que podemos hipotetizar que a medida que os alunos avançam no curso, tornam-se mais autônomos. Já vimos nas análises feitas até aqui, que o fato do tutor iniciar ou não o turno de fala não exerce grande influência sobre o nível de interação e aprendizagem dos alunos, pois o que mais importa é sua participação frequente através de mensagens que contribuam para motivar a interação entre os alunos.

Em relação à participação frequente dos tutores, observamos nas análises das disciplinas que na disciplina de Língua Inglesa 3B, os tutores participaram bem mais dos fóruns em momentos diferentes da discussão, interagindo com os alunos, fornecendo *feedback*, indicando e corrigindo alguns erros. Na disciplina Língua Inglesa 4B, os tutores pouco participaram do fórum, restringindo a participação, praticamente, a comentários repetindo as orientações para o que deveria ser discutido nos fóruns. No entanto, a pouca ou

ausente participação dos tutores, não impossibilitou a interação entre os alunos. Mesmo no fórum de Caucaia, em que o tutor esteve totalmente ausente, os alunos interagiram entre si, inclusive fornecendo *feedback*. Será que a participação do tutor não teria contribuído para o enriquecimento do debate? Como os alunos terão certeza de que suas respostas estão corretas sem o retorno do tutor?

No Grupo II houve indicação de erro feita pelo tutor em 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento) e correção do erro em 3,57% (três vírgula cinquenta e sete por cento) do total de blocos de interação. No entanto, todas as indicações de erro e correções feitas ocorreram exclusivamente na disciplina de Língua Inglesa 3B, conforme podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11: Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo II¹⁵

CRITÉRIOS	LÍNGUA INGLESA 3B - COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA = 28	LÍNGUA INGLESA 4B - COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA = 28	TOTAL = 56	PERCENTUAL =100%
Iniciado pelo Tutor	21	12	33	58,92%
Manutenção da sequência	04	07	11	19,64%
Correção feita pelo tutor	02	00	02	3,57%
Indicação de erro feita pelo tutor	08	00	08	14,28%
Pseudo-pedido	21	12	33	58,92%
Pedido autêntico	00	00	00	00%
Informação previsível	28	23	51	91,07%
Informação imprevisível	00	07	07	12,5%
Discurso ultramínimo	00	00	00	00%
Discurso mínimo	00	00	00	00%
Discurso mantido	28	28	56	100%
Uso restrito	00	00	00	00%
Uso limitado	00	00	00	00%
Uso irrestrito	28	28	56	100%
Gatilho	00	00	00	00%
Indicador	00	00	00	00%
Resposta	00	00	00	00%
Reação a resposta	00	00	00	00%
Feedback não-corretivo	07	09	16	28,57%
Feedback corretivo	13	02	15	26,78%

Fonte: Pesquisadora

15

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

Observamos que houve ausência de correção ou indicação de erro na disciplina de Língua Inglesa 4B. Tal ausência pode ser reflexo da pouca participação dos tutores. Por ser uma disciplina de língua, pressupõe-se que será dada uma atenção maior para o uso correto das estruturas linguísticas. Não foi isso o que aconteceu, pois alguns erros dos alunos acabaram sem ser corrigidos. E voltamos mais uma vez a questão sobre a presença do tutor. Como o aluno vai saber se a sua produção está correta, se o tutor esteve ausente durante todo o fórum? Será que o tutor realmente leu os comentários dos alunos? Sem identificação e correções dos erros, como o aluno pode progredir no uso correto das estruturas linguísticas?

Em relação os critérios da análise da interação, observamos que pseudo-pedido foi o tipo de pedido de informação predominante, ocorrendo em 42,85% (quarenta e dois vírgula oitenta e cinco por cento) dos blocos de interação, não havendo nenhum registro de pedido autêntico. O pseudo-pedido reflete a natureza das questões propostas para o debate. As questões são do tipo fechadas, com respostas pré-determinadas. O tipo de questão também influencia o alto percentual de ocorrência de fornecimento de informações previsíveis, 82,14% (oitenta e dois vírgula catorze por cento) no total de blocos de interação do Grupo II. O fornecimento de informações imprevisíveis ocorreu em 25% (vinte e cinco por cento) do total de blocos, expressando dúvidas dos alunos ou indicações de material extra para leitura. O discurso foi mantido e houve uso irrestrito das formas linguísticas em 100% (cem por cento) do total de 56 (cinquenta e seis) blocos de interação do Grupo II.

Não houve nenhuma ocorrência de negociação de sentidos. De fato, a negociação de sentidos em sua definição restrita nem sempre se faz necessária, por não haver uma quebra no fluxo comunicacional. Mas sempre é possível gerar uma negociação de sentidos em sua definição mais amplas, principalmente quando o foco da discussão é a definição de um determinado termo presente no conteúdo estudado. Embora não tenha acontecido instâncias de negociação de sentido, houve fornecimento de *feedback* tanto corretivo quanto não-corretivo.

O *feedback* não-corretivo foi fornecido em 32,14% (trinta e dois vírgula catorze por cento) dos blocos de interação do Grupo II. Em sua maioria, o *feedback* não-corretivo foi do tipo "motivação" representado por palavras positivas relacionadas às postagens dos alunos. O *feedback* não-corretivo foi fornecido tanto por tutores quanto alunos. Mais uma vez apontamos para importância do *feedback* de motivação vir acompanhado de um desafio ou questionamento para que possa instigar o aluno a participar do fórum, pensando criticamente

sobre os assuntos comentados. Além disso, um *feedback* de motivação seguido de um questionamento ou desafio por ser um elemento gerador de instâncias de negociação de sentido.

A ocorrência de *feedback* corretivo foi bem menor, 7,14% (sete vírgula catorze por cento), se comparada com a do *feedback* não-corretivo. Sobre o *feedback* corretivo, a maioria foi do tipo "conteúdo", havendo apenas uma ocorrência de *feedback* corretivo de "precisão lingüística". Sobre o fornecimento de *feedback* corretivo, questionamos se sua pouca ocorrência pode ser reflexo do nível de conhecimento dos tutores sobre o tema debatido, da preocupação em não apontar o erro do aluno explicitamente, da pouca ou total ausência de participação de alguns tutores.

Quando lidamos com disciplinas que possuem fóruns, há uma preocupação com a quantidade e qualidade de participação dos alunos nos fóruns. No entanto, observando os dados coletados nas disciplinas, percebemos que os tutores também precisam melhorar a quantidade e qualidade de suas participações. Entrar no fórum, e postar comentários apenas repetindo as questões propostas para a discussão não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

5.3 Interação e negociação de sentidos em disciplinas de literatura

Literatura da Língua Inglesa II e Literatura da Língua Inglesa IV são as disciplinas de literatura selecionadas para a coleta de dados do Grupo III. Iniciamos a análise deste grupo com os dados da disciplina de Literatura da Língua Inglesa II. As turmas escolhidas foram as dos pólos de Beberibe, de Caucaia e de Piquet Carneiro.

Como atividade de fórum, os alunos precisavam ler uma peça de teatro intitulado "*Joseph's Trouble about Mary*" e responder a cinco perguntas sobre a peça, a saber: 1. *What is Joseph so concerned about? Do you think his concern is justified?* (O que preocupa tanto José? Você acha que sua preocupação é justificada?); 2. *Why does Joseph start by interrogating the two maidens?* (Por que José começa a interrogar as duas senhoras?); 3. *Why is so much attention paid to Joseph's weakness?* (Por que é dada tanta atenção a fraqueza de José?); 4. *Why does Mary speak so little?* (Por que Maria fala tão pouco?); 5. *Contrast Joseph*

and Mary. What do they have in common? What is difference between them? (Compare José e Maria. O que eles têm em comum? Qual é a diferença entre eles?).

A tabela seguinte apresenta os resultados dos dados coletados nos fóruns da disciplina Literatura da Língua Inglesa II.

Tabela 12 - Resultado da análise dos fóruns Literatura da Língua Inglesa II¹⁶

CRITÉRIOS	BEBERIBE						CAUCAIA														PIQUET CARNEIRO						TOTAL												
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20		B1	B2	B3	B4	B5	B6						
Iniciado p. Tutor	X	X	X	X	X	X																										X						08	
Manutenção da seqüência							X	X	X	X						X	X	X		X	X	X	X	X	X												X	14	
Correção feita p. tutor				X																					X														02
Indic. erro feita p. tutor		X	X	X																																			03
Pseudo-pedido	X	X	X	X	X	X		X																									X	X					08
Pedido autêntico																																	X		X				02
Informação previsível	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	X	X	X			X							X		X	X	X		20
Informação imprevisível						X		X					X	X												X							X		X	X	X		08
Discurso ultramínimo													X	X																									00
Discurso mínimo																																							00
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	27
Uso restrito																																							00
Uso limitado																																							00
Uso irrestrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	27
Gatilho																																							00
Indicador																																							00
Resposta																																							00
Reação a resposta																																							00
Feedback não corretivo							X		X	X						X	X						X			X							X		X	X			10
Feedback corretivo	X	X	X							X				X						X					X														07

Fonte: Pesquisadora

Chamamos atenção para o fato de que os blocos 08, 12, 13 e 20 da turma de Caucaia e o bloco 06 da turma de Piquet de Carneiro foram excluídos da análise porque não apresentaram interação, apenas uma chamada do tutor sobre a atividade a ser realizada ou alguns comentários isolados feitos por alunos. Por esse motivo, o total de blocos de interação analisado é 27 (vinte e sete) e não 32 (trinta e dois).

Em relação aos critérios da análise da conversação, observamos que do total de 27 (vinte e sete) blocos de interação, 08 (oito) foram iniciados pelo tutor, ou seja, a maioria dos blocos de interação foi iniciada pelos próprios alunos. Dos 08 (oito) blocos, 06 (seis) ocorreram em Beberibe, 01 (um) em Piquet Carneiro e nenhum em Caucaia. Dos 06 (seis) blocos iniciados pelo tutor em Beberibe, 05 (cinco) reproduziam o enunciado das perguntas

16

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

propostas para a discussão. O tutor desta turma adotou a estratégia de abrir um novo turno de fala para introduzir cada uma das cinco questões propostas. As questões foram lançadas em momentos diferentes do fórum, o que facilitou a discussão das questões e motivou a participação dos alunos em momentos diferentes do fórum. Além de iniciar todos os blocos de interação, o tutor da turma de Beberibe, retornou a 04 (quatro) dos 06 (seis) blocos para comentar a resposta de algum alunos e também indicar e corrigir erros.

Ressaltamos que o tutor de Beberibe se fez presente em momentos diferentes do fórum, postando mensagens que auxiliasse a aquisição do conhecimento da turma, acrescentando informações adicionais sobre o tema discutido e fazendo correções necessárias. Ao contrário do que aconteceu em Beberibe, os tutores das turmas de Caucaia e de Piquet Carneiro não demonstraram ter tanta atenção às postagens dos alunos e envolvimento com o debate. A atitude do tutor de Beberibe nos remete ao conceito de mediação pedagógica proposto por Masetto (2003). De acordo com o pesquisador, mediação pedagógica corresponde à atitude do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Podemos observar no tutor de Beberibe a postura de um mediador, alguém centrado na aprendizagem do aluno, realizando um trabalho de parceria com ele.

A análise dos fóruns apontou que alguns tutores precisam desenvolver essa postura de mediador, de um profissional realmente interessado na evolução do aluno e capaz de fazer com que o aluno veja significado no que está sendo estudado. Negligenciar o erro dos alunos ou se ausentar das discussões não contribui de forma alguma para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ao contrário, pode desmotivá-los ou favorecer a fossilização de estruturas inadequadas.

Em Caucaia, como podemos observar na Tabela 12, nenhum bloco de interação foi iniciado pelo tutor, fato que tem demonstrado não prejudicar a participação dos alunos, uma vez que, já foi percebido nas análises das disciplinas do Grupo I e II que, mesmo quando o tutor não inicia o bloco de interação ou não participa do fórum, os alunos participam, postando mensagens relacionadas aos temas propostos para o debate. Embora o tutor da turma de Caucaia não tenha iniciado os blocos de interação, ele participou dos fóruns, interagindo com os alunos e fornecendo *feedback* não-corretivo de "motivação". Apesar de a interação ter ocorrido entre tutor e aluno, as participações do tutor não contribuíram de forma produtiva para a aquisição do conhecimento dos alunos. O tutor utiliza expressões como " *I think*" (Eu acho) e " *In my opinion*" (Em minha opinião) para comentar sobre passagens da peça, transmitindo a sensação de que o tutor não domina o conteúdo do material indicado para

leitura. Além disso, nota-se uma falta de aprofundamento em seus comentários sobre as postagens dos alunos, conforme exemplo a seguir : "*I think that it is because of an adaptation*" (Eu acho que é devido uma adaptação); "*He loved her and he had afraid of losing his great love*" (Ele a amava e tinha medo de perder seu grande amor); "*He thought that she was lying all the time*" (Ele achava que ela estava mentindo o tempo todo).

Analisando os comentários do tutor da turma de Caucaia, recordamos o que Long (1996) fala sobre a importância da interação para o processo de aprendizagem. De acordo com o autor, não é qualquer interação que contribui para o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Para que seja produtiva, a interação precisa ser negociada, precisa levar o aluno a pensar sobre o que está sendo aprendido. O papel do tutor no fórum é o de mediador, não bastando apenas comentar as postagens dos alunos, mas fazendo com que o aluno reflita sobre o que está sendo discutido para que a aprendizagem possa realmente acontecer.

O tutor da turma de Piquet Carneiro iniciou o bloco de interação uma vez, e sua postagem se restringiu a repetir as questões propostas para o debate. Diferente do tutor de Beberibe, que postou cada uma das cinco questões em momentos diferentes do debate, o tutor da turma de Piquet Carneiro optou por postar as questões todas juntas em uma única mensagem. Desta forma, alguns alunos entraram apenas um dia no fórum, responderam as questões em uma única postagem e não retornaram mais. O tutor de Piquet Carneiro não esteve presente constantemente no fórum, nem interagiu de forma produtiva com os alunos, oferecendo comentários adicionais sobre o tema estudado ou fazendo correções necessárias. Na verdade, a participação do tutor se restringiu a três postagens: uma postagem inicial; um comentário a uma postagem do aluno - simplesmente "*Exactly!*" (Exatamente); e uma mensagem de encerramento do fórum agradecendo a participação dos alunos.

Sobre a manutenção da sequência, houve manutenção em 14 (catorze) dos 27 (vinte e sete) blocos de interação, sendo que 13 (treze) aconteceram na turma de Caucaia, 01 (um) em Piquet Carneiro e nenhum em Beberibe. A ausência de manutenção de sequência em Beberibe pode ser justificada pela forma que o tutor optou por distribuir as questões em blocos diferentes de interação, o que pode ter contribuído para uma maior participação dos alunos no mesmo bloco. Por outro lado, uma quantidade significativa (treze do total de vinte blocos) de manutenção da sequência nos blocos de interação da turma de Caucaia pode ser justificada pelo fato de muitos blocos terem sido iniciados por alunos, cujas postagens foram comentadas apenas pelo tutor.

Em relação à indicação e correção do erro, houve ocorrências apenas nas turmas de Beberibe e Piquet Carneiro: duas correções e três indicações de erro. Vejamos o exemplo seguinte:

Tutor C: *Why is so much attention paid to Joseph's weakness?* (Por que é dada atenção à fraqueza de José)

Aluno C6: *Because it is the main piece of text, he is worried, confused and unsure about to accuse his wife of trachery, and he still gets stepson because of the age difference between them.* (Porque é a parte principal do texto, ele está preocupado, confuso e inseguro sobre a acusar a esposa de traição, e ele ainda tem um enteado devido à diferença de idade entre eles).

Tutor C: *C6, Joseph's "weakness" is actually an euphemism for his impotence. The implication of this for the pageant we have already discussed, but there is one more thing I would like to point on this topic.* (C6, a "fraqueza" de José é, na verdade, um eufemismo para a sua impotência. Já discutimos a implicação disso para a passagem, mas há mais uma coisa que eu gostaria de apontar sobre este tema).

No exemplo, o aluno da turma de Beberibe fornece uma resposta errada para a pergunta postada pelo tutor, que chama atenção do aluno para a forma de entendimento da palavra "*weakness*" (fraqueza) no texto, sinalizando que a resposta do aluno não está correta.

Destacamos mais uma vez o cuidado do tutor da turma de Beberibe com o acompanhamento das produções dos alunos nos fóruns, promovendo uma interação negociada que contribui para a evolução dos alunos. Segundo Pica (1996), a aprendizagem pela interação abrange a interação de diferentes necessidades do aprendiz, como a interação com os processos de aprendizagem e a interação com um interlocutor capaz de auxiliá-lo na melhoria da sua aprendizagem. Assim, vemos o tutor da turma de Beberibe como esse interlocutor mencionado por Picca (1996), o que não acontece com o tutor de Caucaia. Na turma de Caucaia, não houve nem indicação e nem correção dos erros, embora algumas produções dos alunos apresentassem imprecisões linguísticas. Desta forma, percebemos que o tutor não estava tão atento às produções de seus alunos e desperdiçou oportunidades de fornecer o insumo necessário para a evolução no processo de aquisição do aluno.

Analisando a interação em relação aos tipos de pedidos, predominou o pseudo-pedido (ocorrendo em oito blocos de interação), representado pela repetição das questões propostas para o debate, repetindo o padrão que pudemos observar nos dois grupos de disciplinas

analisadas anteriormente. Ocorreu apenas dois pedidos autênticos, que foram feitos por alunos, expressando suas dúvidas, por exemplo:

Aluno CCC2: *Hi, teacher! where can I find the play Joseph's Trouble about Mary, to answer the questions? (Oi, professor! onde eu posso encontrar a peça Joseph's Trouble about Mary para responder as perguntas?).*

Em relação ao tipo de informação, as informações foram do tipo "previsível" em 20 (vinte) do total de 27 (vinte e sete) blocos. A grande quantidade de informação previsível reflete mais uma vez os comentários relacionados às respostas dos alunos para as questões norteadoras do debate. Informações do tipo "imprevisível" ocorreram em 08 (oito) blocos de interação, representadas por dúvidas sobre o material de leitura, informação adicional sobre a peça, dúvidas dos aluno, por exemplo: *"Teacher... About other questions, I can't find them. Solar has no more portfolio do professor." (Professor, sobre as outras perguntas, eu não consigo encontrá-las. não temais o portfólio do professor no Solar).* O discurso mantido e o uso irrestrito de formas linguísticas predominou em todos os blocos de interação.

Não foi registrada ocorrência alguma de negociação de sentido nos fóruns analisados da disciplina Literatura da Língua Inglesa II. Sobre o *feedback*, houve ocorrência tanto de *feedback* não-corretivo quanto de *feedback* corretivo. O *feedback* não-corretivo ocorreu em 10 (dez) blocos do total de 27 (vinte e sete) blocos de interação. Dos 10 (dez), 07 (sete) ocorreram na turma de Caucaia, 03 (três) em Piquet Carneiro e nenhum em Beberibe. Do total de *feedback* não-corretivo, 07 (sete) foram de motivação e 03 (três) de esclarecimento. Tanto tutor quanto alunos forneceram *feedback* não-corretivo dos dois tipos. Os *feedbacks* de motivação são, em sua maioria, representados por comentários positivos sobre a postagem dos aluno Houve ocorrência também de *feedback* de motivação lembrando sobre a importância de responder as questões até a data final do fórum (Tutor: *Good, CCC3, and the other questions and answers? Guys, don't forget to post here until the final day.* - Bom, CCC3, e as outras perguntas e respostas? Pessoal, não se esqueçam de postar aqui até o último dia). Em relação aos *feedbacks* de esclarecimento, dos 03 (três), 01 (um) foi postado pelo tutor e 02 (dois) foram postados por alunos, conforme exemplo seguinte:

Aluno CCC2: *Hello, CCC4! Cycle Plays were performed on the streets, on topo of carts called pageant wagons... (Olá, CCC4! As cycle plays aconteciam nas ruas, em cima de carrinhos chamados de carruagens).*

Observamos no exemplo, o aluno dando uma informação adicional para um colega sobre como e onde aconteciam as peças.

Sobre o *feedback* corretivo, houve 07 (sete) ocorrências, sendo 03 (três) na turma de Beberibe, 04 (quatro) em Caucaia e nenhuma em Piquet Carneiro. Do total de *feedback* corretivo, 06 (seis) foram do tipo "conteúdo" e 01 (um) foi de "precisão linguística". Embora tenha ocorrido *feedback* corretivo de precisão linguística, alguns erros dos alunos passaram sem a indicação ou correção do erro, evidenciando a negligência dos tutores a esse aspecto das produções de seus alunos, como no exemplo seguinte:

Aluno CC4: *It was an error according that society, but we know and joseph knew the hollyness and importance of that baby Mary was waiting.* (De acordo com a sociedade, foi um erro, mas sabemos e José sabia da santidade e da importância do bebê Maria estava esperando).

De posse dos resultados apresentados acima, resumimos o que se observou nos fóruns da disciplina Literatura da Língua Inglesa II. Do total de 27 (vinte e sete) blocos de interação, 29,62% (vinte e nove vírgula sessenta e dois por cento) foi iniciado por tutor, havendo manutenção da sequência em 51,85% (cinquenta e um vírgula oitenta e cinco por cento) do total de blocos de interação. Tanto correção quanto indicação do erros ocorreram em 7,40% (sete vírgula quarenta por cento) dos blocos, um percentual baixo, que pode ser justificado, por um lado, pelo nível de proficiência do alunos. No entanto, observamos que houve negligência de alguns tutores em relação a correção de mensagens postadas pelos alunos contento alguma imprecisão linguística.

A negligência aos erros dos alunos corrobora com o que Pica (1987) afirma sobre a interação em sala de aula de língua. Segundo o autor a interação entre professor e aluno nem sempre traz ganhos para a aprendizagem. Ao negligenciar os erros cometidos pelos alunos, o tutor poderá muito mais prejudicar a aprendizagem do aluno do que contribuir para sua melhoria.

Sobre a análise da interação, ocorreu pseudo-pedido e fornecimento de informação imprevisível em 29,62% (vinte e nove vírgula sessenta e dois por cento) do total. Pedidos autênticos de informação foram registrados em 7,40% (sete vírgula quarenta por cento) e fornecimento de informação previsível em 74,07% (setenta e quatro vírgula zero sete por cento). Em 100% (cem por cento) dos blocos de interação houve discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas. Não houve nenhuma instância de negociação de sentidos,

porém *feedback* não-corretivo foi fornecido em 37,03% (trinta e sete vírgula zero três por cento) do total de 27 (vinte e sete) blocos e *feedback* corretivo em 25,92% (vinte e cinco vírgula noventa e dois por cento).

Observamos que foram poucos casos de correção dos erros dos alunos, mesmo havendo mensagens com imprecisões linguísticas. Não houve instâncias de negociação de sentidos, mas as oportunidades existiram. As vezes, por pressupor o que o aluno quer dizer, mesmo que usando formas linguísticas erradas, o professor ignora o erro, dando continuidade a interação. Pode não existir prejuízo para o fluxo comunicacional, mas agindo dessa forma o professor ignora oportunidades de negociar significado e, talvez, de evitar a fossilização do erro por parte do aluno.

A segunda disciplina analisada do Grupo III é Literatura da Língua Inglesa IV. Na atividade de fórum, os alunos precisam responder as seguintes perguntas sobre um ensaio de Arthur Miller, intitulado *Tragedy and the Common Man*: 1. *How does Miller justify his view that the common man is as apt a character for tragedy as the ancient kings and characters of high rank, as mentioned by Aristoteles in his definition of tragic hero?* (Como Miller justifica sua opinião de que o homem comum é um personagem tão apto para a tragédia quanto os reis antigos e personagens de alta classe, como foi mencionado por Aristóteles em sua definição de herói trágico?); 2. *In which terms, then, does Miller define "tragic flaw"?* (Como Miller define "tragic flaw?"); 3. *In Miller's view, where do the qualities in tragic plays, that move/disturb us as human beings, stem from?* (Na opinião de Miller, onde se originam as qualidades nas peças trágicas, que nos movem/perturbam como seres humanos?); 4. *In which aspect, according to Miller, does tragedy express the belief in the perfectibility of man?* (Em qual aspecto, de acordo com Miller, a tragédia expressa a crença da perfeibilidade humana?).

Sobre os critérios relacionados à análise da conversação, observamos que dos 22 (vintes e dois) blocos de interação, 20 (vinte) foram iniciados por tutor, havendo manutenção da sequência em 06 (seis) blocos de interação. Não houve correção nem indicação de erro em nenhum bloco de interação. Nas três turmas, observamos que a maioria dos alunos consegue se comunicar de forma adequada nos fóruns. Contudo, há algumas mensagens truncadas que mereciam uma melhor atenção do tutor, indicando ou até mesmo corrigindo os erros para que o aluno pudesse reformular sua mensagem deixando-a mais clara e correta. Vejamos alguns exemplos: 1. *It tell you to can experience the tragedy king. I believe he put that thinking of his father, who was a probably as were a king for him.;* 2. *Is not necessarily also a weakness.*

A falta de correção das mensagens dos alunos pode ter ocorrido, neste caso, devido a ausência de participação do tutor no fórum. Na turma de Piquet Carneiro, de onde os exemplos foram retirados, o tutor só participou do fórum em dois momentos: Para fazer a chamada inicial e, em outro momento, para comentar uma resposta de um aluno. Portanto, não houve interação entre tutor e alunos e nem entre os alunos, que se limitaram a apenas responder os questionamentos propostos para a discussão, sem comentar e interagir com os colegas. Neste caso, o fórum não cumpriu sua função que é ser local de discussão de temas, proporcionando, assim, a aprendizagem colaborativa.

Lembramos que na turma de Caucaia da disciplina de Língua Inglesa 4B, o tutor esteve ausente durante toda a interação, mas os alunos conseguiram interagir entre si, fazendo correções e indicando material extra, diferente do que ocorreu com a turma Piquet Carneiro da Literatura em Língua Inglesa IV. Percebemos, portanto, uma maior autonomia nos alunos da turma de Caucaia e a importância de desenvolver a autonomia dos alunos, pois através dela os alunos podem tornar as interações mais ricas sem ficar dependendo exclusivamente do professor ou tutor.

Nas turmas de Beberibe e Caucaia, observamos uma maior participação dos tutores e interação com os alunos. Em Caucaia, do total de 09 (nove) blocos de interação, o tutor retornou para comentar as postagens dos alunos em 05 (cinco) blocos. Em alguns casos, o tutor não só comentou positivamente as respostas dos alunos, como também incentivou os alunos a comentar as postagens dos colegas, por exemplo: *"As usual, great job, DD4! Now, I guess your colleagues can only give further information to agree with you or, in case they disagree, provide the one to support their own ideas"*. (Como sempre, ótimo trabalho, DD4! Agora, eu acho que seus colegas podem dar informações adicionais para concordar ou com você, ou caso eles discordem devem fornecer a resposta para apoiar as ideias deles). Essa atitude do tutor surtiu efeito positivo, uma vez que os alunos interagiram uns com os outros, fornecendo informações adicionais às respostas dos colegas e mensagens positivas de motivação.

O tutor de Beberibe, assim como o de Caucaia, também esteve presente em diferentes momentos do fórum, incentivando a interação entre os alunos, motivando-os a comentar as postagens dos colegas. No entanto, além de motivar a interação dos alunos, o tutor também forneceu informações adicionais sobre o tema que estava sendo discutido no fórum, enriquecendo a discussão, fato que não ocorreu com o tutor de Caucaia. Assim, percebemos que o tutor além de motivar a participação entre os alunos, conectando suas mensagens e

motivando-os a interagir uns com os outros, também pode, e deve, contribuir para o enriquecimento do tema debatido no fórum, trazendo informações adicionais e curiosidades sobre o tema.

Antes de dar continuação a análise, vejamos os resultado geral do fórum da disciplina Literatura da Língua Inglesa IV:

Tabela 13 - Resultado da análise dos fóruns Literatura da Língua Inglesa IV

CRITÉRIOS	BEBERIBE				CAUCAIA									PIQUET CARNEIRO									TOTAL
	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B1	B2	B3	B4	B4	B6	B7	B8	B9	
Iniciado p. Tutor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Manutenção da sequência						X	X	X	X					X	X								06
Correção feita p. tutor																							00
Indic. erro feita p. tutor																							00
Pseudo-pedido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21
Pedido autêntico																							00
Informação previsível	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Informação imprevisível						X						X											02
Discurso ultraminimo																							00
Discurso mínimo																							00
Discurso mantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22
Uso restrito																							00
Uso limitado																							00
Uso irrestrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22
Gatilho																							00
Indicador																							00
Resposta																							00
Reação a resposta																							00
Feedback não-corretivo	X	X	X		X		X		X	X		X		X									09
Feedback corretivo	X					X																	02

Fonte: Pesquisadora¹⁷

Sobre a interação, observamos que predominou o pseudo-pedido de informação em quase todos os blocos de interação, 21 (vinte e um) do total de 22 (vinte e dois), refletindo, mais uma vez, a predominância da repetição das perguntas que norteiam o debate e a natureza de tais perguntas. O fornecimento de informação previsível ocorreu em 20 (vinte) blocos de

¹⁷

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

interação, o que também reflete a natureza das perguntas. O predomínio de pseudo-pedido e de fornecimento de informação previsível foi um fator observado em todas as disciplinas analisadas, levando-nos a hipotetizar que a maioria das questões propostas para debate nos fóruns das disciplinas de língua inglesa são questões fechadas, com respostas previsíveis podendo comprometer a riqueza da interação. Como já foi dito anteriormente, as questões discutidas nos fóruns analisados poderiam ser questões de atividades individuais. Pica (1987) faz uma relação entre interação e os tipos de atividade, afirmando que devido a determinados tipos de materiais e atividades, o professor consegue ter uma clara ideia do que o aluno quer dizer. Desta forma, as modificações interacionais são pouco prováveis de acontecer uma vez que o aluno não precisará se esforçar para se fazer compreender.

O fornecimento de informação imprevisível ocorreu em apenas 02 (dois) blocos, todos na turma de Caucaia. Em um bloco, o aluno tentou responder as quatro questões para o debate com apenas uma frase; e em outro bloco o aluno postou uma citação que outro autor fez sobre o ensaio que estava sendo discutido no fórum. Neste segundo caso, a citação despertou o interesse de outros alunos, que também postaram comentários sobre ela. Sobre o discurso, ele foi do tipo mantido em todos os blocos de interação, assim como o uso irrestrito de formas linguísticas que também ocorreu em todos os blocos.

Não houve negociação de sentidos em bloco algum das três turmas, mas houve fornecimento de *feedback* não-corretivo e corretivo. O *feedback* corretivo ocorreu nas turmas de Caucaia e Beberibe, sendo as duas ocorrências do tipo "conteúdo" em que os tutores solicitaram que os alunos desenvolvessem melhor o conteúdo dos comentários sobre as questões propostas para o debate. Mais uma vez, não se observou *feedback* corretivo de precisão linguística, que talvez pudesse ter conduzido a negociação de sentido (mais restrita). Em relação ao *feedback* não-corretivo, houve ocorrência em blocos de interação de todas as turmas, 03 (três) em Beberibe, 05 (cinco) em Caucaia e 01 (um) em Piquet Carneiro. Em Piquet Carneiro, o *feedback* do tipo "motivação" foi fornecido pelo tutor. Em Beberibe e em Caucaia, tanto tutores quanto alunos forneceram *feedback* não-corretivo tanto de "motivação" quanto de "esclarecimento". Assim como aconteceu nos outros grupos, o *feedback* não corretivo limita-se a ser de motivação, não se estendendo para o desafio que talvez também levasse à negociação de sentido (mais amplo).

De modo geral, observando os fóruns da disciplinas Literatura da Língua Inglesa IV, quanto aos critérios análise da interação, em 90,90% (noventa vírgula noventa por cento), do total de 22 (vinte e dois) blocos de interação, o tutor iniciou os turno de fala, havendo

manutenção da sequência em 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento). Não houve nenhuma correção ou indicação de erro nos blocos analisados.

Sobre a análise da interação, houve pseudo-pedido em 95,45% (noventa e cinco vírgula quarenta e cinco por cento) dos 22 (vinte e dois) blocos de interação. Não houve pedido autêntico. Em 90,90% (noventa vírgula noventa por cento) dos blocos de interação, ocorreu fornecimento de informação previsível. Informação imprevisível foi fornecida em apenas 9,09% (nove vírgula zero nove por cento). Em 100% (cem por cento) dos blocos analisados, o discurso foi do tipo mantido e as formas linguísticas foram usadas de modo irrestrito. Não houve instâncias de negociação de sentido, mas em 40,90% (quarenta vírgula noventa por cento) dos blocos de interação, ocorreu fornecimento de *feedback* não-corretivo. *Feedback* corretivo foi registrado em 9,09% (nove vírgula zero nove por cento) do total de blocos de interação.

Os padrões ocorridos no fórum da disciplina Literatura da Língua Inglesa IV assemelha-se aos padrões encontrados na maioria dos fóruns analisados desta pesquisa, a saber: turnos iniciados por tutores, poucas indicações e correções de erro, predomínio de pseudo-pedido e de fornecimento de informação previsível, ausência de instâncias de negociação de sentidos e ocorrências de *feedback* tanto corretivo quanto não-corretivo.

Agrupando o resultado das disciplinas de Literatura da Língua Inglesa II e de Literatura da Língua Inglesa IV, que compõem o Grupo III, em relação aos critérios da análise da conversação, observamos que do total de 49 (quarenta e nove) blocos de interação do Grupo III, 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento) foram iniciados pelo tutor, havendo manutenção da sequência em 40,81% (quarenta vírgula oitenta e um por cento). Houve correção do erro feita pelo tutor 4,08% (quatro vírgula zero oito por cento) do total de blocos de interação; e em 6,12% (seis vírgula doze por cento) ocorreu indicação do erro feita pelo tutor,.

Observamos ainda que, sobre às categorias da análise da conversação, principalmente aquelas relacionadas à mudança de turno, houve uma variação de resultados entre as disciplinas do Grupo III em todas as categorias. Enquanto que a maioria dos turnos - 20 (vinte) do total de 30 (trinta) - foram iniciados pelo tutor na disciplina de Literatura da Língua Inglesa IV, em apenas 08 (oito) do total de 27 (vinte e sete) foram iniciados pelo tutor na Literatura da Língua Inglesa II. Já mencionamos que o fato do turno ser iniciado pelo tutor não é fator determinante que influencia a participação dos alunos. A presença constante do tutor durante

toda a discussão dos fóruns, conectando as mensagens dos alunos e contribuindo com informações adicionais que possam proporcionar uma melhoria na aprendizagem do grupo, é mais importante do que iniciar o turno. Ao contrário do que ocorreu em relação ao início do turno, houve manutenção da sequência em uma maior quantidade de blocos da disciplina de Literatura da Língua Inglesa II - 14 (catorze) do total de 27 (vinte e sete) - do que de Literatura da Língua Inglesa IV - 06 (seis) do total de 22 (vinte e dois), conforme dados mostrados na Tabela 14.

Tabela 14: Síntese dos resultados da análise dos fóruns das disciplinas do Grupo III¹⁸

CRITÉRIOS	LITERATURA DA LÍNGUA INGLESA II = 27	LITERATURA DA LÍNGUA INGLESA IV = 30	TOTAL = 49	PERCENTUAL =100%
Iniciado pelo Tutor	08	20	28	57,14%
Manutenção da sequência	14	06	20	40,81%
Correção feita pelo tutor	02	00	02	4,08%
Indicação de erro feita pelo tutor	03	00	03	6,12%
Pseudo-pedido	08	21	20	59,18%
Pedido autêntico	02	00	02	4,08%
Informação previsível	20	20	40	81,63%
Informação imprevisível	08	02	10	20,40%
Discurso ultramínimo	00	00	00	00%
Discurso mínimo	00	00	00	00%
Discurso mantido	27	22	49	100%
Uso restrito	00	00	00	00%
Uso limitado	00	00	00	00%
Uso irrestrito	27	22	49	100%
Gatilho	00	00	00	00%
Indicador	00	00	00	00%
Resposta	00	00	00	00%
Reação a resposta	00	00	00	00%
Feedback não-corretivo	10	09	19	38,77%
Feedback corretivo	07	02	09	18,36%

Fonte: Pesquisadora

18

Legenda:

	Critérios da Análise da Conversação
	Critérios da Interação
	Critérios de Negociação de Sentidos
	Critérios de Feedback

Seedhouse (2004) afirma que há uma ordem em toda a interação, no entanto, percebemos nos fóruns que nem sempre as mensagens são dispostas de forma organizada e que nem sempre há manutenção da sequência. A ausência ou presença de manutenção das sequências nos turnos da fala também não demonstrou afetar de forma positiva ou negativa a participação e interação dos alunos. Portanto, acreditamos que essas variações de resultados entre as disciplinas do Grupo III em relação às categorias de mudança de turno não são relevantes para o resultado geral do grupo.

Sobre o reparo (composto pelas categorias de correção do erro e indicação do erro), observamos que só ocorreu na disciplina de Literatura da Língua Inglesa II, e em uma pequena quantidade. Do total de 27 (vinte e sete) blocos de interação, houve correção feita pelo tutor em dois blocos e indicação do erro em três. Portanto, a diferença entre as disciplinas do Grupo III no que diz respeito ao reparo não foi muito grande. Para Seedhouse (2004), o reparo pode ser considerado um tratamento de um problema ocorrido no uso da linguagem que impede ou dificulta a comunicação

Analisando os fóruns das disciplinas do Grupo III, percebemos que os alunos conseguem se comunicar entre si e com os tutores sem apresentar problemas que dificultem a interação. No entanto, como foi demonstrado durante a análise dos dados extraídos do fórum da disciplina de Literatura da Língua Inglesa IV, há mensagens dos alunos que continham erros linguísticos que necessitavam de correção e não foram feitas pelo tutor. Compreendemos que, durante o processo comunicacional, nem sempre o erro precisa ser corrigido, mas ressaltamos que os participantes da nossa pesquisa são alunos de um curso de licenciatura em Letras-Ingês que serão futuros professores da língua, portanto, é preciso uma maior atenção às suas produções para que as correções necessárias sejam feitas, evitando assim a fossilização e disseminação dos erros.

Sobre as categorias da análise da interação, o pseudo-pedido e o fornecimento de informação previsível predominaram nas disciplinas do Grupo III, assim como ocorreu nas disciplinas dos Grupos I e II. Sobre o tipo de pedido, o pseudo-pedido ocorreu em 59,18% (cinquenta e nove vírgula dezoito por cento) do total de blocos de interação, enquanto o pedido autêntico ocorreu em 4,08% (quatro vírgula zero oito por cento). Em relação ao tipo de informação, houve fornecimento de informação previsível em 81,63% (oitenta e um vírgula sessenta e três por cento) dos blocos e fornecimento de informação imprevisível em 20,40% (vinte vírgula quarenta por cento).

Observando os dados das categorias da análise da interação nas duas disciplinas de literatura, a maior diferença nos dados está nas categorias de tipos de pedido, em que houve pseudo-pedido em 21 (vinte e um) do total de 22 (vinte e dois) blocos de interação na disciplina de Literatura da Língua Inglesa IV, enquanto houve a ocorrência de apenas 08 (oito) na Literatura da Língua Inglesa II. A grande ocorrência de pseudo-pedido no fórum da Literatura da Língua Inglesa IV é justificada pelo fato de a maioria dos blocos de interação iniciar com turno do tutor repetindo as perguntas norteadoras do debate no fórum.

Nas disciplinas de Literatura da Língua Inglesa II, os tutores em sua maioria, com exceção do tutor da turma de Beberibe, participaram pouco ou nenhuma vez do fórum, sendo que a maioria dos turnos foi iniciada pelos alunos que postavam seus comentários respondendo diretamente as questões propostas para o debate, não havendo, portanto pedido de informação, mas apenas fornecimento de informação. Ressaltamos que, embora os tutores participassem pouco dos fóruns da Literatura da Língua Inglesa II, os alunos inseriram comentário nos fóruns e interagiram com os colegas, o que demonstra que os alunos dessa disciplina apresentam indícios de desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem colaborativa no grupo.

Ainda sobre as categorias da análise da interação, o discurso foi do tipo mantido em 100% (cem por cento) dos blocos de interação do Grupo III, assim como houve uso irrestrito das formas linguísticas em todos os blocos. A ocorrência dessas categorias na totalidade dos blocos de interação é justificada pelo nível de proficiência dos alunos, que se encontram em um estágio de comunicação que permite a elaboração de frases completas, utilizando formas e estruturas linguísticas diversificadas.

Não houve negociação de sentido (restrita) em nenhum bloco de interação das disciplinas do Grupo III, o que também pode ser justificado pelo nível mais desenvolvido de uso da língua, uma vez que os alunos conseguem interagir sem problemas que impeçam ou dificultem a comunicação com os colegas e tutores. Desta forma, percebemos que ausência de negociação de sentido (entendida como um momento para melhorar a comunicação prejudicada devido a uma quebra no fluxo comunicacional) pode não ter prejudicado o desenvolvimento da interação. No entanto, destacamos que os tutores poderiam ter proporcionado momentos de negociação de sentido na sua definição mais ampla (entendida como um momento em que os interlocutores discutem e constroem juntos o conceito de algo). Neste caso, a negociação de sentido poderia ter funcionado como elemento que contribuiria para melhorar a aquisição de conhecimento sobre o tema debatido.

Sobre as categorias de *feedback*, ocorreu *feedback* não-corretivo em 38,77% (trinta e oito vírgula setenta e sete por cento) dos blocos de interação do Grupo III e *feedback* corretivo em 18,36% (dezoito vírgula trinta e seis por cento). Comparando as disciplinas do Grupo III, observamos que não houve uma grande variação de dados. Em Literatura da Língua Inglesa II ocorreu *feedback* não-corretivo em 10 (dez) do total de 27 (vinte e sete blocos), enquanto que em Literatura da Língua Inglesa IV ocorreu em 09 (nove) do total de 22 (vinte e dois blocos). Sobre o *feedback* corretivo, foram 07 (sete) ocorrências em Literatura da Língua Inglesa II e 02 (duas) em Literatura da Língua Inglesa IV.

No Grupo III, de modo geral, observamos que houve mais *feedback* não-corretivo do que corretivo. A maioria das ocorrências de *feedback* não-corretivo foi do tipo de "motivação", enquanto que as de *feedback* corretivo foram do tipo "conteúdo". A análise do *feedback* nos fóruns das disciplinas dos outros grupos também apontou para essa observação. Sobre os tipos de *feedback* não-corretivo, chamamos atenção para o fato de que o *feedback* de motivação que traz mensagens positivas pode ajudar para que o aluno se sinta motivado a participar do fórum, mas pouco contribui para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem, por isso é preciso que, além de mensagens positivas, o *feedback* traga também questões e comentários que desafiem e motivem o aluno a interagir e participar dos fóruns. Outro tipo de *feedback* não-corretivo que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é o de "sugestão", em que é fornecido ao aluno sugestão de material extra para leitura ou atividades que favoreçam o aprofundamento e/ou prática do assunto discutido. Esse tipo de *feedback* não foi utilizado nenhuma vez pelos tutores do Grupo III. Sobre o *feedback* corretivo, todas as ocorrências foram de conteúdo, com o objetivo de fazer com o que o aluno melhorasse ou desenvolvesse as respostas para as questões propostas para o debate no fórum.

5.4 Comparação dos resultados da análise dos fóruns dos grupos diferentes

Nas seções anteriores deste capítulo, fizemos a análise dos blocos de interação por disciplina e por grupo de disciplinas. Foram analisados três grupos, cada um composto por duas disciplinas. O Grupo I abrange as disciplinas de metalinguagem, a saber: Fonologia Segmental da Língua Inglesa e Morfossintaxe da Língua Inglesa I. O Grupo II é composto pelas disciplinas de língua: Língua Inglesa 3B - Compreensão e Produção Escrita e Língua Inglesa 4B - Compreensão e Produção Escrita. Por fim, o Grupo III engloba as duas

disciplinas de literatura: Literatura da Língua Inglesa II e Literatura da Língua Inglesa IV. Nesta seção, comparamos os resultados da análise entre os grupos de disciplinas, com o objetivo de verificar similaridades e diferenças nos padrões de interação e de negociação de sentidos entre os grupos de disciplinas. Vejamos os dados, por grupo e entre grupos, mostrados na Tabela 15, que apresenta a síntese das análises da conversação dos fóruns, na Tabela 16, onde são mostrados os dados da análise das interações, na Tabela 17, que mostra as análises da negociação de sentidos, e na Tabela 18, onde são apresentados os resultados da análise do *feedback*.

Tabela 15: Comparação dos resultados da análise da conversação nos fóruns por grupo de disciplina

CRITÉRIOS	GRUPO I 1. FONOLOGIA 2. MORFOSSINTAXE	GRUPO II 1. LÍNGUA INGLESA 3B 2. LÍNGUA INGLESA 4B	GRUPO III 1. LITERATURA II 2. LITERATURA IV
Blocos de interação	= 48	= 56	= 49
Iniciado pelo Tutor	79,16%	58,92%	57,14%
Manutenção da sequência	52,08%	19,64%	40,81%
Correção feita pelo tutor	12,50%	3,57%	4,08%
Indicação de erro feita pelo tutor	18,75%	14,28%	6,12%

Fonte: Pesquisadora

Observando os dados relacionados à análise da interação apresentados na Tabela 15, percebemos que o Grupo I apresentou uma maior quantidade de turnos iniciados pelo tutor, 79,16% (setenta e nove vírgula dezesseis por cento). No Grupo II foram 58,92% (cinquenta e oito vírgula noventa e dois por cento) e no Grupo III, 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento). Os dados referentes ao Grupo I apresentam uma diferença notória em relação aos Grupos II e III. Uma possível explicação pode estar no tipo de tarefa proposta para discussão nos fóruns. Os fóruns das disciplinas de metalinguagem pediam a identificação, em textos, de aspectos gramaticais ou fonéticos específicos e discutidos na unidade didática da qual o fórum fazia parte. Já os fóruns das disciplinas de língua propunham tarefas mais abertas, do tipo iniciada com “o que”, “qual”, “como” (*wh-question*), de compreensão de um livro ou texto indicado para leitura, e os fóruns das disciplinas de literatura propunham questões de interpretação que requeriam extrapolação do obra literária proposta para discussão. Assim, pode ser que, por não terem dúvidas acerca do que se esperava deles nos fóruns das disciplinas de língua, os alunos aguardavam a cobrança do tutor, ao passo que nos fóruns dos outros dois grupos, os alunos, sentindo-se inseguros quanto

ao que postarem, interpelavam o tutor ou um ao outro, iniciando a interação sem esperarem pela interpelação do tutor.

Ao mesmo tempo, analisando os fóruns de modo geral, observamos que, quando o tutor inicia os turnos de fala, há uma maior participação dos alunos, respondendo ou comentando a postagem do tutor. No entanto, percebemos também que, mesmo quando o tutor se fez ausente em todos os fóruns, os alunos tomaram a iniciativa de iniciar os turnos de fala e interagiram entre si. Portanto, o fato de o tutor iniciar os turnos de fala pode motivar a participação dos alunos, mas não é fator determinante para que ocorra a interação entre os participantes. O que parece despertar uma maior participação e interesse dos alunos é a presença constante do tutor nos fóruns, fazendo conexões entre as postagens dos alunos, propondo desafios e questionamentos que prolonguem as discussões sobre os temas estudados.

Assim como aconteceu em relação ao primeiro critério, a manutenção da sequência também foi mais recorrente nos fóruns do Grupo I, totalizando 52,08% (cinquenta e dois vírgula oito por cento) dos fóruns analisados no grupo. No Grupo II, a manutenção da sequência foi bem menos recorrente, 19,64% (dezenove vírgula sessenta e quatro por cento). Já no Grupo III, ficou em 40,81% (quarenta vírgula oitenta e um por cento). Nos três grupos, a manutenção da sequência também não se mostrou fator determinante para a melhoria da interação entre os participantes. Pelo contrário, observamos uma maior interação dos alunos quando houve quebra da sequência.

Observamos que o Grupo I, em que houve maior quantidade de blocos de interação iniciados por tutores, foi o grupo em que houve mais manutenção da sequência. Esse fato pode ser explicado pelo fato de a mensagem do tutor despertar uma maior atenção dos alunos, fazendo com que eles respondam mais prontamente a mensagem do tutor do que do colega. A manutenção da sequência dos turnos de fala pode ser vista como algo positivo, principalmente quando há correção envolvida porque é mais fácil para o aluno perceber seu erro, uma vez que as mensagens são direcionadas apenas a ele.

No entanto, uma quebra na sequência dos turnos de fala pode também ser benéfica para a interação, uma vez que mais interlocutores se envolvem no tópico discutido podendo enriquecer o debate através da expressão de opiniões diferentes, gerando uma maior reflexão, e contribuindo para a aquisição do conhecimento de forma coletiva. Dillenbourg (1999) chama atenção para o fato de que para ocorrer aprendizagem colaborativa não basta apenas a

interação, mas também tem que existir a harmonia entre interação e cognição. A interação precisa ser avaliada pela extensão de sua influência nos processos cognitivos dos alunos, portanto se a quebra na sequência contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela pode ser vista como benéfica para interação.

O terceiro critério da análise da conversação é o critério "correção feita pelo tutor". Observamos que a quantidade de correções feitas pelo tutor foi baixa em todos os grupos: Grupo I, 12,50% (doze vírgula cinquenta por cento); Grupo II, 3,57% (três vírgula cinquenta e sete por cento); Grupo III, 4,08% (quatro vírgula zero oito por cento). A baixa ocorrência de correção de erros nos três grupos pode ser resultado de alguns fatores, tais como: a pouca participação dos tutores, o nível de proficiência dos alunos e natureza da tarefa. Nos fóruns das disciplinas do Grupo I, onde houve uma maior quantidade de correção de erros feita pelo tutor, foi também onde ocorreu participação mais frequente dos tutores. Se o tutor participa frequentemente do fórum, ele tem uma maior possibilidade de acompanhar os alunos em momentos diferentes da discussão, oferecendo *feedback* das produções em diferentes momentos da discussão e não apenas no final. Além disso, a própria natureza das disciplinas – de desenvolvimento de proficiência na língua – por si só demanda maior foco às formas usadas, o que, conseqüentemente, acarretaria mais correção pelo tutor.

Ainda, o nível de proficiência dos alunos pode ter influenciado a pouca quantidade de correções feitas pelo tutor, uma vez que esses se encontravam, em sua maioria, nos semestres três, quatro e cinco do curso, já tendo, portanto, um certo domínio linguístico que os permitia elaborar frases mais complexas e se comunicarem sem grandes problemas linguísticos. Mas, vale ressaltar que a correção, além de englobar elementos linguísticos, também pode e deve abranger elementos textuais e de conteúdo sobre o que está sendo discutido. Observamos que alguns comentários dos tutores, como no Grupo III, eram comentários que não favoreciam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos em relação ao tema proposto, demonstrando que o tutor parecia não dominar o assunto de discussão no fórum.

O terceiro fator que pode ter influenciado a baixa ocorrência de correção feita pelo tutor é a natureza da tarefa. O fórum é visto como um local para a discussão de um determinado tema estudado na lição, visando promover a aquisição do conhecimento através da interação e aprendizagem colaborativa. Por ter essa natureza mais voltada para a interação, talvez a correção feita de forma incisiva possa intimidar o aluno. Mas ressaltamos que os alunos dos fóruns analisados são futuros professores de Língua Inglesa, portanto a correção dos erros se torna necessária para evitar a fossilização. É preciso que os alunos entendam que

a correção faz parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo algo positivo, pois é a partir dela que podem evoluir e melhorar suas produções.

A indicação do erro também ocorreu de forma reduzida nos três grupos: Grupo I, 18,75% (dezoito vírgula setenta e cinco por cento); Grupo II, 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento); Grupo III, 6,12% (seis vírgula doze por cento). As possíveis justificativas para a baixa ocorrência de indicação de erro feita pelo tutor são as mesmas para a correção de erro, uma vez que essas duas categorias se relacionam ao mesmo aspecto – o erro cometido pelo aluno e a reação do tutor a esse erro, corrigindo, indicando ou negligenciando.

A Tabela 16 apresenta os resultados das análises das interações ocorridas nos fóruns dos três grupos de disciplinas. Os critérios da análise da interação foram divididos em quatro subgrupos: 1. Tipo de pedido (pseudo-pedido ou pedido autêntico), 2. Tipo de informação (previsível ou imprevisível), 3. Tipo de discurso (ultramínimo, mínimo ou mantido) e 4. Uso das formas linguísticas (restrito, limitado, irrestrito).

Tabela 16: Comparação dos resultados da análise da interação nos fóruns por grupo de disciplina

CRITÉRIOS	GRUPO I 1. FONOLOGIA 2. MORFOSSINTAXE = 48	GRUPO II 1. LÍNGUA INGLESA 3B 2. LÍNGUA INGLESA 4B = 56	GRUPO III 1. LITERATURA II 2. LITERATURA IV = 49
Pseudo-pedido	83,33%	58,92%	59,18%
Pedido autêntico	8,33%	00%	4,08%
Informação previsível	89,58%	91,07%	81,63%
Informação imprevisível	10,41%	12,50%	20,40%
Discurso ultramínimo	00%	00%	00%
Discurso mínimo	00%	00%	00%
Discurso mantido	100%	100%	100%
Uso restrito	00%	00%	00%
Uso limitado	00%	00%	00%
Uso irrestrito	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisadora

Em relação ao primeiro critério da análise da interação, observamos que o tipo de pedido que predominou nos três grupos foi o pseudo-pedido: Grupo I, 83,33% (oitenta e três

vírgula trinta e três por cento); Grupo II, 58,92% (cinquenta e oito vírgula noventa e dois por cento); Grupo III, 59,18% (cinquenta e nove vírgula dezoito por cento). Dos três grupos, houve uma maior ocorrência de pseudo-pedidos no Grupo I, assim também de pedido autêntico, 8,33% (oito vírgula trinta e três por cento). No Grupo II, não houve ocorrência de pedido autêntico. No Grupo III, a ocorrência foi de 4,08% (quatro vírgula zero oito por cento).

A maior ocorrência de pseudo-pedido nos três grupos evidencia que os tutores, na maioria das vezes, se restringiram a apenas reproduzir o questionamento inicial proposto para a discussão no fórum, não trazendo novos questionamentos que pudessem desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre o tema estudado.

Sobre o tipo de informação, o fornecimento de informação previsível foi o que mais ocorreu nos três grupos de disciplinas, sendo 89,58% (oitenta e nove vírgula cinquenta e oito por cento) no Grupo I, 91,07% (noventa e um vírgula zero sete por cento) no Grupo II e 81,63% (oitenta e um vírgula sessenta e três por cento) no Grupo III. A maior ocorrência de fornecimento de informação previsível pode ter sido influenciada pela quantidade de pseudo-pedidos, uma vez que as respostas aos pseudo-pedidos são, supostamente, previsíveis. Logo, se houve uma maior quantidade de pseudo-pedidos, uma maior quantidade de informações previsíveis também é esperada. Outro fator determinante para a grande quantidade de informações previsíveis é a postura dos alunos em relação à tarefa proposta. Muitos se restringem a apenas responder as questões propostas para o debate, não trazendo informações novas sobre o tema que possa ajudar os colegas a aperfeiçoar o conhecimento sobre o tema estudado. Além disso, também podemos destacar a postura de alguns tutores, que assim como os alunos, acomodam-se em apenas repetir as questões propostas para discussão nas lições e em comentar de forma superficial as postagens dos alunos, sem adicionar novas informações sobre o que está sendo estudado.

Já na questão fornecimento de informação imprevisível, observamos sua ocorrência em 10,41% (dez vírgula quarenta e um por cento) dos blocos de interação do Grupo I, 12,50% (doze vírgula cinquenta por cento) do Grupo II e 20,40% (vinte vírgula quarenta por cento) do Grupo III. Nos Grupos I e II, as informações imprevisíveis relacionaram-se a indicação de material extra para leitura por alunos. No Grupo III, o fornecimento de informações imprevisíveis giraram em torno das dúvidas sobre o material indicado para debate no fórum,

das dúvidas dos alunos sobre o conteúdo estudado e também indicação de material para leitura.

Em relação aos últimos critérios usados para análise da interação nos fóruns dos três grupos de disciplina - tipo de discurso e uso de formas linguísticas - o resultado da análise foi o mesmo em todos os fóruns dos três grupos: 100% (cem por cento) de ocorrência de discurso mantido e de uso irrestrito de formas linguísticas, o que demonstra que os alunos conseguem se comunicar usando frases complexas e fazendo uso de diversas formas linguísticas.

A Tabela 17, a seguir, apresenta os resultados da análise da negociação de sentido ocorrida nos fóruns das disciplinas dos três grupos.

Tabela 17: Comparação dos resultados da análise da negociação de sentido nos fóruns por grupo de disciplina

CRITÉRIOS	GRUPO I 1. FONOLOGIA 2. MORFOSSINTAXE	GRUPO II 1. LÍNGUA INGLESA 3B 2. LÍNGUA INGLESA 4B	GRUPO III 1. LITERATURA II 2. LITERATURA IV
Blocos de interação	= 48	= 56	= 49
Gatilho	4,16%	00%	00%
Indicador	4,16%	00%	00%
Resposta	4,16%	00%	00%
Reação a resposta	4,16%	00%	00%

Fonte: Pesquisadora

Como pode ser observado, a negociação de sentido ocorreu em apenas uma disciplina do Grupo I. Identificamos duas instâncias de negociação de sentido distintas. A primeira foi focada na forma e no sentido da mensagem postada pelo aluno, em que o tutor pede esclarecimento sobre um ponto que não ficou bem compreendido na mensagem do aluno. A segunda instância de negociação é tomada em seu sentido mais amplo, em que os alunos se engajam na discussão e formulação de um conceito sobre um determinado assunto estudado na lição.

Percebemos que a negociação em seu sentido mais restrito, relacionada às imprecisões linguísticas cometidas pelos alunos, nem sempre se faz necessária nos fóruns, pois alunos e professores e tutores têm em comum a língua materna que, por sua vez, possibilita a compreensão de formas linguísticas que não seriam possíveis de compreensão se as pessoas não tivessem uma língua em comum. No entanto, em fóruns, sempre há espaço para uma

negociação de sentidos, em sua definição mais ampla, ou seja, a co-construção colaborativa de um conceito, por exemplo. O tutor pode levar os alunos a refletirem sobre um tema estudado, instigando-os a co-construir um conceito, incentivando a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao invés de dar respostas prontas, o tutor pode fazer com que os alunos construam juntos a resposta desejada, negociando sentidos.

Infelizmente, e para frustração de nossa expectativa, as ocorrências de negociação de sentidos, tanto restrita como ampla, foram praticamente inexistentes, o que nos leva a questionar o papel do tutor na mediação das atividades em fóruns no processo de aquisição de uma segunda língua. Tsui (1997) e Van Lier (1997) chamam atenção para o papel do professor nos processos de negociação de sentido. Os autores afirmam que, por deterem o controle da interação, os professores devem se responsabilizar por provocar instâncias de negociação de sentido. No entanto, nas análises, percebemos que os tutores não estão atentos a essa perspectiva.

Pica (1987) já aconselhava os professores a voltarem sua atenção para a negociação com seus alunos, procurando criar atividades em que ela possa ocorrer de forma natural. Além disso, o autor também ressalta que a interação negociada facilita o acesso ao foco na forma, que é uma das condições que dão suporte à aprendizagem de línguas. Outro fator positivo da negociação de sentido foi mencionado por Smith (2004) ao destacar que os aprendizes, ao se envolverem em uma negociação, sinalizam e reagem de forma a melhorar a compreensão do insumo recebido, auxiliando a sua produção modificada.

Por fim, a última categoria de análise é a de *feedback*, que é apresentada por grupo de disciplinas na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18: Comparação dos resultados da análise do *feedback* nos fóruns por grupo de disciplina

CRITÉRIOS	GRUPO I 1.FONOLOGIA 2. MORFOSSINTAXE	GRUPO II 1.LÍNGUA INGLESA 3B 2.LÍNGUA INGLESA 4B	GRUPO III 1. LITERATURA II 2. LITERATURA IV
Blocos de interação	= 48	= 56	= 49
Feedback não-corretivo	52,08%	28,57%	38,77%
Feedback corretivo	33,33%	26,78%	18,36%

Fonte: Pesquisadora

Nos três grupos de disciplinas, predominou o fornecimento de *feedback* não-corretivo, principalmente do tipo "motivação". Houve ocorrência de *feedback* não-corretivo em 52,08% (cinquenta e dois vírgula zero oito por cento) do total de blocos de interação do Grupo I, 28,57% (vinte e oito vírgula cinquenta e sete por cento) do Grupo II e 38,77% (trinta e oito vírgula setenta e sete por cento) do Grupo III. Percebemos que, nos três grupos, houve uma maior quantidade de *feedback* não-corretivo no Grupo I, mas a diferença não foi tão grande em relação aos demais grupos. No entanto, foi no Grupo I que ocorreu uma maior diversidade de fornecimento de *feedback* não-corretivo: de motivação, de esclarecimento e de sugestão. No Grupo II e no Grupo III, houve fornecimento de *feedback* não-corretivo de motivação e sugestão, feito tanto por tutores quanto por aluno.

O *feedback* não-corretivo de motivação foi o que ocorreu com maior frequência nos três grupos, sendo, muitas vezes, representados por palavras positivas. Observamos que esse tipo de *feedback* não desperta reações nos alunos. Seria interessante que esse tipo de *feedback* viesse acompanhado de uma pergunta ou desafio que motivasse o aluno a continuar participando da discussão do tema.

Sobre o *feedback* corretivo, ele correu em 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) do total de blocos de interação do Grupo I, 26,78% (vinte e seis vírgula setenta e oito por cento) do Grupo II e 18,36% (dezoito vírgula trinta e três por cento) do Grupo III. Nos três grupos predominou o *feedback* corretivo de conteúdo, que direciona o aluno a focar sua postagem no que está sendo pedido na tarefa. Houve também algumas ocorrências de *feedback* corretivo de precisão linguística nos três grupos.

Entendendo *feedback* como um meio para fornecer insumo que ajudará o aluno no seu desenvolvimento linguístico na língua alvo, destacamos a necessidade de uma maior atenção dos tutores para o fornecimento de *feedback*, pois é através dele que o aluno recebe informações necessárias sobre as suas produções, tendo oportunidade de identificar tanto seus acertos quanto suas imprecisões linguísticas. Na análise, observamos que alguns erros dos alunos foram negligenciados. Em situações comunicacionais corriqueiras é possível evitar correções para que o fluxo comunicacional não seja interrompido. No entanto, quando lidamos com professores em formação, a correção necessita de uma maior atenção para que os erros não sejam reproduzidos futuramente.

De modo geral, observamos que os tutores do Grupo I estiveram mais presentes nos fóruns em diversos momentos, fazendo um melhor acompanhamento dos alunos, fornecendo

indicações e correções dos erros, participando das negociações de sentidos e fornecendo *feedback* variado, o que refletiu de forma positiva na participação dos alunos nos fóruns.

Os resultados apresentados neste capítulo indicam que em relação a análise da conversação a maioria dos fóruns analisados foram iniciados pela tutor. No entanto, houve pouca correção e indicação de erro. Sobre a interação, predominou o pseudo-pedido, o fornecimento de informação previsível, o discurso mantido e o uso irrestrito de formas linguísticas. Instâncias de negociação de sentido só ocorrem duas vezes em todos os blocos de interação analisados. Sobre o fornecimento de *feedback*, em todos os blocos, o *feedback* não-corretivo foi o tipo mais recorrente. No próximo capítulo, esses resultados serão discutidos nas respostas que tentaremos dar a nossas perguntas de pesquisa.

6 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a negociação de sentidos em fóruns educacionais de uma Licenciatura em Letras Língua Inglesa, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do *feedback* em fóruns *online* de disciplinas de língua inglesa. A fim de atingirmos nosso objetivo, realizamos uma análise qualitativa, indutiva, *ex-post facto*, de dados interpretativos. A pesquisa baseou-se na observação de dezoito fóruns de três grupos distintos de disciplinas – Grupo 1, disciplinas de metalinguagem; Grupo 2, disciplinas de língua inglesa; e Grupo 3, disciplinas de literatura nessa língua.

O curso escolhido foi a Licenciatura a Distância em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. A coleta dos dados para esta pesquisa se processou nas disciplinas: Fonologia Segmental da Língua Inglesa, Morfossintaxe da Língua Inglesa I, Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, Língua Inglesa IV B – Compreensão e Produção Escrita, Literatura da Língua Inglesa II e Literatura da Língua Inglesa IV. As disciplinas foram ministradas entre os semestres 2014.2 e 2015.2. Os tutores e alunos das disciplinas mencionadas foram, portanto, os participantes desta pesquisa. Os dados coletados nos fóruns dessas disciplinas foram analisados (Cf. Capítulo 5) a partir de um instrumento elaborado e testado quanto à sua validade, empregando-se procedimentos estatísticos (Cf. Capítulo 4).

Neste capítulo, primeiramente retomamos às nossas questões de pesquisa, procurando respondê-las a partir dos resultados das análises apresentadas no capítulo anterior. Em seguida, apresentamos as limitações de nosso estudo, tanto no que concerne ao seu desenho metodológico quanto à generalização de seus resultados. Finalmente, procuramos traçar aplicações didáticas das constatações que chegamos e as implicações para futuras pesquisas.

Com base nos resultados alcançados, apresentaremos, a seguir, a resposta para cada pergunta que impulsionou a nossa pesquisa. Assim, iniciamos com as constatações que nos permitiram responder a primeira questão proposta:

Que padrões de conversação são mais recorrentes durante a negociação de sentido?

Os resultados apresentados no quinto capítulo levaram-nos a concluir que, em relação aos padrões de conversação, a maioria dos turnos nos fóruns analisados nos três grupos de disciplinas são iniciados pelos tutores, 64,70% (sessenta e quatro vírgula setenta por cento); havendo manutenção de sequência em 36,60% (trinta e seis vírgula sessenta por cento) do

total de fóruns analisados; com poucas correções (6,53% - seis vírgula cinquenta e três por cento) e indicações de erro (13,07% - treze vírgula zero sete por cento) feitas pelo tutor.

Dessa forma, observamos que a conversação nos fóruns é, geralmente, iniciada pelo tutor, reproduzindo as questões que devem ser discutidas no fórum ou propondo novas questões e desafios para o debate. Essa chamada inicial do tutor é interessante porque, além de nortear a discussão no fórum, motiva a participação dos alunos, uma vez que percebem a presença do tutor no ambiente virtual. No entanto, observamos que, mesmo quando o tutor não iniciou nenhum turno da conversação, como aconteceu em alguns fóruns da Língua Inglesa 3B, no pólo de Caucaia (Tabela 9), os alunos participaram do fórum, respondendo as questões propostas para o debate, uma vez que as mesmas já tinham sido mencionadas no conteúdo da lição. Portanto, concluímos que a participação do tutor no fórum, iniciando os turnos da fala, é importante porque motiva a participação dos alunos, mas a sua ausência não é determinante na participação dos alunos no debate.

Percebemos também que a sequência não foi mantida na maioria dos fóruns analisados. A quebra da sequência pode ser vista como algo positivo, uma vez que revela a participação de maior quantidade de alunos em um determinado turno de fala. No entanto, percebemos que os alunos se limitam a responder o questionamento do tutor, pouco interagindo com outros colegas ou comentando suas postagens. Nesse caso, resta ao tutor fazer o elo entre os comentários dos alunos, promovendo assim uma maior interação entre eles, gerando aprendizagem colaborativa, que é um dos propósitos da discussão dos temas no fóruns, ou seja, propiciar a aprendizagem dos alunos através da interação; caso contrário, bastaria propor uma atividade individual em que cada aluno respondesse as perguntas solicitadas.

Observamos ainda que foi baixa a quantidade de ocorrência tanto da indicação quanto da correção do erro, que poderia ser justificada caso os alunos possuíssem nível de proficiência avançado, conseguindo elaborar frases bem estruturadas que expressassem claramente suas ideias. No entanto, evidenciamos que alguns erros foram, de fato, negligenciados pelos tutores. Chamamos atenção para o fato de estarmos lidando com futuros professores do idioma. Portanto, negligenciar erros pode conduzir a uma fossilização e reprodução dos mesmos, que não seria desejável para um professor daquela língua. Por outro lado, somos conscientes de que a correção direta pode inibir a participação dos alunos nos fóruns. Porém, acreditamos ser preciso conscientizá-los de que o erro não é algo negativo e

que a correção precisa ser vista como um meio de melhorar a produção deles e aperfeiçoar o conhecimento do idioma.

Finalmente, em relação aos padrões de interação, destacamos que, em todos os fóruns analisados, apenas dois blocos apresentaram instâncias de negociação de sentido, sendo essas instâncias em uma única disciplina, Morfossintaxe da Língua Inglesa I. Vale destacar que, no caso em que ocorreu negociação de sentidos restrita, o turno, ao contrário do que aconteceu na maioria dos outros blocos de interação, não foi iniciado pelo tutor. No entanto, foi o tutor quem postou a mensagem que funcionou como indicador do processo de negociação de sentido, apontando que algo não estava claro na mensagem enviada pelo aluno. Portanto, percebemos que, mais importante do que iniciar o turno da fala é que o tutor participe em diferentes momentos do fórum e faça as intervenções necessárias, que por sua vez poderão servir como gatilho para que os alunos iniciem uma negociação de sentidos.

Evidenciamos ainda a possibilidade de haver negociação de sentido sem indicação explícita e/ou correção de algum erro. Em nenhum dos dois casos identificados de negociação de sentido, houve correção e indicação de erro pelo tutor. Na primeira ocorrência de negociação de sentido, o tutor enviou uma mensagem de não compreensão de parte da postagem do aluno, sem indicar diretamente o erro cometido (*Sorry! I don't understand what you mean with "I think that this sentence is not a noun, it is about all the sentence". Can you explain it?*)¹⁹. No segundo caso de negociação de sentido, não houve de fato a ocorrência de um erro, mas uma negociação para melhor compreensão do conceito do que seria uma "*complex sentence*" (período composto por subordinação).

Mantendo em mente as constatações feitas sobre os padrões de conversação mais recorrentes durante a negociação de sentidos, passamos a segunda questão de pesquisa:

Que padrões de interação são mais propícios a negociação de sentido?

Cada instância de negociação de sentido apresentou resultado diferente sobre o tipo de pedido e o tipo de informação. Considerando o sentido mais restrito para a negociação, não observamos qualquer tipo de pedido de informação, uma vez que o turno foi aberto com o comentário do aluno, identificado como uma informação previsível, já que o aluno apenas respondeu as questões propostas para o debate. Mas, se considerarmos a negociação em sentido mais amplo, podemos dizer que houve um pedido autêntico, quando um aluno

¹⁹ Desculpe! Eu não entendi o que você quis dizer com "Eu acho que a frase não é sobre o substantivo, mas é sobre toda a frase". Você pode, por favor, explicar isso?"

solicitou explicação do conteúdo da lição, pois não tinha compreendido o conteúdo da lição e solicitava ajuda. A informação fornecida foi imprevisível, uma vez que não poderíamos prever de que forma seus colegas e/ou tutor dariam a explicação. Assim, podemos dizer que a negociação de sentido pode ocorrer tanto a partir de um pseudo-pedido, um pedido autêntico, uma informação previsível ou uma informação imprevisível.

Observamos também que, nos dois casos de negociação de sentidos, ocorreu discurso mantido e uso irrestrito das formas linguísticas. De fato, a negociação de sentido parece ser mais propícia a ocorrer em interações nas quais o discurso é mantido e há uso irrestrito de formas linguísticas, devido ao uso de estruturas mais complexas.

Ainda, enquanto nas interações, nas quais instâncias de negociação de sentidos foram identificadas, não houve um pseudo-pedido, nas demais interações, mais da metade, apresentaram pseudo-pedido, 60,78% (sessenta vírgula setenta e oito por cento), contra 3,92% (três vírgula noventa e dois por cento) de pedidos autênticos. Observamos que uma maior quantidade de pseudo-pedidos demonstra apenas a reprodução das questões propostas para discussão no fórum. Essas questões são muitas vezes questões fechadas, com possibilidades de respostas limitadas, o que pode limitar a interação, uma vez, que quando um aluno fornece todas as informações corretas, as respostas dos outros alunos tenderão à apenas reproduzir a primeira resposta. Portanto, levantamos a reflexão sobre os tipos de questões propostas para discussão nos fóruns. Será que as questões propostas são realmente instrumentos eficazes em motivar a interação entre os alunos e gerar aprendizagem colaborativa? Até que ponto estas questões dificultam ou facilitam a negociação de um conceito? Lembremo-nos de que, conforme evidenciado e discutido anteriormente, foi a dúvida levantada por um aluno que serviu como gatilho, gerando negociação e interação entre os alunos, e não a pergunta proposta para debate no fórum.

Retomamos mais uma vez a distinção de Ellis (2003) sobre tarefas fechadas e tarefas abertas. As tarefas fechadas caracterizam-se pela existências de apenas uma solução correta ou um grupo de soluções possíveis, enquanto que nas tarefas abertas não há uma solução pré-determinada. Evidenciamos que em todos os fóruns analisados, as questões propostas para discussão nos fóruns eram de natureza fechada. Por ser local destinado ao diálogo entre os participantes da disciplina, acreditamos que as tarefas abertas seriam mais adequadas para o fórum, uma vez que possibilitam uma maior diversidade de respostas, podendo estimular mais ocorrências de instâncias de negociação de sentidos, principalmente as do tipo mais ampla. As tarefas fechadas seriam mais adequadas as atividades individuais, que não necessitam de

interação. Muitos dos questionamentos propostos para os fóruns poderiam ser questões de atividades individuais.

De posse da constatação feita sobre os tipos de questões presentes nos fóruns, sentimos a necessidade de que se avalie relação natureza da atividade e fórum. Seria interessante que os elaboradores das atividades (professores conteudistas) pudessem ouvir a opinião dos tutores e alunos sobre a repercussão das atividades nos fóruns para que possam avaliar e refletir sobre o tipo de atividade desenvolvida, tendo em mente que não basta apenas propor questionamentos para serem respondidas no fórum. É preciso ter em mente que as atividades de fórum precisam auxiliar a promoção da interação negociada contribuindo, assim, para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa no fórum.

Por fim em relação aos padrões de interação observados nos fóruns analisados, verificamos que, uma vez que foi evidenciada maior quantidade de pseudo-pedidos, constatou-se também maior quantidade de informação previsível. Ainda, assim como observado nas negociações de sentido, em todos os blocos de interação, houve discurso mantido e uso irrestrito de formas linguísticas.

Passamos agora a responder a terceira pergunta norteadora dessa pesquisa, que foi:

Que tipos de feedback podem funcionar como ‘indicador’ nos processos de negociação de sentido, despertando, assim, a interação negociada?

Levando em consideração todos os fóruns analisados, evidenciamos uma maior quantidade de *feedback* não-corretivo (35,29% - trinta e cinco vírgula vinte e nove por cento) do que de *feedback* corretivo (26,14% - vinte e seis vírgula catorze por cento). No entanto, se considerarmos apenas os dois blocos de interação nos quais ocorreram instâncias de negociação de sentido, observamos que, em uma das instâncias, houve *feedback* corretivo de conteúdo, quando o tutor afirmou não ter compreendido a mensagem do aluno, enquanto que, na instância em que o conceito de período composto por subordinação (*complex sentence*) foi discutido não houve *feedback*.

Assim, concluímos que, quando a negociação de sentido acontece em seu sentido mais amplo, não há necessidade de que haja um *feedback* na posição de indicador. Na verdade, o indicador pode nem existir, uma vez que o conceito pode ser criado a partir de uma dúvida de um aluno ou de uma pergunta feita pelo tutor ou outro participante da interação. Em relação a negociação de uma palavra ou estrutura específica, acreditamos que o *feedback* corretivo,

principalmente o explícito, seja mais favorável a negociação por apontar diretamente o erro do aluno, facilitando sua identificação.

Por fim, destacamos que nossa tentativa de resposta à última questão de pesquisa foi dada no Capítulo 4 deste trabalho.

Que modelo de análise da negociação de sentido em fóruns online é possível propor a partir de padrões da análise da conversação, da interação e do feedback?

Como apresentado naquele capítulo, propusemos o seguinte instrumento elaborado para a análise tanto quantitativa quanto qualitativa da interação e da negociação de sentido em fóruns educacionais *online*:

Quadro 08: Instrumento para análise da interação e negociação de sentidos em fóruns

Análise da conversação			
<input type="checkbox"/> Turno iniciado pelo tutor	<input type="checkbox"/> Manutenção da sequência	<input type="checkbox"/> Correção feita pelo tutor	<input type="checkbox"/> Indicação do erro pelo tutor
Interação			
B) Tipo de informação	<input type="checkbox"/> Pedido de informação	<input type="checkbox"/> Pseudo-pedido	
		<input type="checkbox"/> Pedido autêntico	
	<input type="checkbox"/> Fornecimento de informação	<input type="checkbox"/> relativamente previsível	
		<input type="checkbox"/> relativamente imprevisível	
C) Manutenção do discurso	<input type="checkbox"/> Ultra-mínimo <input type="checkbox"/> Mínimo <input type="checkbox"/> Discurso mantido		
G) Restrição relativa de formas linguísticas	<input type="checkbox"/> Uso restrito <input type="checkbox"/> Restrição limitada <input type="checkbox"/> Uso irrestrito		
Negociação de sentidos			
<input type="checkbox"/> Gatilho Tipo _____	<input type="checkbox"/> Indicador Tipo: _____	<input type="checkbox"/> Resposta Tipo _____	<input type="checkbox"/> Reação a resposta Tipo: _____
Feedback			
<input type="checkbox"/> Feedback não-corretivo Tipo _____		<input type="checkbox"/> Feedback corretivo Tipo _____	

Fonte: Pesquisadora

Acreditamos que esse instrumento possa contribuir para uma análise da interação e da negociação de sentidos em fóruns educacionais *online*, contemplando tanto aspectos quantitativos como qualitativos, pois análise dos aspectos quantitativos e dos aspectos qualitativos são complementares e contribuem para que se tenha uma melhor caracterização dos processos de interação e negociação de sentido em um determinado fórum educacional.

A importância de se analisar tanto a interação como a negociação de sentidos em fóruns justifica-se pelo uso constante desse ambiente educacional como ferramenta auxiliar da aprendizagem em ambientes virtuais. No fórum, os alunos têm a oportunidade de interagir com outros colegas e com seus tutores por meio da discussão de temas pertinentes às aulas estudadas. No entanto, apesar do uso de fóruns educacionais ser prática recorrente, é

importante verificar se o fórum realmente contribui para a aprendizagem dos alunos, se funciona como ambiente para desenvolvimento da interação negociada, contribuindo assim para que a aprendizagem ocorra de forma colaborativa. Acreditamos que o instrumento possa também servir para verificar se os sentidos estão sendo negociados nos fóruns, e em caso afirmativo, como essas negociações ocorrem, e que tipos de negociações despertam mais reações nos alunos.

Respondidas as questões norteadoras desta pesquisa, apontamos, a seguir, algumas limitações da mesma e sugestões de novas pesquisas, tendo em mente a contribuição não só para a Linguística, como também para a prática profissional dos tutores que possam utilizar essa pesquisa como meio de contribuição à melhoria de sua prática didática.

A primeira limitação a ser apontada é em relação ao corpus coletado e analisado. Por questões de exequibilidade, analisamos fóruns de disciplinas de uma única licenciatura a distância em Letras Língua Inglesa, a da UAB-UFC, apesar de termos ciência de que outras universidades brasileiras também ofertam licenciaturas a distância em Letras Língua Inglesa e que, nessas licenciaturas, as disciplinas também se utilizam de fóruns como ambientes de aprendizagem. Além disso, apesar de a integralização curricular da licenciatura, campo de nossa pesquisa, ter mais de 30 (trinta) disciplinas, trabalhamos com apenas 6 (seis). Contudo, procuramos seguir alguns critérios que acreditamos ter tornado nossa amostra válida para o propósito da pesquisa. Assim, constituíram o corpus deste estudo os fóruns de duas disciplinas de três unidades curriculares: língua, metalinguagem e literatura. No entanto, apesar de as disciplinas dessas unidades curriculares terem de 4 (quatro) a 6 (seis) fóruns, os dados analisados foram coletados em apenas um fórum (Fórum 03) de cada disciplina selecionada, totalizando 18 (dezoito) fóruns. Tomamos, porém, o cuidado de analisarmos o mesmo fórum, de cada disciplina, realizado em três polos distintos, ou seja, fóruns dos quais diferentes alunos e tutores participaram. Acreditamos, portanto que o cuidado que tivemos ao selecionar nosso corpus seja capaz de dirimir suas limitações.

Ao traçarmos um desenho metodológico que nos permitiu analisar fóruns conduzidos por 18 (dezoito) diferentes tutores e grupos de alunos, possibilitou-nos observar que cada tutor tem uma forma diferente de conduzir os fóruns. Alguns são mais presentes, instigando a participação dos alunos, ao passo que outros aparecem no fórum apenas para postar o comentário inicial e outros são totalmente ausentes da discussão. Pensamos que, se analisássemos fóruns de outras disciplinas e de outros cursos, chegaríamos a constatações semelhantes.

Devemos ainda destacar que nosso corpus foi constituído apenas de atividades de fórum, deixando de fora outros tipos de atividade de naturezas diferentes, como o bate-papo, que também permitem uma interação entre professor e alunos e podem, assim, ser *loco* de negociação de sentidos.

Por fim, não podemos deixar de esclarecer que nossa análise das interações ocorridas em fóruns educacionais foi também limitada pelo construto teórico escolhido. Esta pesquisa restringiu-se a estudar a negociação de sentidos (Varonis e Gass, 1985) em fóruns de disciplinas de língua em uma licenciatura em Letras Língua Inglesa, a partir da análise da conversação (Seedhouse, 2004), dos padrões de interação (Spada e Fröhlich, 1995), e do *feedback* (Barbosa, 2011). Não desconhecemos que outras teorias e outros construtos podem ser também usados para retratar o que ocorrem em fóruns educacionais. Com base nas limitações apontadas, apresentamos, a seguir, algumas sugestões para futuras pesquisas que se utilizem do mesmo suporte teórico desta.

Sugerimos que futuras pesquisas que se proponham a estudar negociação de sentidos, além de serem conduzidas em fóruns de outras disciplinas e de outras licenciaturas a distância em Letras Língua Inglesa, verifiquem também como a negociação ocorre em atividades síncronas, como o bate-papo, fazendo uma comparação com atividades assíncronas, como o fórum. Durante a análise, verificamos um tipo de negociação de sentido voltada para a construção coletiva de um conceito estudado na lição. Portanto, uma outra sugestão de pesquisa é verificar que técnicas os tutores usam para prolongar a discussão nos fóruns através da negociação de sentido e de conceito. Outra constatação surgida durante a análise é que algumas atividades de fórum são representadas por questões fechadas, cuja possibilidades de respostas são limitadas. Sugerimos, portanto, uma pesquisa verificando os tipos de questões propostas para discussão no fórum, com o objetivo de analisar se as questões são propícias ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, tornando-os agentes da suas aprendizagem e proporcionando uma interação mais rica.

Apesar das limitações apresentadas, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para o debate teórico sobre o ensino de Língua Estrangeira a distância mediado por material online, pois, apesar de encontramos na literatura pesquisas que discutam a negociação de sentido (YOUNG, 1983; OLIVER, 2002; FONTANA & LIMA, 2003; SMITH, 2004; FOSTER & OHTA, 2005) na aprendizagem de uma segunda língua, não encontramos pesquisas que tenham tentado categorizar a negociação de sentido em fóruns *online*, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do fornecimento de *feedback*.

Acrescenta-se a isso o fato de que as pesquisas encontradas centram-se em uma negociação de sentido mais direcionada para uma quebra no fluxo comunicacional ocasionado por algum termo ou estrutura utilizada de forma errada. Apontamos nesta pesquisa, um outro tipo de negociação de sentido, voltada para a construção de um conceito de forma coletiva, através de trocas de ideias entre os participantes da conversação.

Além disso, como tutora e pesquisadora interessada na modalidade de ensino a distância, tenho percebido que muitos alunos utilizam o fórum apenas como local para responder questões propostas para discussão, sem interagirem com outros colegas e com o tutor. Dessa forma, o fórum funciona muito mais como outro tipo de atividade individual. É preciso conscientizar os alunos, e até mesmo alguns tutores, de que a função do fórum é promover a interação entre alunos e entre alunos e tutores e de que essa interação precisa ser negociada. A interação é necessária, mas, como destacamos anteriormente, por si só não gera aprendizagem. É preciso que ela seja negociada. Segundo Souza (2003), a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Conseqüentemente, o fórum precisa ser visto como um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, e não apenas como local para o aluno postar sua resposta para uma questão proposta.

Também destacamos que outra contribuição que a pesquisa realizada possa ter dado é a elaboração de um instrumento para análise da interação e negociação de sentidos em fóruns educacionais. O instrumento inicialmente elaborado a partir das categorias de análise da conversação (Seedhouse, 2004), dos padrões de interação (Spada e Fröhlich, 1995), da negociação de sentido (Varonis e Gass, 1985) e do *feedback* (Barbosa, 2011), foi validado, sendo submetido a dois testes estatísticos: o não paramétrico ANOVA de Friedman e o Cronbach. Os testes apontaram a necessidade de reformulação do instrumento original para que fosse atingido um resultado significativo em relação ao alfa de Cronbach. De posse dos resultados, um novo instrumento foi elaborado visando contemplar não somente uma análise quantitativa da interação e da negociação de sentidos, mas também uma análise qualitativa, uma vez que as duas são complementares e contribuem para que se tenha uma melhor caracterização dos processos de interação e negociação de sentido em um determinado fórum educacional. Dessa forma, esperamos que o instrumento elaborado possa funcionar como ferramenta auxiliar para que pesquisadores e tutores possam avaliar se a interação nos fóruns está contribuindo para aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

Além da contribuição teórica-metodológica, acreditamos que esta pesquisa contribuirá também na melhoria do processo de aprendizagem de línguas a distância, pois a partir dela os tutores poderão compreender um pouco mais sobre os padrões de interação, de negociação de sentidos e de conversação que podem ocorrer em fóruns educacionais de línguas, atentando para aqueles que tornem os fóruns das disciplinas mais interativos, sem negligenciarem os problemas linguísticos dos alunos. Nosso propósito maior, ao final deste estudo, é conscientizar alunos e tutores para o fato de os fóruns realmente serem *locos* de aprendizagem colaborativa, funcionando como sala de aula virtual em que as discussões dos temas são conduzidas de forma a gerar compreensão entre os interlocutores, através do uso de estruturas corretas ou pelo menos mais próximas possíveis da língua alvo.

Por fim, respondendo a questão-título da tese (Há negociação de sentidos nas interações em fóruns educacionais *online*?), afirmamos que existe negociação de sentidos, mas as ocorrências ainda são reduzidas. Portanto, visualizamos nesta pesquisa uma forma de divulgação dos tipos de negociação de sentidos e esperamos que mais tutores conheçam os benefícios dela para o processo de aprendizagem e passem a utilizá-la com mais frequência como ferramenta auxiliar do processo de aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *In: The modern Language Journal*, v. 78, n. 4, 1994, p. 465-483. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/328585>>. Acesso em: 29 set. 2010.

ARANDA, M.C.T. **Interações orais online no ensino de francês língua estrangeira: o projeto Cefradis.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

BARBOSA, L.L. **Análise dos tipos de *feedback* fornecidos por tutores e das respostas dos alunos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Fortaleza: UFC – CE, 2011.

BARBOSA, L. B.; BORGES, V. M. C. Fórum educacional e mediação pedagógica em ensino a distância – Análise da participação de tutores em fóruns educacionais. *In: Signo*, v.36, n.61, 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2137/1792>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BOCALE, P. Interaction and language learning: an investigation into McCarthy's 'Three Is' pedagogical modelling. *In: Studi Linguistici e Folologici Online*, v. 2, 2004, p. 101-131. Disponível em: <<http://www.humnet.unipi.it/slifo/2004vol1/pdf/Bocale2.1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BOWER, J. Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English etandem. *In: Language Learning and Technology*, v. 15, n.1, 2011, p. 41-71. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Artigo 80 da *Lei* 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e da Outras Providencias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 11 fev. 1998.

BURNS, A. **Collaborative research for English language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 20-44.

CARROLL, S.E. Putting 'input' in its proper place. In: **Second Language Research**. v 15, p. 337–388, 1999.

_____. **Input and evidence**: The raw material of second language acquisition. Amsterdam: Benjamins, 2001.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. In: **Language e Encino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CHAUDRON, C. Research on met linguistic judgments: A review of theory, methods, and results. In: **Language Learning**, v. 33, p. 343–377, 1983.

_____. **Second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1988.

_____. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. In: **Language Learning**, v. 27, 1977, p. 29-46.

COOK, V. (Ed.). **The Effect of L2 on L1**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15 – 41, 2006.

DERWING, T. Elaborative detail: help or hindrance to the NNS listener? In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, p. 283-298, 1996.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed). **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999, p. 1-19.

DONATO, R., Collective scaffolding in second language learning. In LANTOLF. J.P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood : Albex, p. 33 - 56, 1994.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analysing talk at work: An introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (eds). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992b, p. 3 – 65.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

DUCATTI, A. L. F. A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática da sala de aula: (RE)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública. *In: Revista da Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 3, n.1, 2001, p. 111-137. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2010/ducatti_alf_me_sjrp.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

ELLIS, N. Frequency in language acquisition: A Review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *In: Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p. 143-48, 2002.

ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second language development. *In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds). Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, p. 69 -88, 1985.

_____. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective *feedback* and the acquisition of L2 grammar. *In: Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 28, 2006, p. 339 – 368. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdftype=1&fid=429518&jid=SLA&volumeId=28&issueId=02&aid=429517>>. Acesso em: 09 out. 2010.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, A. M. **O *feedback* como recuso para motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. Santa Catarina: Unisul, 2009.

FLOWER, L. **The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing**. Carbondale: University of Southern Illinois Press, 1994.

FONTANA, B.; LIMA, M.S. A negociação de sentido e a interação na aquisição de LE. *In: Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudanças*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 233 – 339.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *In: Applied Linguistics*, v. 26, n. 3, 2005, p. 402-430.

GASS, S. *Input, interaction, and the second language learner*. New York: Routledge, 2013.

GASS, S. M.; MACKET, A. Input, interaction and output: An overview. In: **AILA Review**, v. 19, p. 3-17, 2006.

GASS, S. M.; VARONIS, E. Task variation and nonnative/ nonnative negotiation of meaning. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds). **Input in second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House, 1985, p. 149-161.

GIBK, C. K. S. **O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. In: **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 41, 2001, p. 17 – 39. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476/6856>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

HATCH, E.; WAGNER-GOUGH, J. Explaining sequence and variation in second language acquisition. In: **Language Learning**, v.4, p.39-47, 1976.

HAVRANEK, G. The effectiveness of corrective feedback: Preliminary results of an empirical study. In: **Acquisitions e Interaction en Langue Étrangère**, v.2, 1999, p. 189-206.

HAWKINS, B. Is an “appropriate response” always so appropriate? In: GASS, S; MADDEN, C. (Eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, p. 162 - 178, 1985.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

HYLAND, F. Providing Effective Support: investigating feedback to distance language learners. In: **Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning**, London, v.16, n.3, 2001, p. 233-247.

KASPER, G. Repair in foreign language teaching. In: KASPER, G. (ed) **Learning, teaching and communication in the language classroom**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1986, p. 23 – 42.

KITADE, K. L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. In: **Computer Assisted Language Learning**, v.13(2), p.143–166, 2000.

KÖTTER, M. Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. In: **Language Learning & Technology**, v.7, 2003, p.145–172. Disponível em: <lt.msu.edu/vol7num2/kotter/default.html> Acesso em: 17 mar. 2013.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: issues and implications**, New York, Longman, 1985.

_____. Comprehensible output?. In: **System**, v. 26, p.175–182, 1998. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (org.), **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. In: **Language Learners**, v. 26, p.125-134, 1976.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LEE, L. Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. In: **Foreign Language Annuals**, v. 35(1), p.16-23, 2002.

LEWIS, M. **Feedback em aulas de idiomas**. Trad. Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: Special Book Services, 2003.

LIGHTBOWN, P. M. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In: SELIGER, H; LONG, M. (Eds.). In: **Classroom-oriented research in language acquisition**. Rowley: Newbury House, p. 217-243, 1983.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4th edition. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In WINITZ, H. (ed.). **Native language and foreign language acquisition**. *Annals of the New York Academy of Sciences*. p.259-78, 1981.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. (eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996, p. 413- 468

LONG, M. H.; SATO, C. J. Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. In DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. P. R. (eds.). **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, p. 253-280, 1984.

LYSTER, R. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *In*: **Studies in Second Language Acquisition**. v.20, n.1, 1998, p.51 - 81. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdftype=1&fid=36476&jid=SLA&volumeId=20&issueId=01&aid=36475>>. Acesso em: 10 out. 2010.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003, p. 133- 173.

MCCARTHY, M. **Spoken language and applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MORAN, J. M. **Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação online**. Texto apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. 2004.

Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm#utiliza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 12 jun. 2011

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NOBUYOSHI, J.; ELLIS, R. Focused communication tasks and second language acquisition. *In*: **ELT Journal**, v.47, p. 203-210, 1993.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 16. ed., Nova York: Cambridge University Press, 2006.

OLIVER, R. The Patterns of Negotiation for Meaning in Child Interactions. *In: The Modern Language Journal*, v. 86, Blackwell Publishers, 2002, p. 97–111.

O'ROURKE, B. Form-focused interaction in online tandem learning. *In: CALICO Journal*, v. 22, p.433- 466, 2005.

OXFORD, R. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *In: The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, 1997, p.443-456. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/328888>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. *In: LEFFA, V. (org.) Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.219-254.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *In: Calidoscópio*, v. 3, n.1, 2005, p. 5-12.

PAIVA, V.L.M.O.; RODRIGUES JÚNIOR, A.S. Fóruns on-line: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. *In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs). Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 171 – 189.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *In: Applied Linguistics*, v.7, 1987, p. 1 – 25.

_____. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *In: Language Learning*, v. 44, n. 3, 1994, p. 493-27. Disponível em: <<http://www.uwec.edu/esl/minors/TESOL/FLG378picaNegotiation%20of%20Meaning%20Overview.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. The essential role of negotiation in the communicative classroom. *In: JALT JOURNAL*, v. 78, 1996, p. 241 – 268.

PICA, T.; DOUGHTY, E. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. *In: GASS, S.M.; MADDEN, G. (Eds.). Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, p. 115-32, 1985.

PSATHAS, G. **Conversation Analysis: the study of talk-in-interaction**. California: Sage Publications, 1995.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Hong Kong: Longman, 1985.

SANTOS, G. R. **Características das interação no contexto de aprendizagem in-tandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto: UNESP/SJRP, 2008.

SCARCELLA, R. C; HIGA, C. A. Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. In: **Language Learning**, v. 31, p. 409-437, 1981.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínio e fronteiras**. v. 2, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: **AILA Review**, v.11, 1994, p.11-26.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (ed.). **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington.: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCHWARTZ, B. D. On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 147-163, 1993.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: giving and getting on-line course feedback. In: WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. **The on-line teaching guide**. Boston, London: Ally & Bacon, 2000, p.167-182.

SEEDHOUSE, P. **The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective**. Michigan: Blackwell Publishing, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics**. v.10, n. 3, 1972, p. 209-231.

SHARWOOD-SMITH, M. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. New York: Longman, 1994.

SHEHADEH, A. Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. In: **Language Learning**, v. 52, p.597-647, 2002.

SKEHAN, P. Task-based instruction. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 18, p. 268-286, 1998a.

SMITH, B. Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. In: **The Modern Language Journal**, v. 87, 2003a, p. 38-57.

_____. Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 26, 2004, p. 365-398. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=DD157AB0EB2B1DF573356A0D41DD1D33.journals?fromPage=online&aid=236869>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. The relationship between negotiated interaction, learner uptake, and lexical acquisition in task-based computer-mediated communication. In: **TESOL Quarterly**, v.39, 2005, p.33-58.

SNOW, C.; HOEFNAGEL-HÖHLE, M. The Critical Age for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. In: KRASHEN, S.; SCARCELLA, R.; LONG, M. H. (eds.). In: **Child-Adult Differences in Second Language Acquisition**, Rowley: Newbury House, p. 93-111, 1982.

SOUZA, S. J. . Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. In: **Language Teaching**, n.29, 1997, p. 1-15.

SPADA, N.; FRÖHLICH, M. **COLT: Communicative orientation of language teaching observation scheme**. Sidney: NCELTR Macquarie University, 1995.

STEMLER, L. K. Educational characteristics of multimedia: a literature review. In: **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), v. 6, n.3/4, 1997, p. 339-359.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). **Input in Second Language Acquisition**. New York: Newbury House, 1985, p. 235-256.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. In: **Applied Linguistics**, v.16, p.371-391, 1995.

_____. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, 1998, p. 99-118.

TRUSCOTT, J.; SHARWOOD SMITH, M. Input, intake and consciousness: The quest for a theoretical foundation. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 33, p. 494-528, 2011.

TSUI, A. B. M. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (eds). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 145 - 167.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN LIER, L. Conflicting voices: language, classroom and bilingual education in Puno. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (eds). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 363 - 388.

VARONIS, E. M.; GASS, S. M. Nonnative-nonnative conversations: A model for negotiation of meaning. In: **Applied Linguistics**, v. 6, 1985a, p. 71-90.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. In: **The ESPecialist**, v 27, n1, 2006. p. 83-118.

VIGIL, N. A.; OLLER, J. W. Rule fossilization: a tentative model. In: **Language Learning**, v. 26, 1976, p. 281-295.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANG, Y. Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. In: **ReCALL**, v. 18, 2006, p. 122-45. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344006000814>. Acesso em: 19 mar. 2013.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. In: **Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, 1997, p. 470-481. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>>. Acesso em 12 abr. 2011.

WELLER, M.; MASON, R. Factors affecting students 'satisfaction on a web course. **Australian Journal of Educational Technology** 2000, v. 16, n. 2, p. 173-200, 2000.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WHITE, L. Fossilization in steady state L2 grammars: persistent problems with inflectional morphology. In: **Bilingualism: Language and Cognition** 6, p.129-141, 2003a.

YOUNG, R. The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition. *In*: **ELT Journal**, v. 37, n. 3, 1983, p. 197 – 206.

APÊNDICES

APENDICE A - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO BLOCO DE INTERAÇÃO

Bloco	
Contexto:	
Pólo:	
	Turno de Interação

Análise - Bloco 0			
Análise da conversação			
<input type="checkbox"/> Iniciado pelo tutor	<input type="checkbox"/> Manutenção da sequência	<input type="checkbox"/> Correção feita pelo tutor	<input type="checkbox"/> Indicação do erro pelo tutor
Interação			
A) Tipo informação	<input type="checkbox"/> Pedido de informação	<input type="checkbox"/> Pseudo-pedido	<input type="checkbox"/> Pedido autêntico
	<input type="checkbox"/> Fornecimento de informação	<input type="checkbox"/> relativamente previsível	<input type="checkbox"/> relativamente imprevisível
B) Manutenção do discurso	<input type="checkbox"/> Ultra-mínimo	<input type="checkbox"/> Mínimo	<input type="checkbox"/> Discurso mantido
C) Restrição relativa de formas linguísticas	<input type="checkbox"/> Uso restrito	<input type="checkbox"/> Restrição limitada	<input type="checkbox"/> Uso irrestrito
Negociação de sentidos			
<input type="checkbox"/> Gatilho Tipo _____	<input type="checkbox"/> Indicador Tipo: _____	<input type="checkbox"/> Resposta Tipo _____	<input type="checkbox"/> Reação a resposta Tipo: _____
Feedback			
<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> não-corretivo Tipo _____	<input type="checkbox"/> <i>Feedback</i> corretivo Tipo _____		

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO (TUTOR)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Tutor

Você, caro tutor, está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Lorena Lima Barbosa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina Língua Inglesa IV B – Compreensão e Produção Escrita, da Licenciatura A Distância Letras: Inglês da UFC/UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de um estudo que envolverá o acesso a todos os fóruns da disciplina mencionada. Para participar, você terá que consentir que os textos dos fóruns da disciplina que atua como tutor, e de acordo com sua disponibilidade, sejam usados como dados na pesquisa. O acesso ao fórum dar-se-á sem nenhuma interferência do pesquisador no ambiente virtual, sendo os textos dos fóruns extraídos da tela por meio de *printscreen* (captura da tela). Vale salientar que esta pesquisa não avaliará seu desempenho como tutor, apenas registrará as atividades e enunciados utilizados por tutores e alunos como dados de uma pesquisa na área de ensino de língua estrangeira na modalidade a distância. Tal pesquisa visa trazer benefícios na área de ensino de língua inglesa, sendo o colaborador (você) beneficiado indiretamente uma vez que atua na área. Como benefícios gerados pela referida pesquisa destacamos o fato de que a partir dela os tutores poderão se informar sobre os padrões de interação que contribuem para a negociação de sentido, além de se informarem sobre os tipos de *feedback* que funcionam como indicadores no processo de negociação de sentido. Assim, os tutores poderão tornar os fóruns das disciplinas mais interativos, sem negligenciar os problemas linguísticos dos alunos. Desta forma, o fórum poderá realmente ser lugar de aprendizagem colaborativa, funcionando como uma sala de aula virtual em que as discussões dos temas são conduzidas de forma a gerar compreensão entre os interlocutores, através do uso de estruturas corretas ou pelo menos mais próximas possíveis da língua alvo. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma cópia em seu poder e outra com o pesquisador.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Lorena Lima Barbosa

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Ferreira Araújo, 30 - Fortaleza, CE.

Telefones p/contato: (85) 9616.2957

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8338**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)
Tutor(continuação)

Título da pesquisa: Estudo das negociações de sentido em língua inglesa em fóruns educacionais *online*

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____ / ____ / _____

--	--	--

Nome do voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefones p/contato: _____

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO (ALUNO)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Aluno

Você, caro aluno, está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Lorena Lima Barbosa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina Língua Inglesa IVB – Compreensão e Produção Escrita, da Licenciatura A Distância Letras: Inglês da UFC/UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de um estudo que envolverá o acesso a todos os fóruns da disciplina mencionada. Para participar, você terá que consentir que as suas participações nos fóruns da disciplina Língua Inglesa IVB – Compreensão e Produção Oral sejam usados como dados na pesquisa. O acesso ao fórum dar-se-á sem nenhuma interferência do pesquisador no ambiente virtual, sendo os textos dos fóruns extraídos da tela por meio de *printscreen* (captura da tela). Vale salientar que esta pesquisa não avaliará seu desempenho como aluno, apenas registrará os enunciados utilizados por tutores e alunos como dados de uma pesquisa na área de ensino de língua estrangeira na modalidade a distância. Como benefícios gerados pela referida pesquisa destacamos o fato de que a partir dela os tutores poderão se informar sobre os padrões de interação que contribuem para a negociação de sentido, além de se informarem sobre os tipos de *feedback* que funcionam como indicadores no processo de negociação de sentido. Assim, os tutores poderão tornar os fóruns das disciplinas mais interativos, sem negligenciar os problemas linguísticos dos alunos. Desta forma, o fórum poderá realmente ser lugar de aprendizagem colaborativa, funcionando como uma sala de aula virtual em que as discussões dos temas são conduzidas de forma a gerar compreensão entre os interlocutores, através do uso de estruturas corretas ou pelo menos mais próximas possíveis da língua alvo. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma cópia em seu poder e outra com o pesquisador.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Lorena Lima Barbosa

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Ferreira Araújo, 30 - Fortaleza , CE.

Telefones p/contato: (85) 9616.2957

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8338**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**Aluno**(continuação)Título da pesquisa: : Estudo das negociações de sentido em língua inglesa em fóruns educacionais *online*

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome do voluntário**Data****Assinatura**

--	--	--

Nome do pesquisador**Data****Assinatura****DADOS DO VOLUNTÁRIO:**

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefones p/contato: _____

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudo das negociações de sentido em língua inglesa em fóruns educacionais online

Pesquisador: Lorena Lima Barbosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20286113.1.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 501.454

Data da Relatoria: 05/12/2013

Apresentação do Projeto:

Com base na teoria sociointeracionista de aquisição de segunda língua e no conceito de interação negociada, esta pesquisa visa caracterizar a negociação de sentidos em fóruns online de disciplinas de língua inglesa. Para o estudo do tema proposto, realizaremos uma análise qualitativa, indutiva, ex-post facto, descritiva e exploratória. A análise dos dados acontecerá em quatro etapas: 1. Análise da conversação a partir da mudança de turnos e das estratégias de reparo; 2. Análise dos padrões de interação nos fóruns educacionais de língua inglesa; 3. Análise da negociação de sentido; 4. Análise dos tipos de feedback que são utilizados com mais frequência como indicadores do processo de negociação de sentido e que mais despertam reação dos alunos. Acreditamos que essas etapas da análise fornecerão subsídios para a melhor compreensão e caracterização da negociação de sentidos em fóruns online. A realização do presente estudo contribuirá para o debate teórico sobre o ensino de Língua Estrangeira mediado por computador, uma vez que, embora pesquisas tenham discutido a negociação de sentidos (YOUNG, 1983; OLIVER, 2002; FONTANA & LIMA, 2003; SMITH, 2004; FOSTER & OHTA, 2005), não encontramos pesquisas que tenham tentado categorizar a negociação de sentido em fóruns online, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do fornecimento de feedback. Além disso, devido à oferta cada vez maior de cursos a distância é preciso elaborar bases teóricas que

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3368-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 501.454

contribuam para a orientação de decisões que devem ser tomadas pelos tutores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. É preciso desmistificar a utilização do fórum como local apenas de interação e motivação dos alunos. A interação negociada é necessária para que o fórum possa realmente ser lugar de aprendizagem colaborativa, funcionando como uma sala de aula virtual em que as discussões dos temas são conduzidas de forma a gerar compreensão entre os interlocutores, através do uso de estruturas corretas ou pelo menos mais próximas possíveis da língua alvo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Caracterizar a negociação de sentido a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do feedback em fóruns online de disciplinas de língua inglesa.

Objetivo Secundário: 1. Analisar os padrões de conversação em fóruns online a fim de identificar os padrões mais recorrentes durante a negociação de sentido; 2. Analisar os padrões de interação em fóruns online, como o intuito de identificar os padrões mais propícios à negociação de sentido; 3. Observar que tipos de feedback provocam respostas dos alunos e funcionam, assim, como indicadores dos processos de negociação de sentido; 4. Categorizar os padrões de conversação e de interação e os tipos de feedback recorrentes na negociação de sentido com o objetivo de propor um modelo de análise da negociação de sentido em fóruns online de disciplinas de língua inglesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os alunos e tutores podem sentir-se inibidos ao saber que terão seus fóruns utilizados em uma pesquisa sobre a negociação de sentido em fóruns online.

Benefícios: Com intuito de melhor compreender e caracterizar a negociação de sentido em fóruns online, a realização do presente estudo se justifica por procurar contribuir para o debate teórico sobre o ensino de Língua Estrangeira mediado por computador, uma vez que, embora na literatura pesquisas tenham discutido a negociação de sentido (YOUNG, 1983; OLIVER, 2002; FONTANA & LIMA, 2003; SMITH, 2004; FOSTER & OHTA, 2005), não encontramos pesquisas que tenham tentado categorizar a negociação de sentido em fóruns online, a partir da análise da conversação, dos padrões de interação e do fornecimento de feedback. Além disso, devido à oferta cada vez maior de cursos a distância é preciso elaborar bases teóricas que contribuam para a orientação de decisões que devem ser tomadas pelos tutores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

É preciso desmistificar a utilização do fórum como local apenas de interação e motivação dos

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 501.454

alunos. A interação é necessária, mas, como destacamos anteriormente, por si só não gera aprendizagem. É preciso que ela seja negociada. Além disso, esta pesquisa representa uma forma de contribuição à melhoria do processo de aprendizagem de língua inglesa, pois a partir dela os tutores poderão se informar sobre os padrões de interação que contribuem para a negociação de sentido, além de se informarem sobre os tipos de feedback que funcionam como indicadores no processo de negociação de sentido. Assim, os tutores poderão tornar os fóruns das disciplinas mais interativos, sem negligenciar os problemas linguísticos dos alunos. Desta forma, o fórum poderá realmente ser lugar de aprendizagem colaborativa, funcionando como uma sala de aula virtual em que as discussões dos temas são conduzidas de forma a gerar compreensão entre os interlocutores, através do uso de estruturas corretas ou pelo menos mais próximas possíveis da língua alvo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada com alunos e tutores de três disciplinas da Licenciatura Semi presencial Letras (Inglês) da UAB/UFC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Recomendações:

Sem Recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3386-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 501.454

FORTALEZA, 19 de Dezembro de 2013

Assinador por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br