

Fábio Fernandes Madeira Lourenço

**A COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADA  
PELO COMPUTADOR: O IMPACTO NA PRECISÃO**

Dissertação apresentada ao curso de  
Linguística Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Linda  
Gentry El-Dash

Unicamp  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2001

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M264c Madeira Lourenço, Fábio Fernandes  
A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão / Fábio Fernandes Madeira Lourenço. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Linda Gentry El-Dash  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da Segunda língua. 2. Internet (Redes de computação). 3. Língua inglesa - Tempo verbal. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash**  
**(orientadora)**

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**

---

**Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch**



A meu pai, José Madeira Lourenço, a minha mãe, Elza Fernandes Lourenço, por terem sempre me incentivado em busca da cultura e do conhecimento.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Linda Gentry El-Dash, minha orientadora, pela confiança depositada, pela disponibilidade e por não ter medido esforços (nem encontros) para me ajudar na elaboração deste trabalho.

Agradeço a José Carlos Paes de Almeida Filho, por grande parte da minha formação, que me apresentou à Lingüística Aplicada, ao IEL e me fez gostar tanto deste lugar.

Agradeço a Matilde Scaramucci, pela indicação das leituras nas quais me baseei para a elaboração da avaliação do sujeito desta pesquisa.

Todo meu percurso como mestrando do IEL tem também um débito especial aos professores John R. Schmitz, Denise Bertoli Braga, Ingedore Koch, Sílvia Tersi e Malu Braga, que participaram, de maneiras diversas, da minha formação e da elaboração deste trabalho.

Agradeço a Heitor Griebel, por toda a ajuda com a informática e com questões práticas que facilitaram minha vida acadêmica e me pouparam tantas viagens a Campinas.

Agradeço a Vera Mazagão Ribeiro e Sonali Bertuol, amigas queridas, pela ajuda na revisão do texto.

Agradeço ao sempre amigo Rinaldo Sérgio Vieira Arruda, por me ter emprestado a “sala de estudo”, no sertão do Piavu.

Finalmente, agradeço a Osires, amigo e sujeito desta pesquisa, por sua participação e por ter colocado o material humorístico por ele produzido à minha disposição, o que veio trazer leveza à dura tarefa de escrever uma dissertação de mestrado.





## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	11
<b>Capítulo 1: Introdução</b>	
1.1 Preliminares	13
1.2 Enfoque deste estudo	15
1.3 Objetivos	15
1.4 Metodologia de Pesquisa	16
1.4.1 Sujeito de pesquisa	17
1.4.2 Descrição dos instrumentos utilizados	18
1.4.3 Descrição dos testes aplicados e justificativa pelos métodos escolhidos	19
1.4.4 Validade e Confiabilidade dos Instrumentos	21
1.4.5 Métodos Escolhidos para os Testes	20
1.4.6 Instruções e exemplos	22
1.4.7 Pontuação	23
1.5 Esboço Geral da Dissertação	24
<b>Capítulo 2: Alguns comentários sobre as modalidades de uso da língua e a língua escrita usada na internet</b>	
2.1 Introdução	25
2.2 Língua falada	26
2.3 Língua escrita	30
2.4 A Língua Escrita e Quase Falada da Internet	33
2.4.1 A Língua Escrita em Mensagens de E-mail	36
2.6 Conclusão	39
<b>Capítulo 3: O uso da internet para a aquisição de língua estrangeira</b>	
3.1 Introdução	41
3.2 As contribuições da SLA (teorias de aquisição se segunda língua)	42
3.2.1 CMC <sup>1</sup> - Insumo Mais Compreensível	45
3.2.2 CMC - Menor Ansiedade e Maior Motivação para o Aprendiz	45
3.2.3 CMC - Maior Quantidade de Insumo e de Língua Produzida	47
3.2.4 CMC - Maior Interação	49
3.2.5 CMC - Negociação de Significados	50
<b>Capítulo 4: O ensino da forma em LE- retomada a discussão</b>	
4.1 Introdução	55
4.2- Precisão lingüística em LE e competência comunicativa	55
4.2.1 A Base ainda é o Significado	57
4.2.2 Reformulações (recasting)	58
4.2.3 Saliência Visual do Insumo	64
<b>Capítulo 5: Análise dos dados</b>	
6.1 introdução	67

---

<sup>1</sup> CMC - Comunicação Mediada pelo Computador

6.2 CMC - língua escrita <i>quase</i> falada	67
6.2.1 CMC síncrona	68
6.2.2 CMC assíncrona - e-mails - híbrido de língua escrita e falada	75
6.3 CMC: insumo compreensível, filtro afetivo baixo, interação e negociação de significados	80
6.4 Os recursos que a máquina oferece	93
6.5 A questão da precisão	96
6.5.1 Os resultados dos testes	96
6.5.2 Comunicação entre o sujeito e os falantes nativos e precisão lingüística	99
6.5.3 Discussão	100
6.6 Considerações finais	111
<b>Bibliografia</b>	<b>115</b>
<b>Anexos</b>	<b>123</b>
<b>Abstract</b>	<b>151</b>

## RESUMO

Esta dissertação é uma discussão sobre aquisição de língua estrangeira através da comunicação escrita mediada pelo computador, síncrona e assíncrona. O objetivo central deste trabalho é observar se um longo período de comunicação mediada pelo computador do aprendiz de língua estrangeira com falantes nativos dessa língua, com a minha intervenção, como professor/pesquisador, resulta em aprimoramento da precisão lingüística do aprendiz, de um modo geral e, mais especificamente, no uso dos tempos verbais. Foi realizado um estudo de caso que teve como sujeito de pesquisa um cartunista, com conhecimentos básicos de língua inglesa, cujo objetivo era buscar uma tradução para as falas dos personagens de seu material humorístico (cartuns e tiras humorísticas). O cartunista manteve contato, através de *e-mail* e de diálogos escritos em tempo real, com sete falantes nativos da língua inglesa, durante o período de quinze meses. Os resultados foram obtidos através de dois instrumentos: testes aplicados ao sujeito da pesquisa, antes e após o período de observação, e análise dos textos por ele produzidos para a comunicação com os falantes nativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Aquisição de língua estrangeira. 2. Comunicação mediada pelo computador. 3. Interação.



## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 Preliminares

A escolha do tópico para esta dissertação – a aquisição de Língua Estrangeira (LE) através da comunicação pela internet - foi resultado de um processo que veio sofrendo modificações. Apesar de mudanças terem ocorrido em relação ao ponto a ser focado, a escolha pelo meio manteve-se a mesma no decorrer de todo o processo, por dois motivos básicos. O primeiro é a fascinação que sempre exerceu sobre mim a comunicação por escrito em tempo real, um meio que, mesmo criado dentro da mais sofisticada tecnologia, utiliza-se da modalidade escrita para um tipo de discurso comumente utilizado na modalidade falada, no gênero conversa informal. O segundo é a oportunidade que o meio em si oferece de *comunicação* entre pessoas por todo o mundo, a qualquer hora. Esta realidade, além de ser fascinante simplesmente pelo acesso que proporciona às mais remotas partes do mundo, veio trazer uma oportunidade valiosa ao aprendiz de língua estrangeira – a frequência e facilidade de comunicação autêntica com falantes da língua. Até não muito tempo atrás esta era uma oportunidade à qual tinham acesso apenas aqueles que viajavam ou conviviam com falantes nativos e, considerando a realidade sócio-cultural brasileira, estas são possibilidades remotas para a grande maioria da população. Comunicando-se pela internet alunos recebem insumo, negociam significado, têm opções por mandar mensagens para um ou vários receptores ao mesmo tempo e, no caso de uso dentro do contexto de ensino e aprendizagem, interagem com seus companheiros de curso e professores; o meio cria, naturalmente, ambiente social e colaborativo de aprendizagem (Shetzer, 1997).

Embora as pesquisas tecnológicas caminhem em direção ao aprimoramento da interação *homem-máquina-homem* feita pela fala e, na verdade, já seja possível comunicar-se oralmente pela internet, dois fatores relevantes devem ser considerados. No estágio atual das pesquisas, a transmissão da voz na comunicação pela internet, seja ela feita assincronamente (via e-mail) ou sincronamente (conversando)<sup>2</sup>, ocorre de maneira lenta e a qualidade de som muitas vezes é ainda comprometida. Basta também um pouco de bom

---

<sup>2</sup> A comunicação por escrito mediada pelo computador feita por e-mail é frequentemente chamada de

senso para concluir que é financeiramente impraticável para a maioria dos usuários da internet manter um terminal tecnologicamente tão bem equipado, capaz de garantir a transmissão das mensagens com relativa rapidez e qualidade de som.

Quanto ao enfoque do trabalho, as mudanças ocorreram não apenas no nicho a ser estudado, mas também quanto à abordagem utilizada para nortear a comunicação com o sujeito desta pesquisa. Em um primeiro momento a intenção foi observar se, através da comunicação pela internet, torna-se mais fácil para o falante de língua estrangeira comunicar-se na língua-alvo, se o filtro afetivo é mais baixo. A literatura vem mostrando que este é um meio muito menos ameaçador do que o diálogo face-a-face - promove ainda maior interação entre os “interlocutores”, que produzem língua bastante semelhante àquela da conversa presencial. Os dados coletados serviriam, neste caso, para sustentar a tese de que este tipo de interação proporciona ao falante de língua estrangeira maior grau de competência comunicativa, pelo menos no que diz respeito à competência estratégica, sociolingüística e discursiva. O contato com a literatura, entretanto, fez-me também reconsiderar o enfoque; não que a revisão tenha mostrado que minhas suposições não tenham sido confirmadas, ao contrário – a literatura mostrou-me que este meio tende a dar mais confiança ao falante, promove participação maior e mais equilibrada entre os alunos, leva-os a buscar estratégias diferentes para garantir compreensão e oferece recursos não disponíveis na comunicação presencial. Entretanto, a convivência via internet com alunos mostrou-me que, apesar de aumento na fluência, não houve, aparentemente, melhoras equivalentes na precisão. Além do contato com a literatura, minha prática profissional levou-me também a reconsiderar algumas posições – fez-me refletir sobre o papel do ensino da forma, isto é, da necessidade, mesmo dentro de um contexto de ensino que mais se aproxime da abordagem comunicativa, da explicação ao aluno de aspectos da forma.

Foi assim que, no decorrer desta pesquisa, percebi estar trabalhando, ao mesmo tempo, com um meio tão inovador e fascinante como a internet para reconsiderar e retomar uma antiga discussão, a precisão lingüística<sup>3</sup> no contexto de ensino e aquisição de língua estrangeira.

---

*comunicação assíncrona* e a escrita em tempo real é chamada de *comunicação síncrona*.

## 1.2 Enfoque deste estudo

O enfoque deste trabalho recai sobre o uso da internet como recurso para a aquisição de língua estrangeira (língua inglesa), observando a maneira como o meio é utilizado para comunicação de falantes não nativos com falantes nativos e o possível impacto dessa comunicação na precisão lingüística.

Parece já não restar dúvidas de que a internet veio colocar-se como meio revolucionário tanto para a informação quanto para a comunicação. Inserido no contexto de aquisição de língua estrangeira e na análise das necessidades do sujeito desta pesquisa<sup>4</sup>, optei pelo uso da internet apenas como meio de comunicação. Observei o comportamento do sujeito na interação com falantes de língua inglesa por este meio e que impacto na precisão lingüística essa interação proporcionou.

A observação destes aspectos significa, na verdade, observar os diferentes aspectos dentro dos modelos propostos pelos autores que discutiram a noção de competência comunicativa (Hymes (1972), Canale (1984) e Canale & Swain, apud Celse-Murcia, 1995). Hymes (op. cit.) apresentou um modelo de competência comunicativa composto de competência lingüística e competência sociolingüística. Em seguida Canale & Swain acrescentaram competência estratégica como um novo componente do modelo, que foi posteriormente complementado por outros componentes, subdivisões da competência sociolingüística (Celse-Murcia, 1995). Embora novos componentes tenham sido acrescentados ao modelo, nenhum dos autores deixou de incluir competência lingüística (também chamado de competência gramatical - Canale, 1984) como componente integrante do modelo. A opção por observar o impacto na precisão lingüística que a comunicação pela internet proporciona é uma tentativa de dar conta também do componente competência lingüística do modelo apresentado de competência comunicativa. Os dados coletados são provenientes da comunicação de um sujeito de pesquisa com falantes de inglês e comigo mesmo, como professor/ pesquisador.

## 1.3 Objetivos

A internet veio oferecer ao aprendiz de língua estrangeira um leque imenso de oportunidades de contatos com a língua-alvo; o meio colocou-se como uma solução para

---

<sup>3</sup> Entende-se aqui "precisão lingüística" como o uso gramaticalmente correto de estruturas da língua.

<sup>4</sup> Maiores informações sobre o sujeito desta pesquisa e suas necessidades serão fornecidas abaixo.

aqueles que, de forma decisiva, porém muitas vezes frustrante, buscam oportunidades para a prática do idioma em momentos de comunicação autêntica.

O uso da internet no contexto de aquisição de língua estrangeira já vem, há mais de uma década, sendo amplamente discutido e existe um número considerável de pesquisas mostrando, em termos quantitativos e qualitativos, a ocorrência de aquisição de Língua Estrangeira (LE, doravante) resultante da comunicação por este meio. Minha intenção com esta pesquisa não é apenas a de abrir mais uma discussão teórica sobre a comunicação em língua estrangeira enfatizando suas vantagens. Procurei, com este trabalho, dar um passo adiante e atentar também às limitações que este recurso apresenta no contexto de aquisição de língua estrangeira. Percebi que falta, naquelas pesquisas, um enfoque maior na precisão lingüística nos textos produzidos para a comunicação em LE. Resolvi então observar o impacto na precisão lingüística que a produção e recepção destes textos provoca.

Mesmo optando por observar o impacto na precisão lingüística proporcionado pela comunicação por escrito via internet, percebi a necessidade de delimitar ainda mais o objetivo desta pesquisa, escolhendo um aspecto em particular da precisão e, novamente, considerando as necessidades do sujeito desta pesquisa, optei por observar o uso adequado dos tempos e aspectos verbais. O Objetivo deste trabalho é, portanto, observar os textos recebidos e produzidos para a comunicação por escrito feita pela internet, síncrona e assíncrona, e o impacto na precisão lingüística. Coloco, assim, a seguinte questão: dado um contexto de comunicação natural entre o aprendiz iniciante e falantes nativos, via computador, com intervenção salientando aspectos da forma, qual o impacto dessa interação na precisão lingüística, mais especificamente, no uso de tempos verbais da língua inglesa?

#### **1.4 Metodologia de Pesquisa**

Foi feito um estudo de caso que teve como sujeito de pesquisa um cartunista cujo objetivo em participar desta pesquisa era ser capaz, através de sua interlíngua, de transmitir as falas dos personagens de seus cartuns para falantes nativos de língua inglesa - um inglês, uma australiana e três americanos. A interação entre eles teve como objetivo buscar uma tradução para a língua inglesa dos textos dos cartuns e tiras humorísticas. Meu papel, como pesquisador/professor foi o de observador participante e toda a comunicação foi feita através do computador.

O período de comunicação entre o sujeito e os falantes nativos foi de 15 meses



(período de observação). As mensagens trocadas entre eles eram enviadas a mim e eu comentava e reformulava os textos das mensagens produzidas pelo sujeito salientando visualmente a forma. Utilizei para a saliência os recursos que a máquina oferece: negrito, sublinhas, itálicos, mudança de cores de fontes e de tamanho de fontes.

A escolha da comunicação por escrito mediada pelo computador foi feita de comum acordo entre o cartunista/sujeito de pesquisa e mim, como professor pesquisador. Se sua intenção era aprimorar sua proficiência em LE para ser capaz de buscar a versão de diálogos escritos curtos e de linguagem informal, conversar por escrito pareceu-nos o meio mais eficiente. Como será exposto abaixo, o texto produzido para a comunicação mediada pelo computador por escrito, tanto síncrona quanto assíncrona, assemelha-se, em diferentes aspectos, àquele produzido na conversação presencial, isto é, apresenta várias das características dos textos produzidos neste contexto de comunicação: igualdade de condições de produção para produtor e receptor da mensagem, colaboração entre os falantes na construção dos textos, uso maior de coordenação na ligação de orações, justaposição de orações e envolvimento. Concluímos assim que a comunicação mediada pelo computador adequar-se-ia às necessidades do sujeito de pesquisa.

#### **1.4.1 Sujeito de pesquisa**

O sujeito desta pesquisa foi convidado por mim a participar dela. Trata-se de um cartunista, com 10 anos de experiência em cartuns e tiras publicadas nos jornais A Folha de São Paulo, O Pasquim, Revista Motociclismo e Revista Carro. Está atualmente envolvido no projeto “São Paulo com Humor”, criado por uma empresa de aluguel de outdoors na cidade de SP que utiliza o espaço não ocupado por publicidade para a colocação de outdoors humorísticos.

Os conhecimentos da língua do sujeito são básicos, adquiridos no primeiro e segundo estágios de um curso em uma escola de idiomas, cursados em 1993. É pessoa bastante comunicativa e mostrou-se interessado, tanto na aprendizagem do idioma, quanto na pesquisa realizada.

Uma análise das necessidades do sujeito de pesquisa serviu para nortear não apenas a escolha do material a ser a ele exposto como insumo, mas também dos tempos verbais a serem tratados. O material exposto e discutido foi composto dos textos de tiras humorísticas cujos personagens já eram familiares ao sujeito e de textos de narrativas humorísticas. Os tempos verbais enfocados foram escolhidos com base na freqüência de uso nos textos do

cartunista/sujeito de pesquisa: 11 *charges* e 7 tiras humorísticas<sup>5</sup>.

### 1.4.2 Descrição dos instrumentos utilizados

Utilizei para esta pesquisa as seguintes fontes de registros:

- a. Testes aplicados antes e após o período de observação que mediram a competência lingüística do sujeito de pesquisa.
- b. Os textos produzidos para as mensagens trocadas entre o sujeito, os falantes nativos e mim, como professor pesquisador, durante o período de observação.
- c. Diários escritos pelo sujeito de pesquisa, em língua portuguesa, relatando suas impressões em relação à sua interação em Língua Estrangeira (LE, doravante) com falantes nativos.

Através dos textos produzidos durante o período de observação foi possível analisar o processo de desenvolvimento da interlíngua do aluno ao longo do período de observação. Os diários serviram para mostrar como o sujeito sentiu-se comunicando-se em LE através de meio tão inovador, como operou seu filtro afetivo neste novo contexto de comunicação. Os testes aplicados antes e após o período de observação foram preparados para avaliar a precisão lingüística no uso dos tempos verbais em língua inglesa e a proficiência geral do sujeito. A preparação dos testes seguiu alguns critérios e foi bastante cuidadosa. Passo abaixo a comentar como foram preparados os testes: métodos escolhidos, critério adotado para a correção e pontuação e noções de validade, confiabilidade, autenticidade e interatividade.

### 1.4.3 Descrição dos testes aplicados e justificativa pelos métodos escolhidos

Foram aplicados dois testes ao sujeito desta pesquisa, um antes e outro após o período de observação (vide anexos A e B). O teste aplicado antes do período de observação teve por objetivo avaliar a proficiência do sujeito e planejar os contatos via CMC enfocando os pontos nos quais apresentou maiores dificuldades. O teste aplicado após aquele período elicitou o uso da língua e serviu para verificar se houve aprimoramento da

---

<sup>5</sup> Foram selecionados alguns tempos verbais (*simple present, present continuous, present perfect, perfect continuous, simple past* e ação no futuro) que capacitem o cartunista a transmitir a fala dos personagens das *charges* e tiras para um falante nativo. Os contatos com o pesquisador tiveram como objetivo fazê-lo capaz de apresentar o material para um falante nativo a fim de negociar o sentido para obter a tradução; a escolha de um tempo verbal em favor de outro (ex.: diferentes formas de futuro, passado, o uso do aspecto *perfect*) deveria surgir da interação com um falante nativo.

precisão lingüística resultante da produção de textos para a CMC.

#### 1.4.4 Validade e Confiabilidade dos Instrumentos

Validade e confiabilidade são elementos fundamentais em uma avaliação. Explicando aqui simplisticamente, um teste é válido quando mede o que realmente pretende medir e é confiável quando é consistente na medição - um teste aplicado a um aluno em duas ocasiões, por exemplo, ou a um grupo com o mesmo grau de proficiência, deve apresentar resultados semelhantes. Embora confiabilidade e validade sejam conceitos freqüentemente tratados separadamente, resolvi incluir estes dois conceitos em uma só discussão, já que a distinção entre os dois nem sempre é clara e, muitas vezes, os mesmos critérios para a medição de validade servem também para medir confiabilidade:

*"... apesar de ser essencial considerar tanto confiabilidade quanto validade no desenvolvimento e no uso de testes de língua, a distinção entre eles nem sempre é tão clara. Na verdade, em muitos casos, se insistirmos em distinguir estes dois conceitos, o ponto que escolhermos para a demarcação pode ser um tanto quanto arbitrário." (Bacnman, 1995: 241)*

Escolhi para esta avaliação dois métodos distintos (múltipla escolha e preenchimento de lacunas) para avaliação da forma e *cloze* para a avaliação de proficiência. A escolha de dois métodos diferentes para avaliar um aspecto da forma foi feita visando garantir grau maior de validade ao teste e evitar qualquer influência que o método pudesse exercer sobre os resultados (Shohamy, 1997; Alderson et al., 1996). Utilizei para o teste aplicado após o período de observação os mesmos métodos utilizados no teste aplicado antes daquele período, com os quais o sujeito já estava familiarizado. Já foi constatado que tarefas estranhas ao aluno podem causar desvio de atenção e familiaridade com o método proporciona melhores resultados (Alderson et al., 1996 ; Shohamy, 1997). Procurei garantir confiabilidade aos testes pré-testando os mesmos. Antes de aplicados ao sujeito, os testes foram feitos por três falantes nativos de língua inglesa e algumas questões foram substituídas ou reformuladas. Cada um dos testes foi aplicado duas vezes ao sujeito de pesquisa e não houve diferença significativa de resultados nas duas aplicações do mesmo teste.

Ligada ao conceito de validade, autenticidade é também fator relevante em um processo de avaliação. Autenticidade está estreitamente relacionada com validade de um teste (Bachman & Palmer, 1996). Um teste de LE autêntico deve procurar garantir que seu conteúdo reflita o uso da língua em situações reais: "*Nós definimos autenticidade como o grau de correspondência das características de um certo teste de línguas e as características da tarefa de uso da língua alvo.*" (Bachman & Palmer, 1996, p. 23). Os autores incluíram na discussão sobre validade o conceito de interatividade, definido por eles como a relação dos alunos com as tarefas, as características individuais empregadas na resolução da tarefa, que incluem conhecimento de assunto, estratégias metacognitivas, habilidade com a língua e o aspecto afetivo. Aliás, o aspecto afetivo em um teste é assunto freqüentemente discutido na literatura (Spolsky, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Shohamy, 1982). Shohamy, por exemplo, ao discutir as variáveis afetivas às quais os alunos podem estar expostos no momento da avaliação, sugere o uso de humor para reduzir a ansiedade do aluno. A autora alega que o humor pode fazer melhorar o desempenho daqueles que apresentam alto grau de ansiedade a testes. Procurando respeitar o preceito de que o interesse do aluno é um aspecto relevante na preparação dos testes (Bachman & Palmer, 1996; Alderson et al., op. cit.) e atentar às variáveis afetivas às quais os alunos ficam expostos no momento da avaliação, preparei todas as questões dos testes para o sujeito/cartunista a partir de tiras humorísticas e narrativas humorísticas.

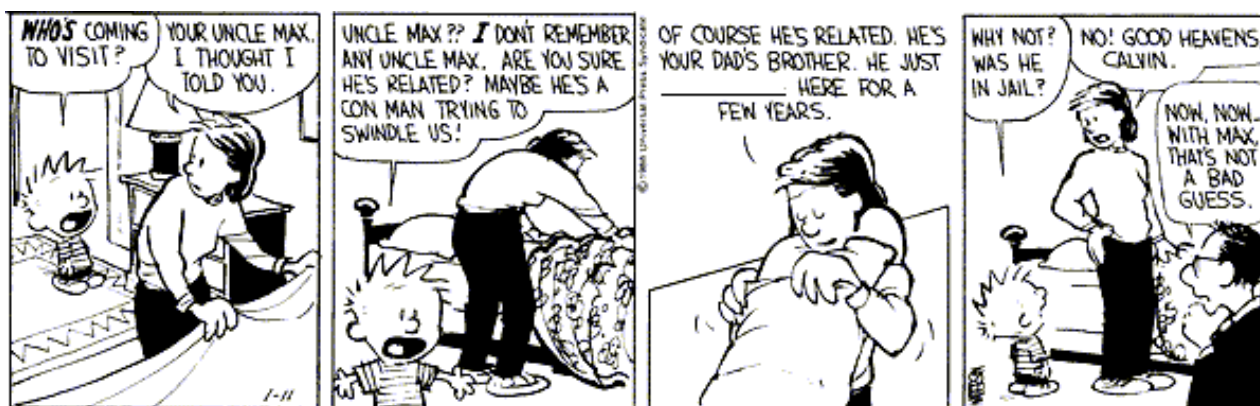
Conceitos como validade, confiabilidade e autenticidade não devem ser considerados como conceitos absolutos. Henning (apud Alderson et al., 1996), por exemplo, defende que o termo "válido", quando relacionado a um texto de LE, deveria sempre vir acompanhado da preposição "para" - válido *para* alguma habilidade específica. Portanto, não se pode esperar um teste completamente válido, autêntico e confiável, mas relativamente autêntico e/ou interativo ou com grau maior ou menor de validade e confiabilidade (Alderson et al., 1996).

#### **1.4.5 Métodos Escolhidos para os Testes**

Escolhi os métodos de preenchimento de lacunas e múltipla escolha para avaliar aspectos da forma, já que a literatura na área mostrou-me que estes são métodos freqüentemente utilizados para avaliar conhecimento gramatical (Alderson et al., 1996; Madsen, 1983; Bachman & Palmer, 1996). Foi necessário, no entanto, atenção especial na preparação das questões para não incorrer em erros algumas vezes cometidos com o uso

destes métodos.

Não é infreqüente ocorrer, em testes de preenchimento de lacunas que, para o preenchimento adequado de uma lacuna, haja mais de uma possibilidade. Cabe ao preparador do teste deixar claro, através das instruções (assunto discutido abaixo), que esta possibilidade existe ou, procurando garantir grau maior de confiabilidade à avaliação, restringir ao máximo o número de alternativas possíveis. Adotei para esta avaliação o critério de aceitação de mais de uma alternativa correta, já que não pude deixar de considerar, juntamente com o tempo verbal utilizado, também o aspecto verbal. Na tira abaixo, por exemplo (uma das questões do primeiro teste), o verbo "*think*" poderia ser usado tanto no presente quanto no passado:



think

be

O critério adotado para a pontuação foi atribuir um ponto a cada lacuna preenchida com qualquer opção que fosse gramaticalmente adequada para a situação de cada cartum.

O teste com questões de múltipla escolha foi o segundo método escolhido para avaliar o uso adequado de tempos verbais e, assim como no método de preenchimento de lacunas, utilizando o método de múltipla escolha é necessário atentar para que não haja mais de uma resposta possivelmente adequada. Isso, no entanto, pode ser tarefa difícil, já que a interpretação dos alunos do que se espera que eles respondam pode variar. Aliás, não apenas a interpretação dos alunos varia; não é incomum falantes nativos encontrarem mais de uma resposta adequada entre as alternativas (Alderson et al., 1996). Uma maneira de evitar este problema é preparar um teste de múltipla escolha no qual mais de uma alternativa seja adequada - a inclusão de mais de uma alternativa correta já foi defendida por outros pesquisadores (Scaramucci, 1995), já que permite ao aluno justificar sua resposta. A

utilização de tiras humorísticas nas questões serviu para garantir contextualização dos textos das questões, tanto no método de preenchimento de lacunas quanto no de múltipla escolha. Escolhi cinco tiras humorísticas com lacunas que podem ser preenchidas com uma ou mais das quatro alternativas apresentadas. Entre as quatro alternativas, foram incluídas duas corretas e nas instruções desta parte do teste o aluno foi informado sobre a possibilidade de mais de uma alternativa ser correta. Além disso, foi pedido a ele que, caso desejasse, justificasse sua escolha pelas alternativas. As instruções para esta parte do teste foram mais detalhadas e expliquei que a escolha de uma alternativa sobre outra implica em mudança de significado, da intenção do falante em transmitir outro significado através da maneira como diz. A intenção com este tipo de questão foi dirigir a atenção do cartunista ao aspecto pragmático da língua, aspecto este relevante na preparação de textos humorísticos. No entanto, interpretação adequada ou não das alternativas não foi levado em consideração na correção, já que o enfoque desta pesquisa recai no aspecto puramente lingüístico. Portanto, foram aceitas as opções que, apenas sob o ponto de vista lingüístico, fossem possíveis para a situação da tira humorística. O critério de correção foi atribuir um ponto a cada opção adequada escolhida; quando duas alternativas corretas foram escolhidas, foram atribuídos dois pontos.

O procedimento *cloze* consiste em apagar palavras de um texto segundo um critério pré-determinado. Este método de avaliação já vem sendo utilizado há algumas décadas como instrumento de avaliação de LE e é freqüentemente empregado como modo de medir proficiência geral, já que apresenta correlação com diversas outras medidas de proficiência (Spolsky, 1990; Scaramucci, 1995). Entretanto, já existem experiências de sucesso com a utilização deste método também para a avaliação de habilidades específicas Gradman & Hanania (1990). Os tipos de apagamento de palavras mais conhecidos no método *cloze* são o apagamento fixo (*fixed-ratio method*) e o apagamento variável (*variable-ratio method*). No primeiro procedimento, o apagamento é feito de forma mecânica: apaga-se sempre a sexta ou oitava palavra, por exemplo. Já no segundo procedimento, o apagamento segue outros critérios; apagam-se palavras que carregam significado, como substantivos e adjetivos, por exemplo (Scaramucci, 1995), ou verbos - a escolha pelo apagamento das palavras depende do preparador do teste, do que deseja avaliar.

Utilizei narrativas humorísticas (uma para cada teste) para o método *cloze*. Como a intenção com o uso deste método era a avaliação da proficiência geral do sujeito, optei pelo

procedimento de apagamento fixo. A primeira oração foi apresentada por completo e, a partir da segunda oração, foi apagada, sistematicamente, a sexta palavra.

O critério utilizado para a correção foi o da palavra aceitável, isto é, foram aceitas palavras adequadas para o preenchimento da lacuna, mesmo que com erros gramaticais e ortográficos. A escolha por este critério foi feita procurando medir não apenas a produção de LE, mas também a compreensão geral do texto. A pontuação atribuída foi um ou dois pontos para cada lacuna. Para aquelas preenchidas de maneira adequada, tanto gramatical quanto semanticamente, foram atribuídos dois pontos e para as lacunas preenchidas adequadamente em apenas um dos aspectos foi atribuído um ponto.

#### **1.4.6 Instruções e exemplos**

As instruções foram fornecidas em português e houve atenção especial para que cada parte do teste fosse explicada detalhadamente. No teste tipo *cloze*, que mediu a proficiência global do aluno, foi preparado um exemplo onde as lacunas foram preenchidas por palavras com diferentes funções gramaticais (artigos, pronomes, verbos, preposições) para, desta maneira, procurar ilustrar que não era o objetivo desta tarefa observar o conhecimento de algum tipo de vocabulário ou estrutura específicos, mas sim a proficiência global em LE.

#### **1.4.7 Pontuação**

O critério para correção empregado variou para cada método. Nas questões de múltipla escolha o critério utilizado foi atribuir um ponto a cada alternativa correta escolhida. Na tarefa que avaliou a proficiência geral do aluno através de *cloze*, foi escolhido o método da palavra aceitável (*acceptable-word method*), mais comuns em situação de avaliação em LE (Scaramucci, 1995), onde são consideradas corretas quaisquer palavras semântica ou contextualmente adequadas à lacuna (Scaramucci, op.cit.; Bachman & Palmer 1996). O critério de adequação foi discutido entre o pesquisador e um professor de inglês falante nativo e a pontuação atribuída variou de zero a dois pontos. Foi atribuído um ponto às palavras usadas para o preenchimento da lacuna que fossem aceitas quanto ao significado, e dois pontos àquelas adequadas tanto quanto ao significado quanto à sintaxe. Os resultados foram apresentados em porcentagem de acerto.

## **1.5 Esboço Geral da Dissertação**

O próximo capítulo tece alguns comentários sobre as modalidades de uso da língua. Foram comentadas a língua escrita e a língua falada, com algumas críticas à posição dicotômica que alguns autores têm ao tratar das duas modalidades, para mais adiante comentar a língua escrita utilizada para a comunicação através da internet, que une, no texto escrito, características das modalidades falada e escrita. A inclusão deste capítulo tem também a intenção de justificar a escolha da modalidade escrita e da comunicação pela internet como meio ideal para os contatos com o sujeito desta pesquisa.

O terceiro capítulo discute o uso da internet como nova tecnologia aplicada à área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Expus como várias pesquisas vêm tratando de diferentes aspectos das teorias de aquisição de língua estrangeira através da comunicação mediada pelo computador e mostrei que faltam pesquisas investigando o impacto na precisão lingüística que a comunicação por este meio pode proporcionar.

Preparei o quarto capítulo visando resgatar a discussão sobre o ensino da forma em LE. Fiz algumas críticas aos seguidores mais radicais da abordagem comunicativa, que interpretaram inadequadamente o modelo de competência comunicativa e deixaram de incluir o enfoque na forma no ensino de língua estrangeira. Mostrei que, entre os autores que discutiram e refinaram o modelo de competência comunicativa inicialmente apresentado, nenhum deles deixou de incluir competência lingüística como componente integrante do modelo. Procurei apresentar, neste capítulo, a visão geral dos autores que discutiram, nos últimos anos, o ensino da forma em língua estrangeira.

No quinto capítulo, apresentei o resultado da análise dos dados, em três etapas. Na primeira etapa mostrei, quantitativamente, a presença das características dos textos da modalidade falada no texto escrito da comunicação entre o sujeito e falantes nativos. Em seguida discuti como os aspectos da teoria de aquisição de língua estrangeira operaram na comunicação por um meio tão inovador. Na terceira etapa apresentei os resultados dos testes aplicados. Comparei os resultados dos testes pré e pós período de observação visando constatar se a comunicação feita por escrito proporcionou aprimoramento na competência lingüística do sujeito de pesquisa.



## **CAPÍTULO 2**

# **ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE AS MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA E A LÍNGUA ESCRITA USADA NA INTERNET**

## **2.1 Introdução**

Este capítulo faz um sobrevôo pelas modalidades de uso da língua, iniciando pela língua falada, passando então para a língua escrita, para finalmente discutir a escrita em tempo real, um tipo particular de escrita usada para a comunicação síncrona através da internet. A escrita em tempo real veio criar um novo tipo de interação entre emissor e receptor do texto escrito, já que a comunicação é feita sincronamente e os faz produzir texto escrito semelhante àquele produzido para a comunicação em conversa presencial. Interessantemente, a escrita usada na internet em outros contextos de comunicação (comunicação assíncrona) tende também a aproximar-se da língua falada.

Comento as visões de diferentes autores acerca das modalidades de uso da língua para em seguida questionar a visão dicotômica que é tomada por alguns autores ao tratar de textos escritos e falados. O questionamento desta visão serve de apoio a uma perspectiva teórica na qual a escrita e a fala são vistas dentro de um contínuo textual (Marcuschi 1995)<sup>6</sup>, onde em uma extremidade está situada a escrita formal e na outra a conversação. As modalidades, sob esta perspectiva, passam a ser vistas em relação dinâmica entre si, evitando, desta forma, uma dicotomia estanque entre o que pertence à língua falada e o que pertence à língua escrita. Aliás, evitar qualquer posição dicotômica entre as modalidades falada e escrita parece bastante pertinente se considerarmos que a modalidade escrita surgiu muito mais tarde, a partir da falada.

A inclusão aqui deste capítulo, comentando diferenças entre as modalidades da língua, deu-se devido à surpresa que me causou, no início, como leigo no assunto, a constatação de alguns autores (Chafe, 1984; Perera, 1984; Halliday, 1985; Chafe & Tannen, 1987) de que a língua falada mostrou-se gramaticalmente mais complexa do que a língua escrita. Segundo Halliday (1985), enquanto a escrita, ao apresentar textos de forma sinóptica, representa o fenômeno como um produto e, para isso, utiliza-se mais de

---

<sup>6</sup> Marcuschi ressalta que sua visão das modalidades dentro de um contínuo não anula as diferenças entre a fala

substantivos, a fala tende a produzir textos de forma dinâmica, representando assim fenômenos como processos e para representar processos precisamos de verbos. Utilizar verbos envolve criar orações, que precisam ser interligadas, relacionadas, agrupadas; a gramática serve para ordenar essa seqüência de orações, e daí a complexidade gramatical da língua falada.

Vários autores afirmam que a língua escrita usada nos textos de e-mails é semelhante à língua falada (Werry, 1996; Lamy & Goodfellow, 1999; Weasenforth & Biesenbach-Lucas, 1997 Müller-Harmann, 2000; Biesenbach-Lucas & Weasenforth, 2001). Se, assim como na língua falada, a porcentagem de verbos for também alta nos textos de mensagens de e-mail, pode ser válido investigar o uso de verbos na produção em LE nestes textos.

Passo abaixo a apresentar alguns aspectos da língua falada e da língua escrita para, no final deste capítulo, mostrar quais destes aspectos estão presentes nos textos produzidos para a comunicação mediada pelo computador.

## 2.2 Língua Falada

A língua é, acima de tudo, um fenômeno oral e através do som se iniciou a comunicação humana. O som é o ponto mais básico, não apenas para a comunicação, mas também, de uma maneira geral, para o pensamento, que se constrói pela língua falada (Ong, 1982). Havelock (1982) dá força a essa mesma posição:

*“O fato biológico-histórico é que o homo sapiens é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Esta é sua definição. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala, repito, foi adquirida por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. O hábito de usar os símbolos escritos para representar essa fala é apenas um dispositivo útil que tem existido há pouco tempo para poder ter sido inscrito em nossos genes...o homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado. Ele traz a aparência de um acidente histórico recente...”*  
(Havelock, 1982, p. 53-54)

Não parece restar dúvida de que a origem de nossa língua, em todos os aspectos inclusive o biológico é, basicamente, oral, portanto, a escrita coloca-se como um complemento à comunicação oral.

---

e a escrita, mas procura evitar uma dicotomia estanque, colocando-as sempre em uma relação dinâmica.

As diferenças entre fala e escrita são discutidas por vários autores sob diferentes aspectos e, por questões de enfoque desta pesquisa e de espaço aqui disponível, cito aqui apenas algumas daquelas que são consensuais entre alguns autores (Perera, 1984; Halliday, 1985; Hawkins, 1983; Tannen, 1992; Chafe, 1984; Chafe, 1994; Chafe & Tannen, 1987). Entre as principais características da fala estão: 1) o fato de ser efêmera 2) tempo de produção (mais rápida que a escrita e muito mais lenta que a leitura) 3) planejamento local 4) riqueza de prosódia e sinais paralingüísticos 5) igualdade de condições de produção para produtor e receptor da mensagem 6) colaboração entre os falantes na construção dos textos 7) uso maior de coordenação na ligação de orações 8) complexidade gramatical 9) utilização de repetição, redundância e paráfrase 10) justaposição de orações e 11) envolvimento.

Justaposição no texto oral foi identificado em uma pesquisa feita por Chafe (1984). O autor chamou de justaposição (tradução minha para "*fragmentation*") a expressão de mensagens através de frases sem conectores entre si: "*Eu cheguei em casa, eu estava realmente exausto, Eu estava chupando um picolé, ... Eu estava sentado lá na minha cadeira,*" (Chafe, 1984, p. 38). Os participantes de sua pesquisa expressaram-se através de orações justapostas, porém, utilizavam também conjunções coordenativas (*mas, então, e*) para introduzir idéias, como parte de um processo de editoração e organização da conversa em andamento. Halliday (1985) também afirmou que é comum na fala o uso de sentenças justapostas e o texto, como um todo, é repleto de diferentes tipos de hesitações (falso começos, repetições, pausas preenchidas), hesitações estas que dominam a fala espontânea. Segundo Perera (1984), falso começo, preenchedores, pausas e repetições ocorrem na fala devido à falta de tempo para planejamento do texto produzido, são recursos que o falante usa para ganhar tempo e organizar suas idéias - aproximadamente 40 por cento do tempo das mensagens da fala são pausas (Perera, op. cit.).

Além de justaposição, Chafe (1984) observou que, na fala, os interlocutores buscaram uma variedade de manifestações de envolvimento, utilizando-se de diferentes recursos: referências de primeira pessoa (*eu, me, nós, nos*); emprego de marcadores conversacionais para garantir compreensão e monitorar o fluxo de informação (*eu acho, me lembro, sabe?, entendeu?, quer dizer..., como assim?*); uso de termos enfáticos visando expressar envolvimento entusiástico (*teve atuação simplesmente fantástica; ela é mesmo muito burra; fiquei super animado*); uso de expressões indicando incerteza e imprecisão (*levou um tipo de bolsa; esperei mais ou menos duas horas*).

A repetição no texto falado já foi assunto discutido por lingüistas renomados (Koch, 1998; Tannen, 1992). Koch defende que a repetição tem papel importante na construção do texto falado e discute esta característica sob diferentes aspectos. A autora inicia a discussão comentando a "tendência universal humana para imitar e repetir" (p. 93). Ora, quando crianças repetimos palavras, brincamos com elas e, quando adultos, temos prazer em repetir provérbios, frases feitas, slogans, enunciados de artistas de TV, sem falar nos discursos formulaicos; pares adjacentes como cumprimentos, despedidas e fórmulas de cortesia muitas vezes exigem repetição. Sob o aspecto cognitivo, Koch lembra que, particularmente no processo de aprendizagem de línguas, a repetição tem papel relevante. Itens novos apresentados ao aprendiz de LE e relacionados àqueles por ele já conhecidos, quando usados com freqüência, ajudam a criar categorias que auxiliam no processo de aprendizagem. Koch discute vários tipos de repetições e destaca dois tipos: alo-repetição (repetições da fala do outro) e auto-repetição (repetições do próprio falante). A autora comenta vários casos em cada um dos tipos de repetição, e mostra como cada uma delas tem sua função na produção do texto: "*muitas das auto-repetições no nível discursivo desempenham funções semelhantes (intensificação, iteração, continuação)*" (Koch, 1998, p. 104). Na discussão das alo-repetições, a autora atentou à função interacional deste tipo de repetição no discurso, entre as quais a garantia ou entrega de turno, expressão de surpresa, descrença, provocação e enfrentamento, preenchimento de pausas e confirmação de uma fala.

Tannen também discutiu a função interacional da repetição na língua falada e considerou a repetição como recurso de envolvimento na fala (Tannen, 1992). A autora defendeu que repetição é recurso usado entre interlocutores como estratégia de envolvimento interpessoal, recurso facilitador da compreensão da mensagem, já que exige do ouvinte menos esforço para o processamento da mensagem e dá ao falante oportunidade de melhor organizar suas idéias. Tannen (op. cit.) mostrou diversos tipos de repetição empregadas na fala, que incluem redundância, repetição com variações que, segundo a autora, são as mais comuns (perguntas transformadas em afirmações ou afirmações transformadas em perguntas), mudanças de pronomes ou tempo verbal e paráfrase. Os dois últimos tipos (mudança de pronomes e tempo verbal e paráfrase) como forma de repetição envolvem mudanças estruturais ou gramaticais no texto, o que o torna mais gramaticalmente complexo.

A complexidade gramatical foi apresentada por Halliday (1985) como uma das mais importantes características da fala. Como exposto acima, o autor mostrou que, ao falar, tendemos a transmitir as mensagens como processos (ao contrário da escrita, que as transmite como produto) e processos são dinâmicos. Ao apresentar o texto dinamicamente, tendemos a utilizar quantidade maior de verbos (em oposição às nominalizações feitas na língua escrita) que, por sua vez, pressupõe a construção de orações envolvendo agentes, ações e resultados. Visando exemplificar a complexidade gramatical da língua falada, o autor comparou os textos abaixo:

escrito

*Cada visita anterior havia me deixado com um sentimento de inutilidade de outra ação de minha parte*

*Aperfeiçoamentos na tecnologia reduziram os riscos e os altos custos associados com instalação simultânea.*

falado

*Toda a vez que eu tinha ido lá antes, eu acabava sentindo que seria inútil se eu tentasse fazer qualquer outra coisa.*

*Por que a tecnologia melhorou, é menos arriscado do que era quando você os instala ao mesmo tempo, e também não custa tanto.*

(Halliday, 1985: 81 – grifos meus)

Os grifos foram feitos buscando mostrar como é maior a quantidade de verbos nos textos falados. Observe que, em cada um dos textos escritos apresentados, existe apenas um verbo, enquanto nas versões faladas existem seis vezes mais verbos no primeiro texto e cinco no segundo.

É também característica importante da fala a interação face a face entre os interlocutores. A fala, principalmente na conversação, é uma atividade complexa e multifacetada, onde os interlocutores estão envolvidos em um processo colaborativo, no qual negociam tomadas de turnos e compreensão através da escolha de palavras e da experiência que temos de situações semelhantes (Marcuschi, 1995; Gumperz, 1982). Não se pode deixar de fora deste processo os sinais paralingüísticos, tais como gestos, expressões faciais e pausas, usados na comunicação oral para sinalizar emoções e reações, que servem também como organizadores das tomadas de turnos, dão rumo à

comunicação. O texto falado ocorre, de forma geral, *online*, ou seja, é criado no momento da conversação, acontece de acordo com as reações dos interlocutores, e sinais paralingüísticos servem como recursos de auxílio no processo colaborativo estabelecido entre os interlocutores: sinalizam (in)compreensão, fazem fluir a troca de informações com mais facilidade.

O processo colaborativo entre os falantes os faz interagir a todo momento, faz com que construam a comunicação mutuamente, exercitem escolhas, tanto de significados quanto na maneira de comunicar os significados escolhidos (Bygate, 1998). A interação na fala é direta e serve como recurso direcionador da comunicação. Chafe (1984) explica que o texto falado é reflexo de unidades comunicativas, que se formam na mente em vários pequenos blocos e algum tipo de mecanismo interno faz com que construamos e organizemos o texto praticamente ao mesmo tempo que o falamos. Este processo, que ocorre em tempo real, leva à produção de um texto sempre passível de mudanças, reformulações, causadas não apenas pela organização, mas também pela interação com o ouvinte.

Passo abaixo a discutir a produção de texto escrito, mostrando como o planejamento nos faz integrar idéias e produzir textos mais compactados e lexicalmente densos.

### **2.3 - Língua Escrita**

Comecei este capítulo discutindo a língua falada, mostrando que a origem da língua é, basicamente, oral. Há que se considerar, no entanto, o outro lado da questão: mesmo que traga a “aparência de um acidente histórico” (Havelock, 1982 p – 54), o homem que lê e escreve, existe, convive com aviões e computadores, entre várias outras inovações tecnológicas, inovações estas que deram início a um processo de desenvolvimento irreversível, no qual a escrita tem papel importante.

Assim como a língua falada apresenta algumas características, a escrita também tem características próprias<sup>7</sup>, entre as quais estão: permanência, planejamento no preparo, possibilidade de releitura e reformulação, integração, distanciamento, clareza, subordinação de orações e densidade lexical.

A situação física de produção é fator importante na produção do texto escrito. Um

---

<sup>7</sup> As características expostas aqui da língua falada e da língua escrita não são absolutas de uma modalidade ou de outra. Diferentes textos escritos podem ser criados com características do texto falado, assim como muitos textos falados podem ser criados com características de um texto escrito. A escolha do produtor dos textos

aspecto relevante nesta situação é a falta de intercâmbio imediato entre produtor e receptor do texto (o que Chafe (1994) chama de “desituatedness”). Perera (1984), baseada neste aspecto, refere-se à escrita como atividade isolada e solitária. Uma vez que o produtor da mensagem não tem contato direto com o receptor, não dispõe de sinais paralingüísticos para deixar mais claro seu texto – tudo que tem são sinais gráficos no papel – é forçado a ser claro, daí a característica de clareza da escrita. Os mesmos sinais gráficos dão, entretanto, um tipo de clareza diferente; Perera (op. cit.) citou como exemplo disso o mal entendido da então primeira dama dos Estados Unidos, Nancy Reagan, que ocorreu em uma entrevista falada:

*The TV interrogator burred, “And now Mrs. Reagan, tell us about your famous gaze”. Nancy’s tight smile tightened into invisibility. “Gays?” she said coldly. (Perera, 1984, p- 179)*

Só a ortografia, no exemplo acima, facilitaria a compreensão e pouparia Nancy do constrangimento. Outros recursos da língua escrita, tais como parênteses, notas de rodapé, títulos, formato de texto e aspas nos são de tão grande utilidade que, às vezes, os importamos da escrita e mostramos oralmente ou através de gestos; como exemplo mais comum pode-se citar o uso de aspas – não é raro falantes citarem as aspas oralmente e/ou através de gestos para deixar claro que estão repetindo palavras de outros.

Subordinação de orações, outra característica da língua escrita, é também uma maneira de tornar o texto explícito. Enquanto na fala as orações são mais freqüentemente organizadas por coordenação, na língua escrita a tendência é organizá-las por subordinação. Tal estratégia serve como recurso para colocarmos idéias mais importantes em destaque. Halliday (1985) dá exemplos de como o escritor pode, de acordo com o que deseja enfatizar, destacar uma informação ou outra através da ordem por ele escolhida dos elementos das orações. Subordinação é resultado, basicamente, do tempo disponível para a elaboração do texto, que nos permite integrar idéias e dá ao texto escrito textura integrada (Perera, 1984).

Uma das características que Chafe (1984) constatou em textos escritos foi integração, que consiste em reunir mais informações dentro de uma unidade comunicativa e a subordinação de orações, acima citada, foi incluída pelo autor como um dos mecanismos de integração. Baseado em comparações entre as velocidades da fala, escrita e leitura<sup>8</sup>, o autor

---

depende da função para a qual são criados.

<sup>8</sup> O autor comenta algumas pesquisas quantitativas indicando que falamos aproximadamente 180 palavras por minuto, escrevemos pelo menos dez vezes mais lentamente e que a leitura é ainda muito mais rápida que a fala - lemos de 200 a 400 palavras por minuto, dependendo da habilidade de cada pessoa.

concluiu que, enquanto escrevemos, nossos pensamentos continuam avançando, e de maneira muito mais rápida do que podemos registrá-los por escrito. Escrevendo, temos a chance de integrar uma série de idéias em um só bloco, diferentemente do que ocorre na fala, quando pensamos e falamos ao mesmo tempo. A integração de idéias em um bloco resulta em um texto mais compacto e com maior número de palavras de conteúdo, ou seja, com maior densidade lexical.

Densidade lexical foi considerada a diferença mais característica entre a escrita e a fala (Halliday, 1985). Quando Halliday observou maior tendência para uso de verbos e palavras gramaticais na língua falada, observou maior uso de palavras de conteúdo na língua escrita. Tanto Perera (1984) quanto Chafe (1984) observaram também maior número de palavras de conteúdo na língua escrita e atentaram para a tendência ao uso de substantivos nesta modalidade. Substantivação de verbos foi um dos mecanismos de integração da língua escrita citados por Chafe (op. cit. ) e Halliday (1985) ressaltou que, além de verbos, o escritor pode fazer uso de outros termos como substantivos, com a intenção de enfatizar uma informação específica.

Outra característica da língua escrita que Chafe (op. cit.) colocou, juntamente com integração, foi "distanciamento" (tradução minha para "*detachment*"), que ele contrasta com o "envolvimento" da língua falada. Segundo o autor, este é o recurso usado para distanciar o texto produzido de qualquer evento ou situação específica. Como mecanismos de distanciamento, Chafe citou o uso de voz passiva e também substantivação, que passou assim a ser considerado mecanismo tanto de integração quanto de distanciamento. Alguns anos mais tarde, quando comentou o trabalho de diversos autores que discutiram as diferenças estruturais das modalidades de uso de língua (Chafe & Tannen, 1987), Chafe<sup>9</sup> viu confirmadas suas constatações: tendência de justaposição de orações e envolvimento na língua falada e integração e distanciamento na língua escrita.<sup>10</sup>

Passo abaixo a comentar a produção do texto escrito veiculado pela internet, visando mostrar que neste novo contexto de comunicação a língua escrita aproxima-se da língua utilizada em textos falados.

---

<sup>9</sup> O artigo consiste em dois textos, um de Chafe e outro de Tannen. Chafe tratou das diferenças estruturais de textos orais e escritos, enquanto Tannen discutiu as influências contextuais na produção de textos das duas modalidades.

<sup>10</sup> Um dos autores resenhados por Chafe afirmou ter constatado características de distanciamento também nos textos falados.



## 2.4 A Língua Escrita e Quase Falada da Internet


A comunicação por escrito em tempo real feita pela internet veio introduzir um novo contexto de comunicação, no qual os interlocutores "conversam" por escrito. Não causa surpresa, portanto, que a língua escrita usada na comunicação síncrona via internet aproxime-se da língua falada usada na conversa presencial, já que ambos os processos ocorrem em tempo real. Apesar de estarem distantes, os interlocutores enfrentam basicamente as mesmas condições de produção - usam o mesmo meio e produzem texto sincronamente, porém, o fato de não compartilharem o mesmo espaço físico os leva a um tipo novo de editoração de texto. Através deste novo meio de comunicação, busca-se clareza nos textos escritos das mensagens sem ter disponível o tempo necessário para o planejamento que a escrita normalmente exige. A produção de um texto escrito com clareza sem planejamento só é possível na **Comunicação Mediada por Computador (CMC<sup>11</sup>)** graças à interação direta entre os interlocutores. Pelittieri (2000) encontrou neste contexto de comunicação praticamente o mesmo modelo de interação que ocorre na conversação face-a-face. Os interlocutores interagem negociando significados e engajam-se num esforço mútuo para garantir compreensão. Aliás, há quem defenda que a interação entre os interlocutores é ainda mais direta na CMC do que presencialmente "*Eles adoram penetrar na fluência silenciosa das palavras, que dá a sensação de uma conexão mais direta e íntima entre suas mentes*" (Suler, 1997). A interação direta e o esforço mútuo na busca de compreensão parecem mostrar que a colaboração entre falantes, outra característica da língua falada, está também presente na comunicação síncrona feita por escrito.

Comunicar-se por escrito em tempo real é uma função verdadeiramente nova da escrita e é curioso como, comunicando-se por este meio, os usuários parecem utilizar a escrita (adaptá-la, na verdade) de maneira que se aproxime ainda mais da língua falada – usam sinais de pontuação como tentativa de enfatizar a *entonação* que teria na fala: o *que???????* ou *isso mesmo!!!!!!!!!!!!* ou ainda procuram grafar sons "Ah"; "UAU!!!". Usam também repetição, geralmente de vogal, para indicar alongamento de som ("Xiiiiiiiiiiiiiiii!!!"). É interessante observar aqui como as tecnologias criadas para a comunicação por escrito tendem a aproximar-se das qualidades fonéticas da língua. Isso faz lembrar que, embora os primeiros sinais da escrita tenham sido criados a partir de imagens referindo-se a entidades do mundo real, no decorrer do tempo, passaram a ser relacionadas com os sons das

---

<sup>11</sup> Entende-se aqui CMC feita por escrito.

palavras que representavam (Halliday, 1985). Passados milhares de anos desde a invenção da escrita, a comunicação por escrito em tempo real utiliza a escrita para um novo tipo de comunicação, através da qual os usuários buscam diferentes maneiras de representar o som. E inovam ainda mais: de modo bastante criativo, usam sinais de pontuação para procurar expressar aspectos paralingüísticos. Cito aqui os mais comuns deles que, de tão freqüentemente usados, são automaticamente transformados pelas máquinas mais modernas: dois pontos, travessão e parentes : - ) transforma-se em ☺ assim como : - ( transforma-se em ☹ . Nas chamadas salas-de-bate-papo, para as quais os usuários adotaram o nome em inglês "chat" (termo usado aqui doravante para identificar a comunicação síncrona feita entre vários interlocutores) o usuário tem à sua disposição imagens as quais transmitem reações e sentimentos:

Embora a prosódia e alguns sinais paralingüísticos sejam  características da fala que jamais serão transmitidas com a mesma riqueza pela escrita, parece que são, até certo ponto, transmitidos por este uso da escrita. Além de interação direta entre os interlocutores, apresentada acima como uma das características da fala presentes na CMC, já foi observada, na comunicação por escrito em tempo real, a presença de manifestações de envolvimento que Chafe (1984) afirma ser recurso de aproximação entre falante e ouvinte mesmo em ambiente com grau maior de formalidade. O uso das mesmas expressões indicando incerteza e imprecisão (*um tipo de* , *uma espécie de*), assim como termos enfáticos (*muito* , *totalmente*) apresentados por Chafe (op. cit.) como recursos de envolvimento, foi observado nos textos de discussões entre profissionais das mais diversas áreas e tratando dos mais diversos assuntos (Collot & Belmore, 1993).

Comentei acima que a complexidade gramatical, como característica da língua falada, é conseqüência da expressão da mensagem como um processo (Halliday 1985) e, para representar processos, precisamos de verbos. Alguns autores já observaram esta característica também na CMC síncrona (Kern, 1995; Chapelle, 1998; Pelittieri, 2000). Kern (op. cit.), comparando um discussão feita pela CMC com uma discussão sobre o mesmo assunto feita presencialmente, observou ainda maior uso de formas verbais na discussão feita pela CMC do que na conversa presencial.

No que se refere ao tempo de produção, há que se considerar a diferença de velocidade da escrita feita a mão e na CMC. A digitação é muito mais rápida do que a escrita a mão, são utilizadas abreviações típicas do meio, tais como "vc, tá, tavam, cadê, pq, ou, em inglês, "u" e "r", abreviando "you're "are", respectivamente (Paolillo, 1999), entre várias

outras, e as mensagens são relativamente curtas. É claro que, mesmo assim, o tempo de produção de textos na fala e na escrita são incomparáveis, porém não se pode deixar de considerar este conjunto de fatores na escrita dos textos para a CMC. Se usamos tantas abreviações, a digitação é mais rápida que a escrita a mão e as mensagens são relativamente curtas, a velocidade na produção do texto escrito, neste contexto de comunicação, é certamente maior.

A curta extensão das mensagens da CMC é resultado do menor tempo disponível para o planejamento do texto. É bem verdade que a produção de mensagens curtas pode exigir ainda maior planejamento, porém, neste contexto de produção, planejamento e extensão das mensagens estão relacionados. Embora seja possível planejar o texto antes de escrevê-lo, o planejamento é bastante menor, por razões óbvias. Em primeiro lugar, a comunicação cessaria, por tédio entre os interlocutores, se precisassem esperar pelo planejamento que a escrita normalmente exige. Em segundo lugar, os participantes dos *chats* estão em constante competição por atenção, portanto, mensagens longas seriam inadequadas para um meio que se aproxima do bate-papo presencial (Werry, 1996). Mensagens curtas servem, basicamente, para garantir continuidade e fluência na comunicação.

Das características da fala acima expostas, apenas efemeridade e repetição não foram apontadas nas pesquisas comentadas. Creio que estas características não tenham sido constatadas por estarem inter-relacionadas. Se, segundo Tannen (1992), repetições são utilizadas pelos falantes como recurso facilitador para a compreensão da mensagem, já que exige do ouvinte menos esforço para a compreensão, na CMC, este recurso não é necessário, pelo fato do texto da conversa não ser efêmero - é possível ler e reler as *falas* do interlocutor utilizando-se da barra de rolagem. Aliás, este é um recurso precioso neste tipo de comunicação.

Como comentei acima, não causa espanto constatar as mesmas características da fala na CMC síncrona, afinal, seja por um meio ou outro, os interlocutores estão conversando. Esta não é, no entanto, a única maneira de comunicar-se por escrito via internet - é possível comunicar-se também assincronamente por e-mail.

### 2.4.1 A Língua Escrita em Mensagens de E-mail

O e-mail colocou-se como um novo e fascinante meio de comunicação e é a forma mais comum de CMC (Chen, 1998). Despertou a atenção de alguns pesquisadores, entretanto, (Müller-Hartmann, 2000; Gains, 1999; Lamy & Goodfellow, 1999; Weasenforth & Biesenbach-Lucas, 97; Biesenbach-Lucas & Weasenforth, 2001; Warschauer, 1998), o fato de que a língua usada nos textos de e-mails difere dos textos escritos usados para a comunicação tradicional<sup>12</sup>, como cartas, por exemplo.

Uma das características que faz a escrita de e-mails diferir da maioria dos textos escritos com os quais estamos familiarizados é o formato. Gains (1998) analisou a linguagem utilizada nos textos de e-mails em dois diferentes contextos (empresarial e acadêmico). Segundo o autor, em ambiente empresarial, a correspondência por este meio seguiu os modelos convencionais de correspondência naquele contexto<sup>13</sup>, com algumas diferenças: 92% dos textos não apresentavam nenhum tipo de abertura (algo como “*prezados senhores,*”) e para o fechamento era usado apenas o nome do emissor ou, no caso de pedidos, um simples obrigado. As mensagens também não apresentavam um parágrafo inicial situando (contextualizando) o leitor sobre o assunto ao qual se estava referindo. Outra diferença apontada pelo autor foi a questão da formalidade. Gains (1998) observou predominância de uso de linguagem com menor grau de formalidade na troca de e-mails, tanto no ambiente empresarial quanto no acadêmico, independente da relação entre emissor e receptor. Como marca de informalidade o autor incluiu a omissão do pronome de primeira pessoa do singular, ou a grafia deste pronome em letra minúscula, o que é relativamente infreqüente na língua inglesa<sup>14</sup>:

“SS16: ... and i would like a reply ASAP so i may pass it on...  
SS41: Will get back to you tomorrow.” (Gains, op.cit. pg. 86, 87)

Na análise feita da linguagem dos e-mails trocados em ambiente acadêmico, Gains (op. cit.) constatou que ficaram ainda mais evidentes alguns aspectos de informalidade, além de

<sup>12</sup> O correio tradicional já é chamado de *snailmail* (*snail* significa, em inglês, lesma) para contrastar com a rapidez do e-mail (correio eletrônico).

<sup>13</sup> Embora o autor não tenha considerado as diferenças que encontrou nos textos de e-mails em contexto empresarial, outros autores já defendem que as mudanças são tantas que um novo registro pode estar emergindo. Para maiores informações veja Gimenez, 2000.

<sup>14</sup> O pronome “I” é freqüentemente omitido em cartas pessoais ou cartões postais a amigos (Schmitz, J.1999, comunicação pessoal).

criatividade no uso da língua, tanto ao referir-se ao assunto de cada mensagem quanto à saudação e despedida ao destinatário; a saudação mais usada foi um casual “hi” (oi) e, para o fechamento da mensagem, foi apenas utilizado o nome do emissor ou expressões do tipo “best wishes”, e “regards”. A informalidade na linguagem predominou, independentemente da relação entre emissor e receptor: aluno-aluno, aluno-orientador ou professor-professor. No excerto acima pode-se observar também o uso de abreviação (“ASAP” para *as soon as possible*) que, como comentado acima, é comum na CMC síncrona.

Além de diferir dos textos escritos em formato e grau de formalidade, a língua dos textos de e-mails também aproxima-se da língua falada usada em conversações presenciais. Uma das características da fala constatadas na pesquisa de Gains (1999) foi a presença de marcadores conversacionais, que Chafe (1984) apresentou como um dos mecanismos de envolvimento entre os interlocutores. Além de várias perguntas diretas ao receptor da mensagem, Gains (op. cit.) constatou também a presença de respostas sem ocorrência de perguntas, como se o escritor estivesse conduzindo um diálogo com um interlocutor ausente:

*“GF3: Sim, meu aniversário é dia primeiro!!!!”* (Gains, op. cit. p. 93)

A ocorrência de respostas sem perguntas, assim como o uso de linguagem informal, nos textos de e-mails, já foi observado por outros autores (Müller-Hartmann, 2000). O autor afirma que a presença de perguntas e respostas diretas vem mostrar como a linguagem dialógica predomina na comunicação por e-mail:

*“(...) foi super interessante (...). Então, agora, vamos para a parte divertida hahaha! Bom, aí vai então, - debate!! Então tudo bem! Agora podemos continuar! Nós achamos que o jogo das cores é meio perigoso para as amizades... Você acha que o jogo das cores é realístico? ? A gente não sabe por que a gente nunca sentiu nenhuma diferença em classes grandes. E você? (segue longa discussão sobre personagens) Bom, por enquanto é só. O que você acha??”* (Miller-Hartmann, 2000, p. 137)

O excerto acima mostra, em um único exemplo, várias das características da fala expostas pelos autores comentados acima. Envolvimento (Chafe, 1984) é mostrado através de marcadores conversacionais, termo indicando incerteza e imprecisão (“meio”) e termo enfático (“super”). A maioria das orações são justapostas e foi usada conjunção coordenativa (“então”) na ligação de duas delas, além do marcador de discurso “bom” que, segundo

Weasenforth & Lucas (1997), é característica do discurso falado. Hesitações e pausas, predominantes na língua falada (Perera, 1984), são mostradas por reticências, que, aliás, são bastante usadas, tanto em e-mail quanto em chats, visando indicar pausas (Negretti, 1999).

Complexidade gramatical é outra das características da fala presente nos textos de mensagens de e-mails. Esta característica pôde ser observada nas diversas mensagens analisadas em uma pesquisa (Lamy & Goodfellow, 1999)<sup>15</sup> observando o tipo de mensagem que proporcionou maior interação entre os participantes daquela pesquisa. Mesmo no tipo de mensagem que as autoras chamaram de "monológica" (com linguagem menos dialógica), as que proporcionaram menor continuidade na troca de e-mails, a mensagem era transmitida como um processo, apresentavam grande quantidade de verbos, como ilustra o excerto abaixo (as sublinhas nos verbos foram por mim acrescentadas):

*"Eu selecionei algumas páginas da internet e as baixei.  
Eu seguí as instruções e consegui colocar um dos artigos  
que eu tinha baixado no banco de dados do Lexica. É verdade  
que você pode usá-lo como qualquer outro. O texto que  
eu escolhi é o que está em  
[http://www.larecherche.fr/ARCH/N9610/oct96\\_A01.html](http://www.larecherche.fr/ARCH/N9610/oct96_A01.html)  
(Lamy & Goodfellow, 1999. p-49)*

As autoras classificaram a mensagem acima como "monológica", devido ao fato de ser apresentada como um relato, sem marcadores conversacionais (perguntas ou comentários que evocariam resposta) e da longa extensão (houve corte no texto da mensagem acima por questão de economia de espaço). Chamou-me a atenção o fato de que, mesmo sendo classificada como "monológica", nesta mensagem pode-se observar algumas características da fala: complexidade gramatical, orações coordenadas por conjunção coordenativa ("e") e uso de pronome de primeira pessoa. Vale aqui ressaltar que mensagens do tipo "monológicas" foram a minoria entre as mensagens - a grande maioria delas apresentava marcadores conversacionais em abundância: perguntas diretas, marcadores de discurso, sinalização clara de perguntas ao grupo todo ou a um só participante, entre outros. As mensagens apresentavam ainda sinais de colaboração entre emissor e receptor, já que a compreensão ou falta de compreensão era também claramente sinalizada.

---

<sup>15</sup> O trabalho de Lamy & Goodfellow é discutido abaixo com maiores detalhes.

Parece que, não apenas o texto produzido para as mensagens de e-mail aproxima-se daquele usado na fala, mas que o meio proporciona também um tipo de interação próxima àquela de uma conversa presencial (Lamy & Goodfellow, 1999; Gains, 1999; Müller-Hartmann, 2000; Chapman 1997). Lamy & Goodfellow (op. cit.), por exemplo, observaram como, através da comunicação por email, unem-se os processos de reflexão consciente com aqueles de interação simultânea:

*“Típico do tipo de interação gerada nestes sistemas é uma espécie de conversa “em câmera lenta”, na qual as mensagens e suas respostas podem estar separadas em vários dias”*  
(Lamy & Goodfellow, 1999 - p.45).

Esta é também a posição de outros autores. Gains (1999) referiu-se ao meio como “pseudo-conversacional”; Müller-Hartmann (2000, p.137) referiu-se a esta comunicação como “talking writing”. Chapman (1997) citou estudos sugerindo que, de tão semelhante com a conversa presencial, a habilidade escrita adquirida por aprendizes de LE na comunicação feita por e-mail poderia ser até mesmo transferida para a habilidade oral dos aprendizes; Weasenforth & Lucas (1997) chamaram os textos de e-mails de “*on-line writing*” apesar da comunicação não ocorrer *on-line*, ou seja, em tempo real:

*“A escrita “on-line” tem sido vista como um híbrido de textos formais e textos de conversas informais”*

A CMC, seja ela feita síncrona ou assincronamente, parece ter vindo colocar-se não apenas como uma nova modalidade (a escrita em tempo real, no caso da comunicação síncrona), mas também nos fez produzir linguagem de maneira nova, adequada a um meio de comunicação igualmente novo. Veio, acima de tudo, dar força à posição de Marcuschi (1994, 1995), que defende a visão das modalidades dentro de um contínuo tipológico, sem estabelecer uma dicotomia estanque entre o que pertence à língua escrita e o que pertence à língua falada.

## 2.6 Conclusão

Procurei, neste capítulo, mostrar que a escrita e a fala, indiscutivelmente, apresentam diferenças. Porém, tais diferenças estão relacionadas à função para a qual o texto específico foi criado. Halliday & Hassan (1989) afirmam: “*texto é... língua funcional, que tem alguma*

*função dentro do contexto de situação." (p. 52).*

As funções para as quais usamos a escrita e a fala mudam em nossa cultura (Halliday, 1985), assim como muda a maneira como falamos e escrevemos. Como exemplos reais e concretos posso citar aqui dois: 1) escrevo esta tese em primeira pessoa, o que, há não muito tempo, era inaceitável; 2) no meio empresarial, prefere-se usar o e-mail, apesar da facilidade e rapidez da comunicação por telefone. Aliás, em algumas indústrias, nos Estados Unidos, comunica-se mais freqüentemente por e-mail do que pessoalmente ou por telefone (Warschauer, 2000b).

Novas tecnologias vêm repetidamente nos apresentando novas realidades. Até a invenção do telefone, a fala só atingia quem estivesse próximo o bastante para poder ouvi-la; com a invenção do gravador, a fala pôde ser registrada e repetida. O computador veio apresentar uma nova maneira de ler (Halliday, 1985) e, vale acrescentar aqui, uma nova maneira de escrever (Warschauer, 1999). A internet deu um passo à frente e introduziu, através da comunicação por escrito em tempo real, não apenas um novo uso da escrita, mas um novo meio e uma nova modalidade, que une aspectos da escrita e da fala: "*A divisão histórica entre a fala e a escrita foi ultrapassada com os aspectos interacional e reflexivo da língua em um único meio: CMC*" (Warschauer, 1997: 472).

No capítulo seguinte passo a mostrar os benefícios que a internet trouxe ao aprendiz de LE e os resultados de algumas pesquisas que utilizaram a comunicação pela internet para a aquisição de LE.



## **CAPÍTULO 3**

# **O USO DA INTERNET PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

### **3.1 Introdução**

Neste capítulo apresento uma perspectiva geral do uso da internet no contexto de aquisição de língua estrangeira, com maior ênfase em seu uso para a comunicação com falantes nativos feita por e-mail e diálogos por escrito em tempo real.

A opção por enfoque na comunicação não exclui o uso da vasta rede também como instrumento veiculador de informação - no contexto de aquisição de LE, a internet oferece grande quantidade de informação: textos escritos e orais e imagens, encontrados em diversos sites. A novidade mais relevante que a internet apresentou no contexto de aquisição de LE, no entanto, foi como meio de comunicação. Além da comunicação por escrito em tempo real, a internet trouxe o correio eletrônico (e-mail), que proporciona facilidade, rapidez de transmissão de mensagens e muito mais oportunidades de contato com falantes da língua-alvo, fator essencial no processo de aquisição; até não muito tempo atrás aquelas oportunidades eram privilégio daqueles que podiam viajar ou conversar com falantes nativos.

A opção pelo enfoque na comunicação leva à natural aproximação da abordagem comunicativa de ensino, que defende que grande quantidade de insumo e comunicação na língua-alvo é necessário para a aquisição de LE. A comunicação à qual se referiram os primeiros comunicativistas era feita presencialmente e oralmente. Entretanto, nos dias de hoje, a internet também proporciona comunicação por escrito, com rapidez, naturalidade e frequência. Esta pesquisa, portanto, investiga os textos produzidos para a comunicação feita por esse novo meio, ainda não disponível quando a abordagem comunicativa começou a ser o foco de pesquisas na área de SLA.

Mesmo considerando o fato de ser esse meio tão inovador, não pretendo aprofundar a discussão sobre aquisição de LE através da comunicação. Ora, já é bem sabido que a comunicação em LE pode proporcionar aquisição e, como será exposto abaixo, não faltam pesquisas mostrando as diversas vantagens desse meio: é menos ameaçador, promove aquisição de vocabulário, intercâmbio cultural (Gray & Stockwell, 1998) e fluência na escrita e leitura. Por outro lado, precisão lingüística não é tratada nestas pesquisas. Acho válido,

portanto, investigar se os recursos da CMC, tais como permanência do texto conversacional, saliência visual e a possibilidade de constante releitura do texto, podem produzir efeitos na precisão lingüística .

Este capítulo visa, portanto, mostrar que, embora não falem pesquisas discutindo e comprovando os benefícios da comunicação pela internet para a aquisição de línguas, há necessidade de uma investigação sobre o impacto que a CMC proporciona na precisão da língua produzida.

### 3.2 As Contribuições da SLA (Teorias de Aquisição de Segunda Língua)

Diversos aspectos da aquisição de LE são discutidos na literatura da SLA, entre eles, insumo compreensível, interação, negociação de significados e a hipótese do filtro afetivo. Passo abaixo a discutir estes pontos para, na parte seguinte deste capítulo, discutir cada um deles em relação ao ambiente de comunicação síncrona e assíncrona mediadas pelo computador.

A hipótese do insumo ("*input hypothesis*") apresentada por Krashen (1982) enfatizava a importância da quantidade de insumo e a necessidade deste insumo ser compreensível. Krashen apresentou "*i + 1*" como fórmula básica para a aquisição de LE e alegou que, explicando aqui simplisticamente, o insumo deveria estar em um nível apenas ligeiramente superior ("*i + 1*") ao nível de proficiência do aluno, tornando assim a novidade compreensível e, conseqüentemente, "adquirível"<sup>16</sup>. Quase 30 anos após Krashen ter apresentado sua teoria e esta já ter sido assunto de tantas discussões (e críticas) por tantos autores e pesquisadores, parece ser consenso que o insumo é parte das mais relevantes no processo de aquisição (ou aprendizagem) de LE (Pica, 1991). Embora o insumo oferecido ao aprendiz possa provir de diversas fontes, nas pesquisas mais recentes, existe uma tendência no enfoque daquele proveniente na interação dialógica (Pica, 1991). Daí meu interesse no enfoque no insumo proveniente da interação na CMC para esta pesquisa.

A hipótese do insumo apresentada por Krashen ganhou força ainda maior quando foi relacionada com a teoria de Vygotsky, que enfatizava a *interação através da língua* como fundamental no processo de aprendizagem. O autor chamou a distância entre o conhecimento que se possui e aquele a ser adquirido de "*Zone of Proximal Development*" (ZPD) (Vygotsky, 1978, apud Lantolf & Appel, 1994):

---

<sup>16</sup> A teoria apresentada por Krashen colocava aprendizagem e aquisição como conceitos totalmente independentes, embora a independência destes conceitos já seja questionada.

*"É a distância entre o nível de desenvolvimento atual, como determinado pela solução de problemas feita independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, como determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou com a colaboração de pares mais capazes "* (Vygotsky, 1978, p. 86)

Vygotsky defendia, basicamente, que um processo de aprendizagem ocorre em ambiente social, no qual é necessário que haja um par mais capaz intermediando a construção do conhecimento do aprendiz. Esta teoria, aplicada no contexto de aquisição e aprendizagem de LE, procura explicar o processo pelo qual os aprendizes, através de interação colaborativa, dentro e fora da sala de aula, adquirem a língua. Pesquisadores defensores da relevância da interação na língua-alvo no processo de aquisição de LE alegam, basicamente, que, para haver aquisição, é necessário que os alunos:

*" (a) compreender o significado da mensagem, o que, acredita-se, é necessário para que os alunos aprendam a gramática que codifica a mensagem em LE; (b) produção modificada de LE, o que requer o desenvolvimento de morfologia e sintática específicas; (Chapelle, 1997, p.22)*

Long (1981) postula que a interação com falantes nativos é benéfica ao processo de aquisição, já que, através desta interação, faz-se uso de recursos tais como repetição, paráfrase, esclarecimentos, entonação enfática, entre outros, que, não apenas facilitam a compreensão, mas também promovem a participação do aprendiz no diálogo. A importância da interação foi também defendida por outros autores (Pica & Young, 1994; Varonis & Gass, 1985). Utilizando o texto de uma palestra, Pica & Young compararam duas maneiras de tornar o insumo mais compreensível para falantes não nativos. A primeira delas foi a pré-modificação do texto usando linguagem menos complexa e mais repetição e redundância, enquanto a segunda foi o uso do texto original sem modificações lingüísticas, porém com a oportunidade de interação palestrante/audiência. Os resultados mostraram que o segundo procedimento foi mais eficiente. A interação entre o falante nativo e a audiência levou à modificação do insumo, na tentativa do palestrante em torná-lo mais compreensível, em resposta à sinalização de falta de compreensão e pedidos de esclarecimentos feitos pela audiência.

O interesse dos pesquisadores no papel da interação lingüística na aquisição de LE

levou-os a considerar, com maior profundidade, as características desta interação e os fez perceber a importância da *negociação* de mensagens entre os interlocutores. Esta negociação foi definida por Pica (1994) como "*modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os alunos e seus interlocutores antecipam, percebem dificuldades na compreensão da mensagem.*" (p. 495) e tem como função básica tornar o insumo compreensível. Foi observado que este processo de negociação entre falantes nativos e não nativos pode também dar ao falante não nativo evidência negativa de formas não gramaticais por ele usadas (Long, 1996), uma vez que alguns dos pedidos de confirmações, por exemplo, são feitos através da repetição da fala do aprendiz, com reformulações. A negociação da mensagem também ocorre entre falantes não nativos (Varonis & Gass 1985), e causaram-me surpresa as constatações das autoras que, comparando diálogos entre aprendizes com diálogos entre aprendizes e falantes nativos, observaram que, no primeiro caso, o número de negociações foi maior. Este resultado foi atribuído pelas autoras à similaridade no nível de proficiência dos interlocutores. Neste contexto de interação, quando a dificuldade em produzir LE é um problema comum tanto para o falante quanto para o ouvinte, a disposição dos interlocutores a expor falta de compreensão e pedir repetições ou explicações aumenta, já que, nesta situação, o filtro afetivo deles é mais baixo.

Vários autores já apontaram a importância do aspecto afetivo no processo de aquisição de LE, aspecto este que inclui fatores como ansiedade, motivação, empatia, distância social, autoconfiança, inibição, entre outros. Usarei aqui o termo *filtro afetivo* ("*affective filter*"), usado por Krashen (1982), como um termo geral para os fatores acima, que, basicamente, trata do aspecto psicológico no processo de aquisição de LE. O que é especialmente relevante em relação ao uso da internet é a ansiedade, ou melhor, a sua falta, definido por Backer (1998) como auto-confiança. Em aprendizagem em sala de aula, a ansiedade faz diminuir a participação de alunos, por motivos tais como medo de serem avaliados e inibição na produção de texto em frente aos pares. Fatores como estes podem estar relacionados não apenas com o perfil psicológico do aluno, mas também com suas experiências em sala de aula e suas reações quanto ao processo de aquisição, abordagem e metodologia utilizadas (Young, 1991). Em situações de comunicação fora do contexto de aprendizagem em sala de aula, pode também haver ansiedade - o falante da LE pode sentir-se inibido e, com isso, deixar de tentar tornar o insumo compreensível. Alto filtro afetivo, portanto, pode ser fator que contribui para o aprendiz não se empenhar em tornar o insumo compreensível.

Passo abaixo a comentar os aspectos discutidos acima, relevantes na teoria da aquisição, na comunicação feita por escrito mediada pelo computador.

### **3.2.1 CMC - Insumo Mais Compreensível**

A comunicação por escrito síncrona e assíncrona que a internet oferece trouxe, além da oportunidade de contato com falantes nativos com maior rapidez, novos recursos para tornar o insumo compreensível.

A relevância da compreensão na comunicação em LE mediada pelo computador foi assunto tratado em um artigo de Warschauer (1998). Discutindo as perspectivas teóricas do insumo e a produção de linguagem para a comunicação por este meio, Warschauer apontou alguns recursos facilitadores que a máquina oferece para fazer a comunicação síncrona em LE fluir com compreensão. O autor defende que o insumo pode ser tornado compreensível através da possibilidade de consulta dos diferentes dicionários disponíveis no próprio computador, na internet, em programas de tradução ou ainda através da releitura de partes da conversa<sup>17</sup> em andamento utilizando a barra de rolagem. Como comentei acima, a possibilidade de releitura é recurso valioso na comunicação em LE, já que dá aos interlocutores a chance de refletir e construir significado, como bem coloca Suler (1997): "*há mais tempo para aqueles filtros perceptivos/cognitivos operarem*".

Além dos recursos que a máquina oferece, um outro fator facilitador da compreensão do insumo na comunicação por este meio é a maior disposição dos alunos em correrem risco, exporem-se mais, o que resulta em maior participação em discussões. Backer (1999) considerou este como um dos mais importantes fatores. Segundo o autor, na comunicação face-a-face com falantes nativos, a quantidade de insumo não compreensível pode ser grande, mas na comunicação por este novo meio o aluno liberta-se mais para buscar estratégias que tornem o insumo compreensível e inibe-se menos, ou seja, o filtro afetivo é mais baixo.

### **3.2.2 CMC - Menor Ansiedade e Maior Motivação para o Aprendiz**

A possibilidade de tornar o insumo mais compreensível, ou ainda a chance que o meio oferece de refletir conscientemente antes de falar, podem ser os motivos que levaram à constatação de que a motivação dos alunos na CMC é maior do que presencialmente

---

<sup>17</sup> Refiro-me aqui à comunicação síncrona por escrito como "conversa" e aos participantes como falantes e

(Warschauer, 1996b; Backer, 1998). Backer comparou a participação de alunos em discussões presenciais com discussões feitas pela CMC e analisou as opiniões de alunos integrantes de um curso de LE (inglês) ao relatarem suas experiências na CMC. Os resultados mostraram que a participação foi maior nas discussões feitas por CMC e o autor concluiu que a maior participação de alunos em discussões por este meio dá-se devido ao grau menor de ansiedade e inibição que apresentam.

Apesar de tanta semelhança entre o texto produzido para a comunicação em chats e o texto da conversação informal presencial, a relação com o texto produzido para a comunicação em chats é diferente da relação com o texto da fala. A palavra escrita, de certa forma, fica distante do "falante" - estabelece-se, neste contexto de comunicação, relação falante-palavra diferente daquela que se tem na língua falada (Werry, 1996), e este é um aspecto interessante a ser considerado na CMC em LE:

*“...a palavra é distanciada do falante, fica separada dele [...] Por estar inserida no texto eletrônico, as palavras do falante tornam-se despersonalizadas, arrancadas de todas as qualidades materiais que as individualizam e as conectam a um falante, em particular [...] ela não pertence ao falante, da maneira que a palavra falada pertence;”*  
(Werry, 1996 - p. 59)

Se, de acordo com Werry, por este meio a palavra está despersonalizada, distanciada de um indivíduo, poder-se-ia presumir que este é um dos aspectos que contribui positivamente na comunicação em LE e leva os falantes a correrem mais riscos? Certamente. O não contato presencial proporciona aos interactantes um certo grau de anonimato (diferentemente da interação face-a-face, quando este recurso (infelizmente) não se faz disponível), é menos ameaçador (Warschauer, 1996) e os leva a correr riscos. Nas salas de bate papo, o anonimato torna-se completo. Os participantes escolhem nomes para “identificarem-se” – escolha que, na verdade, serve para *não* se identificarem. Na comunicação por este meio no contexto de aquisição de LE, a possibilidade de não se identificarem proporciona aos aprendizes uma segurança psicológica que pode levá-los a testar novas hipóteses sobre a LE (Backer, 1997).

A CMC veio desafiar os paradigmas tradicionais de interação social, onde fatores

como idade, aparência e autoridade passam a ser pontos que não exercem influência significativa na comunicação (Reid, 1991). Este novo paradigma reflete-se, no ambiente de aquisição de LE, em participação maior e mais igualitária entre os aprendizes (Kern, 1995; Warschauer, 1996b; Ortega, 1997; MacCormack & Jones, 1998; Backer, 1998; Müller-Hartmann, 2000).

### **3.2.3 CMC - Maior Quantidade de Insumo e de Texto Produzido**

Parece consenso que grande quantidade de insumo é condição para haver aquisição de LE. Se, como exposto acima, já foi constatado que a participação nas discussões na CMC é maior do que naquelas feitas presencialmente, presume-se que esta participação resulte em quantidade maior de insumo como também em maior produção de texto.

Uma pesquisa quantitativa comparou a quantidade e as características da língua produzida por alunos de francês como LE, na comunicação em discussões presenciais e via CMC síncrona (Kern 1995). Os resultados mostraram que, na CMC, os alunos tiveram, em média, três vezes mais tomadas de turno e o número de sentenças completas foi também bastante maior. A quantidade maior de sentenças completas não é surpreendente, já que se tem disponível mais tempo para a produção e não há interrupção durante a produção - uma mensagem só é enviada quando está completa, diferentemente do que ocorre na conversação presencial. Kern (op. cit.) constatou também que, na CMC síncrona, as mensagens eram curtas, o que veio confirmar as constatações feitas por Werry (1996). Kern observou que a maior participação gera certa competição entre os participantes e mensagens com texto curto faz com que a comunicação ocorra com mais fluência, não seja interrompida. A curta extensão dos textos também é característica da comunicação feita assincronamente e o motivo que leva o emissor da mensagem a produzir mensagens curtas é basicamente o mesmo - garantia da fluência na comunicação. Já foi constatado em pesquisa que mensagens com textos longos não promovem continuidade na troca de e-mails. (Weasenforth Lucas, 1997; Nagel, 1999; Lamy & Goodfellow, 1999) .

Pode-se concluir, portanto, que a maior quantidade de texto produzido na CMC não necessariamente está relacionada com a extensão das mensagens, mas com maior frequência na comunicação, este sim fator que aumenta de forma impressionante a quantidade de texto produzida. O texto de uma mensagem pode ser simplesmente uma pergunta ou resposta a uma pergunta feita em outra mensagem e, desta maneira, cria-se um tipo de interação dialógica, como bem define Lamy & Goodfellow (op. cit.) , uma espécie

de conversação em câmara lenta.

### 3.2.4 CMC - Maior Interação

A linguagem dialógica utilizada na CMC serve, entre outras coisas, para garantir que a comunicação, seja ela síncrona ou assíncrona, esteja fluindo com compreensão. Como expus no capítulo anterior, entre as principais características da língua utilizada na comunicação pela internet pode-se destacar aproximação e menor grau de formalidade entre emissor e receptor da mensagem. Estes, entre outros recursos, proporcionam ambiente de maior envolvimento entre os interlocutores, o que, por sua vez, proporciona mais interação entre eles.

Maior interação aluno-aluno na CMC já foi observado em diferentes pesquisas (Lamy & Goodfellow, 1999; Sotillo 2000; Ortega, 1997; Kern, 1995). Comparando a interação em discussões feitas na CMC com aquelas feitas presencialmente, em sala de aula, Kern (op. cit.) constatou que, na CMC, criou-se ambiente colaborativo entre os alunos e houve maior interação aluno-aluno. Em sala de aula, a interação aluno-grupo e aluno-professor foi maior e o padrão do discurso predominante na interação aluno-professor foi pergunta do professor - resposta do aluno - avaliação da resposta pelo professor.

Investigando aquisição de LE (francês) através de CMC feita por e-mail, Lamy & Goodfellow (op. cit.) analisaram os tipos de discurso utilizado nas mensagens trocadas entre os alunos e o grau de interação que promoviam. Os autores constataram que mensagens escritas com língua semelhante àquela usada em conversação presencial promoviam continuidade na comunicação, ou seja, maior interação. O discurso utilizado nas mensagens analisadas foi classificado como *monológico*, *conversa social* e *conversa reflexiva*. As mensagens do tipo "monológica" consistiam em textos relativamente longos que se assemelhavam a relatos e não promoviam a continuidade da troca das mensagens. Já os textos das mensagens "conversa social" eram curtos. Nestes textos o emissor dirigia mensagens a um ou vários participantes e utilizava marcadores de discurso, tais como pronomes de primeira e segunda pessoas, como ilustra o excerto abaixo:

*" A que horas abre? Eu acho que eu vou querer uma cerveja,  
por favor. No ano passado, quando eu estava em Caen,  
eu descobri um café bonito, e também conheci novos amigos.  
Talvez aqui seja igual. . Sante. E."*

(Lamy & Goodfellow, 1999 - p. 50)



As mensagens que proporcionaram maior interação entre emissor e receptor foram as do tipo “conversas reflexivas”, através das quais os alunos discutiam o material exposto no curso e faziam uso de discurso semelhante àquele utilizado em uma conversa presencial. Este tipo de mensagem, além de possuir caráter social, já que se situava dentro do ambiente no qual emissor e receptor estavam inseridos, tinha também caráter reflexivo, pois incluía discussão do material exposto no curso, como ilustra o excerto abaixo. Observe que a mensagem inicia com a discussão dos itens lexicais apresentados no curso e, em seguida, há comentários tanto sobre o curso quanto sobre o exercício proposto:

*" para minha primeira lista eu escolhi as seguintes palavras: rasgado, fluir, desfilavam, cair na armadilha, estar preparado para publicar, recuar, travar, libera, bodes expiatórios, superado [...] Eu não compreendo os "grupos" e para que serve esta ferramenta? Para mim é difícil de criar grupos pela minha escolha de palavras. Eu deveria utilizar minha lista (apenas dez palavras) ou poderia acrescentar outras palavras encontradas na pesquisa? Alguém pode me dar exemplos que usaram e compuseram e me mostrar o que pode ser feito? Contudo, eu acho que o exercício é interessantíssimo. MK" (Lamy & Goodfellow, 1999: 51)*

As mensagens deste tipo (“conversas reflexivas”) levavam os participantes do curso a interagir discutindo o material apresentado - expuseram suas dúvidas, fizeram e responderam perguntas, ou seja, interagiram na resolução de problemas.

O ambiente colaborativo que a CMC proporciona reflete em construção colaborativa de texto (Sotillo, 2000). A autora comparou discussões feitas síncrona e assincronamente em LE entre alunos do mesmo nível de proficiência, focalizando funções do discurso e complexidade sintática, sem considerar, entretanto, o grau de precisão na produção da LE. Os resultados mostraram que, na interação através de chat, a preocupação em responder as mensagens com mais rapidez resultou em mensagens curtas e escritas sem atenção na forma, indicando que este tipo de comunicação prioriza a fluência. Os textos da interação feita por e-mail, por sua vez, apresentaram grau maior de elaboração lingüística e incluíam informação mais detalhada, exemplos e a opinião pessoal do emissor quanto ao assunto discutido. Nos dois tipos de interação (chat e e-mail) observou-se que houve questionamento e discussões sobre o ponto de vista de cada aluno quanto ao assunto em pauta, ou seja, os alunos envolveram-se em ambiente colaborativo discutindo assuntos relevantes ao curso e à aprendizagem.

As pesquisas comentadas acima mostram que, de forma geral, a interação pode ser ainda maior através da CMC do que presencialmente. Servem como exemplo do uso do meio para a construção de ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual os alunos interagem entre si - envolvem-se em processo de colaboração mútua no qual a negociação de significados está freqüentemente presente.

### 3.2.5 CMC - Negociação de Significados

A interação em ambiente colaborativo na CMC faz criar um ambiente propício à negociação de significados em LE. Na discussão acima sobre o tipo de linguagem usada em e-mails que promove maior interação, as mensagens do tipo "conversa reflexiva" foram as que mais proporcionaram interação - os alunos empregaram um conjunto de estratégias comunicativas e cognitivas: sinalizaram falta de compreensão, buscaram esclarecimentos, perguntaram e responderam, isto é, *negociaram* significados.

Além de negociação de significados de itens lexicais, a CMC proporciona negociações de outros aspectos da língua, inclusive da forma (Pelittieri, 2000; Sotillo, 2000). Minha própria experiência como professor de inglês serviu-me também como exemplo disso. Em um curso que ministrei a secretárias de um banco americano, recebi e-mails de alunas com questões sobre melhores estruturas a serem utilizadas em cartas e e-mails que escreviam e, na maioria das vezes, as questões eram de opções a serem feitas, ou seja, estas alunas procuravam certificar-se sobre estruturas, negociavam significados com um par mais capacitado. A negociação da forma esteve também presente nos textos da interação de alunos de espanhol como LE observados na pesquisa de Pelittieri (2000), que analisou os tipos de negociações feitas por CMC. Embora a maioria das negociações tenha iniciado a partir de itens lexicais, em alguns momentos, a forma era incluída na negociação, como mostra o excerto abaixo:

*L: Na semana passada nós começamos se dar conta que  
Muitas coisas em nossa casa estavam faltando.  
E: hummm...um minuto... se dar conta?  
L: quando n's descobrimos, realizamos.  
E: muito bem, entendi  
L: sim, mas a palavra não é realizamos. E, na verdade,  
acho que é nos dar conta  
E: muito bem  
(Pelittieri, 2000)*

No exemplo acima, a negociação inicia-se com a falta de compreensão de uma expressão (*darse cuenta*) e, ao explicar o termo, *L* observa a inadequação e rescreve sua mensagem com correção morfosintática. É possível presumir também que a releitura do texto foi o fator que fez despertar a atenção do falante e o levar à reformulação da mensagem. A revisão da fala reformulada pode servir também, muitas vezes, como insumo modificado. Aliás, o insumo modificado apresentado por escrito é uma área promissora para a investigação (Ortega, 1997). A modificação do insumo pode ser feita de maneira explícita, como observou Sotillo (2000) na análise de um texto da CMC síncrona:

*JCQH - But don't you remember the nice time that you spent  
at school with children your edge?  
Cucarron - I remember those days at that AGE. NOT EDGE!  
(Sotillo, 2000: 103 - saliência no original)*

O excerto acima foi retirado de um texto de comunicação entre alunos de inglês como LE, situação na qual, possivelmente, justifique a maior clareza usada na reformulação. Entretanto, no processo de negociação feita entre aprendizes e falantes nativos, muitas vezes o pedido de repetição é feito através da repetição reformulada da fala do aprendiz (Long, 1996). No excerto acima *Cucarron* procurou ser ainda mais explícito e utilizou a saliência tipográfica, feita através do uso de letras maiúsculas, um dos recursos que a máquina oferece para salientar partes do texto. Além do uso de letras maiúsculas, é possível também utilizar diferentes fontes, cores e tamanhos, também com a mesma intenção - proporcionar mais clareza visando garantir compreensão.

Procurei, através das pesquisas acima discutidas, mostrar que a internet veio colocar-se como recurso inovador e de extremo valor no contexto de aquisição de LE. É necessário, porém, atentar ao resultado que se espera da grande rede, assim como de qualquer inovação tecnológica aplicada ao ensino de idiomas. Os gravadores de voz já foram tidos como a grande solução para aprender LE, fizeram surgir os laboratórios de línguas, que serviram como ferramenta eficiente para fornecer amostras da língua falada e para a prática de pronúncia e entonação. Entretanto, percebeu-se mais tarde que o uso de gravadores/toca fitas para a repetição e produção mecânica de estruturas não garantia tanta eficiência para a aquisição de LE. Em seguida, na década de 70, vieram os vídeos cassetes, que também foram muito bem recebidos, já que ofereciam, além do som, também a imagem.

No entanto, hoje acredita-se que seu uso no contexto de ensino de LE é uma atividade um tanto quanto passiva. Na década de 80 foi a vez dos computadores, que se colocaram como ferramenta ainda mais valiosa, já que reúnem, em uma só máquina, recursos de som, imagem, multimídia, programas interativos e material escrito, o que resultou em muito mais motivação no processo de aprendizagem (Singhal, 1997). Entretanto, já existem críticas também aos computadores em relação ao ensino de línguas (Hackett, 1996).

Apesar das críticas a todos os recursos tecnológicos citados acima, não tenho dúvidas quanto às vantagens que apresentaram no contexto de aprendizagem de LE, todos eles: gravadores, videocassetes, e computadores, assim como não tenho dúvidas de que a internet colocou-se como o mais rico e revolucionário de todos eles. Creio, entretanto, que o uso da imensa rede como meio de comunicação não seja tampouco a panacéia para a dura tarefa de aprender uma LE. Embora não me restem dúvidas de que a comunicação proporciona aquisição de língua e que a CMC é meio inovador e revolucionário, é possível que a precisão lingüística no texto produzido para a comunicação por este meio deixe ainda algo a desejar.

Assim como recursos tecnológicos, abordagens de ensino de LE são também freqüentemente reconsideradas após uma investigação mais profunda sobre os resultados que proporcionam. Alguns preceitos da abordagem comunicativa, por exemplo, já vêm sendo criticados desde a última década.

A principal crítica à abordagem comunicativa seria a falta de exposição do aprendiz ao conhecimento explícito sobre a forma, que tem também papel relevante no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Alguns dos seguidores mais radicais da abordagem comunicativa tomaram o que se chamou de "*zero position*", defendendo que o ensino da gramática tem efeito mínimo no processo de aquisição de competência comunicativa (Foto & Ellis, 1991). Segundo aqueles seguidores, o insumo compreensível e a comunicação bastavam para a aquisição da forma. Entretanto, desde a última década, essa posição vem sendo questionada e o foco na forma voltou a ser colocado como parte integrante do processo de ensino visando a aquisição de LE em sala de aula. Isto não quer dizer, no entanto, que os preceitos da abordagem comunicativa tenham sido abandonados, ao contrário - o enfoque no significado, que dá base àquela abordagem, continua sendo um foco importante no ensino de LE.

A abordagem comunicativa prioriza a comunicação acima de qualquer habilidade a ser adquirida pelo aprendiz de LE. Não vai aqui nenhuma crítica a essa prioridade, porém, dentro

do modelo de competência comunicativa apresentado pelos diversos autores que discutiram este assunto (Celce-Murcia, 1995), está também o componente “competência lingüística”, entre outros, todos eles inter-relacionados e com o mesmo peso. Minha experiência como professor de LE vem me mostrando que, apesar da comunicação proporcionar aquisição de LE e fluência, a aquisição de competência lingüística, no contexto de aquisição de LE (diferente daquele de segunda língua), exige um tratamento mais explícito.

Na última década, a forma voltou a ser o foco do ensino em grande número de pesquisas (Doughty & Williams, 1998; VanPatten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; Swain, 1993; Jaworski, 1996; Izumi & Bigelow, 2000; White, 1998; Collentine, 2000) e o próximo capítulo mostra como vem sendo tratado este tema no contexto de ensino e aprendizagem de LE.



## **CAPÍTULO 4**

### **O ENSINO DA FORMA - RETOMADA A DISCUSSÃO**

#### **4.1 Introdução**

Como exposto no capítulo anterior, dentro da imensa gama de possibilidades de usos da Internet, optei pela consideração de seu uso para a comunicação e o impacto que a recepção e produção de LE por este meio proporciona na precisão lingüística. Não que eu priorize a precisão lingüística para a comunicação em LE, entretanto, precisão lingüística, que é reflexo da competência lingüística do aprendiz, pode ser relevante em alguns contextos de comunicação.

#### **4.2 - Precisão Lingüística em LE e Competência Comunicativa**

A questão da forma, de uma maneira ou de outra, sempre esteve presente no contexto de ensino de EL. Entretanto, esta discussão tomou novos rumos quando a ênfase passou a ser a função para qual a língua é usada, isto é, a intenção do falante. Sob esta perspectiva, a análise passou a ser não apenas das estruturas gramaticais, mas do uso que se faz da forma, no significado que se deseja transmitir em diferentes situações; um exemplo freqüente disso é o emprego do imperativo dos verbos, que pode servir não apenas para dar ordem, mas também para sugerir, instruir, convidar, pedir. O enfoque no uso funcional da língua, isto é, seu uso como instrumento de interação entre os falantes, que passou a levar em conta um modelo mais global de comunicação, veio como um subproduto de um conceito mais amplo, o de *competência comunicativa*.

A noção de competência comunicativa, introduzida pelo socio-lingüista Del Hymes (Hymes, 1972), fez surgir uma discussão que se estendeu para além das regras gramaticais e sintáticas da língua, para o seu uso (ou não uso) em diferentes situações, de acordo com o contexto de comunicação: com quem se fala, sobre o quê se fala, quando falar ou quando não falar e meio e canal de comunicação utilizados.

Embora competência comunicativa, quando introduzida por Hymes, tratava-se da comunicação entre falantes da mesma língua, esta noção foi logo aplicada também à comunicação em LE. O conceito de competência comunicativa, quando foi relacionado com o ensino de LE, serviu para alertar que a maneira como era feito o ensino deveria ser

reconsiderado, e foi um dos alicerces que deu base à abordagem comunicativa de ensino: *"uma abordagem de ensino de língua estrangeira que enfatiza que o objetivo da aprendizagem de línguas e a competência comunicativa."* (Richards, Platt & Platt, 1992). Hoje, é quase consenso entre autores e pesquisadores da área de lingüística aplicada ao ensino deLE que, para a aquisição de EL, competência comunicativa é fator dos mais relevantes. No entanto, os seguidores mais radicais da abordagem comunicativa atribuíram conotações ao termo diferentes do conceito introduzido por Hymes (Canale, 1984) e o enfoque na forma foi quase completamente excluído, por aqueles seguidores, do processo de ensino de LE. Canale (op. cit.) atentou à necessidade de considerar tanto o conhecimento sobre a língua (competência lingüística) quanto a habilidade de utilizar este conhecimento em situações de comunicação real. O autor apresentou um modelo de competência comunicativa que envolvia quatro componentes: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica (Canale, op. cit.: 07). Aliás, nenhum teórico deixou de incluir o componente competência lingüística (chamado por Canale de "competência gramatical") como parte integrante do modelo de competência comunicativa. Dentro de vários modelos de competência comunicativa apresentados por diferentes autores (Celse-Murcia, 1995), o componente competência lingüística é comum a todos. Segundo Canale (op. cit.), esta competência diz respeito ao domínio da língua como um código ou sistema (conhecimento de vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia e ortografia) ou, como definido por Celse-Murcia, este componente engloba os elementos básicos da comunicação, que inclui padrões de sentenças, flexões morfológicas, recursos lexicais e sistemas fonológico e ortográfico (Celse-Murcia, op. cit.).

A abordagem aqui adotada aproxima-se do que Warschauer (1998) chamou "visão pós-comunicativa" de ensino, que adota todos os preceitos daquela abordagem, porém inclui o enfoque na forma, visando, desta maneira, proporcionar a percepção da forma e da função para a qual ela é utilizada. Não são poucos os pesquisadores que, na última década, voltaram suas atenções ao enfoque dado ao aspecto formal da língua no contexto de aquisição de LE (Doughty & Williams, 1998; VanPatten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; Swain, 1993; Jaworski, 1996 Izumi & Bigelow, 2000; White, 1998; Collentine, 2000). Long (1998), por exemplo, defende um tratamento para a forma que chamou de FONF, no qual a atenção é direcionada à forma, em resposta à sinalização de falta de compreensão do aprendiz, sem que o significado perca a relevância:



" *Focus On Form está relacionado com a maneira como a capacidade de prestar atenção é direcionada. Embora existam graus de atenção e atenção à forma e atenção ao significado não necessariamente ocorrem ao mesmo tempo, em uma aula com enfoque no significado, o foco na forma freqüentemente consiste em uma mudança ocasional da atenção às características lingüísticas - pelo professor ou um ou mais alunos - quando percebem que têm problemas de compreensão ou produção.*"  
(Long, 1998, p. 23)

Long (1998) escolheu o termo FONF (abreviatura de Focus ON Form) para diferenciar este tratamento dado à forma do tratamento chamado de *focus-on-formS* e criticou este último, que enfoca itens isolados da forma ("s" é grafado em letra maiúscula para ressaltar que o enfoque é dado a itens isolados), não respeitando assim um fato importante: a emergência do sistema gramatical da LE na interlíngua dos alunos passa por caminhos de desenvolvimento complexos, graduais, porém, *inter-relacionados*. O autor assim critica os métodos puramente comunicativos, sem nenhuma exposição do aprendiz à forma e sugere FonF como um enfoque que pode ocorrer em ambiente comunicativo, mas com a intervenção do professor.

Entre os autores que discutem o tratamento dado à forma em contexto de ensino de LE (Doughty & Williams, 1998; Van Patten, 1996; Fotos, 1994, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; Fotos & Ellis, 1991; White, 1998; Lightbown, 1998), é consenso a necessidade da compreensão da mensagem, antes da compreensão da forma em questão; a compreensão do significado da mensagem é fundamental para que o item gramatical enfocado seja processado e, eventualmente, adquirido.

#### **4.2.1 A base ainda é o significado**

Embora Long (1998) tenha apresentado FONF contrastando com Focus-on-FormS, os dois tratamentos à forma não podem ser colocados como pólos extremos, como vem muitas vezes sendo feito com os usos dos termos *forma* e *significado* (Doughty & Williams, 1998). FonF *inclui* foco na forma, porém, numa situação na qual o insumo carrega significado. Doughty & Varela (1998) comentaram que, embora já tenha sido reconhecido que tanto significado quanto precisão lingüística são fatores importantes no processo de aquisição de LE, não existe ainda uma posição clara entre os pesquisadores sobre como levar o aluno a expressar-se com mais precisão lingüística - ao contrário, diversas técnicas vêm sendo utilizadas, desde explicitar a forma até salientar visualmente o insumo sem explicação

gramatical. A posição das autoras em relação ao ensino da forma aproxima-se da visão de Lightbown (1998), ao sugerirem as seguintes recomendações para o enfoque na forma em sala de aula:

- “1. O foco na forma deve surgir incidentalmente, dentro do ambiente de ensino/aprendizagem embasado no conteúdo.
  2. O principal foco deve permanecer no significado e na comunicação.
  3. O professor deve direcionar a atenção do aluno para a forma, e não deixar que os alunos percebam sozinhos as características linguísticas, sem nenhuma assistência pedagógica.”
- (Doughty & Varella, 1998, p. 115 )

Os itens 2 e 3 merecem aqui alguns breves comentários, já que podem ser conflitantes entre si. Poder-se-ia levantar uma questão aqui: como manter o enfoque no significado da mensagem e, ao mesmo tempo, dirigir a atenção à forma? Qualquer discussão feita sobre o enfoque na forma em aquisição de LE deve ter como fundamento a maneira como é feito este enfoque (Doughty & Williams, 1998). Alguns autores retomaram a discussão sobre como antigas técnicas, tais como reformulações da LE produzida pelo aluno e saliência visual do insumo, podem ser utilizadas dentro de ambiente comunicativo de ensino.

#### 4.2.2 Reformulações (recasting)

Apesar da estreita relação que se procura estabelecer entre forma e significado, já houve controvérsia entre alguns autores quanto à capacidade do aluno em atentar, simultaneamente, à forma e ao significado da mensagem, em ambiente de sala de aula. Lightbown (1998) levantou a questão e atentou à importância de escolher o momento de fazer reformulações<sup>18</sup> da LE produzida pelos aprendizes. A autora discordou da posição de VanPatten (1990), que afirmou que os alunos têm grande dificuldade em concentrar-se, ao mesmo tempo, em forma e significado. Lightbown (op. cit.) defendeu que uma reformulação no momento de comunicação pode ser necessária para garantir aquisição. A autora apresentou um excerto da comunicação professor/aluno em sala de aula que serve para confirmar sua posição, com exemplo familiar a nós professores de inglês:

*Student: I don't speak very well English*  
*Teacher: You don't speak English very well?*

---

<sup>18</sup> Utilizarei o termo "reformulação" como tradução do termo "recasting" - repetição com modificações (correções).

*Student: No*  
(Lightbown, 1998 - p. 192)

Segundo a autora, no excerto acima, não é possível garantir que apenas a reformulação da fala do aluno tenha sido suficiente para proporcionar aquisição; bastaria um breve comentário fornecendo evidência negativa, isto é, mostrando claramente o erro ao aluno, para auxiliá-lo a observar a relação entre *o que diz e como se diz*. Aliás, a autora ressalta que qualquer interrupção feita para correção da forma deve ser bastante breve, para que assim o fluxo da comunicação não seja interrompido.

Doughty & Varella (1998) também constataram que reformulações podem ser utilizadas como maneira eficiente de enfoque na forma em sala de aula, contanto que sejam feitas respeitando alguns pontos, um deles a não interrupção do fluxo de comunicação. Os professores participantes da pesquisa feita pelas autoras ensinavam LE (inglês) utilizando uma abordagem baseada em conteúdo, isto é, usavam a língua estrangeira para ensinar outras matérias (ciência, no caso) e, em um primeiro momento, tiveram reação de relutância a dar explicações gramaticais (reação comum em professores seguidores radicais da abordagem comunicativa). Porém, após serem dadas as devidas explicações sobre a pesquisa, concordaram com a experiência, contanto que o tratamento fosse relativamente implícito e não interferisse no programa da matéria. A pesquisa consistiu em observar dois diferentes grupos de alunos, aos quais foram aplicados testes antes e após um período de observação. O primeiro grupo recebeu reformulação corretiva no uso dos verbos no passado e o outro não recebeu nenhum tipo de reformulação ou explicação gramatical. Os resultados foram notavelmente mais positivos no primeiro grupo, a ponto de os alunos começarem a reformular, não apenas sua própria produção oral, mas também a de seus colegas de classe, antes mesmo de o professor intervir. As reformulações eram feitas de maneira rápida, quase nunca desviavam o foco na comunicação, e, quando houve desvio, houve reação imediata e natural. Um aluno pediu comentário do professor sobre o conteúdo de seu texto e o professor fez várias correções gramaticais - o aluno esperou até que o professor respondesse sua pergunta (sobre ciência, não língua inglesa). Doughty & Varella (1998) concluíram basicamente que:

- é fundamental que o professor comente o assunto em questão, não apenas a gramática,
- quando feito *brevemente*, FonF não desvia a atenção do significado,

- alguns alunos não se sentem confortáveis ao receber mais de uma correção ao mesmo tempo,
- a correção é mais eficiente quando ocorre no momento em que os alunos estão trabalhando em pequenos grupos.

Em resumo, o enfoque permanente no significado é fundamental, inclusive no momento de reformular a mensagem do aluno. Passo agora a um outro ponto importante a ser considerado: que itens da forma merecem maior enfoque? Surpreendentemente, as pesquisas vêm demonstrando que qualquer explicação explícita da forma é mais indicada aos itens *menos* complexos, ou àqueles já emergentes na interlíngua dos alunos (Fotos, 1998; Williams & Evans, 1998). Os pontos mais difíceis de serem adquiridos merecem, antes de receberem foco na forma, um tratamento mais implícito, como, por exemplo, grande quantidade de insumo ou saliência (uso de grifos e cores no insumo escrito ou entoação acentuada na fala do professor). Alguns autores defendem ainda que, mesmo com instrução explícita, certos itens simplesmente não são adquiridos (Westney, 1994, apud Doughty & Williams, 1998). E há ainda quem afirme (usando palavras que eu não usaria, vale comentar) que o conhecimento sobre a língua é útil apenas para “*more able students*”, enquanto para os “*less able ones*” a discussão explícita sobre a língua apenas serve para confundi-los (Jaworski, 1996, p. 213-214).

A definição do que seja mais simples ou mais dificilmente adquirível está, no entanto, longe de um consenso entre os pesquisadores, assim como não há um acordo sobre a definição de uma seqüência de itens a serem ensinados. Fatores como tempo e contexto de aprendizagem, língua materna dos alunos e LE ensinada devem ser cuidadosamente considerados. Pouco tempo de aula e ambiente de grande quantidade de insumo, como no caso de aprendizagem de segunda língua, segundo Doughty & Williams (1998), favorecem o ensino de regras mais difíceis, já que as mais simples podem ser mais facilmente adquiridas, enquanto no contexto de aprendizagem de LE, até as mais simples devem ser ensinadas.

Williams & Evans (1998) procuraram observar o tipo de item para o qual o foco na forma seria mais eficiente. As autoras escolheram dois itens da forma para receber enfoque: adjetivos participiais (adjetivos derivados de verbos, com terminação *ed* e *ing*; ex.: *boring-bored*; *exciting-excited*) e voz passiva. Foram utilizadas diferentes formas de tratamentos com três diferentes grupos de alunos. Os três receberam grande quantidade de insumo, sendo que um deles recebeu apenas evidência positiva, outro foi sujeito a maior incidência da forma (artificialmente aumentada) e o terceiro recebeu, além de grande quantidade de

insumo com exemplos da forma, explicações gramaticais e reformulações corretivas. Ficou evidente que, para os adjetivos participiais, o foco na forma foi mais eficaz do que para o ensino de voz passiva. Este resultado foi atribuído a alguns fatores que parecem confirmar a posição de outros estudiosos e pesquisadores. Segundo Williams e Evans (op. cit.), os adjetivos participiais já eram emergentes na interlíngua dos alunos, fato observado a partir do resultado de um teste aplicado<sup>19</sup>. Já a voz passiva era um item mais complexo e não observado no sistema lingüístico dos alunos (muitos deles estavam, naquela ocasião, tendo o primeiro contato com o uso da voz passiva); possivelmente um tratamento mais implícito (quantidade de insumo e destaque visual à forma), feito antes da explicação da forma, teria auxiliado na aquisição daquele item. Foi interessante o comentário feito pelas autoras sobre a eficiência de foco maior para formas mais transparentes e nas quais a forma altera o significado. Os adjetivos participiais, embora sejam confundíveis, são também facilmente distinguíveis: "*he's interested*" e "*he's interesting*" - *ele está interessado* e *ele é interessante*) (Williams & Evans, 1998, p.141) - o uso de um adjetivo ou outro não é opcional. O uso da voz passiva, por sua vez, pode ser opcional, por isso os alunos foram instruídos com clareza a começarem a sentença com a informação mais importante: "Cinco coreanos foram entrevistados; A informação foi coletada" (Williams & Evans, 1998, p. 146), para que assim a forma enfocada fosse utilizada. É claro que, a fim de detectar qual informação era a mais importante, a compreensão do significado era essencial, portanto, desta maneira, o enfoque era dirigido, simultaneamente, ao item gramatical em pauta e ao significado.

VanPatten (1996) fez comentários semelhantes aos das autoras acima discutidas. O autor dedicou-se à investigação sobre como ocorre o processamento pelo aluno do insumo apresentado (insumo da forma), isto é, como o insumo torna-se *intake* (insumo absorvido pelo aprendiz). O autor sugeriu alguns princípios para o processamento do insumo e alguns deles aproximam-se das conclusões obtidas por Williams & Evans (1998). O autor defende que valor comunicativo é questão importante para que o insumo seja processado com mais facilidade, isto é, itens que só podem ser compreendidos a partir da compreensão da forma como no exemplo dos adjetivos participiais "*interested*" e "*interesting*", comentados por Williams & Evans) são mais facilmente processados. VanPatten propôs um tratamento da forma que denominou de processamento da instrução (VanPatten, op. cit., p. 55), que visa levar o aluno a fazer um mapeamento forma-significado. O tratamento proposto pelo autor

---

<sup>19</sup> A pesquisa foi baseada em pré e pós testes; foi aplicado um teste no início do período de observação e outro no final do período.

inclui três elementos básicos:

- Explicação da forma sempre feita baseada no significado que traz - relação forma-significado.
- Instrução ao aluno sobre estratégias de processamento, já que nem sempre as estratégias por ele desenvolvidas são eficientes para absorver o insumo.
- Uso de atividades controladas pelo professor que levem o aluno a fazer a conexão forma-significado.

As atividades controladas pelo professor servem para oferecer insumo manipulado e direcionar a atenção do aluno à forma, visando, desta maneira, levá-lo a inferir as propriedades semânticas da forma. Estas atividades não requerem produção de texto em língua estrangeira, começam com questões que pedem respostas do tipo sim/não ou concordo/não concordo e devem envolver o aspecto pessoal dos alunos na resolução - suas opiniões, crenças, sentimentos: "*Mantenha em mente as estratégias de processamento psicolinguístico.*" (VanPatten, 1996, p. 69). Segundo o autor, um ponto básico para formular atividades é requerer que estratégias de raciocínio sejam aplicadas na realização delas. VanPatten ressalta que o processamento da instrução está centralizado no processamento feito do insumo e não na produção de LE. Segundo o autor, produção de LE em ambiente de sala de aula pode aproximar-se ao ensino tradicional da gramática, onde as atividades são, muitas vezes, puramente mecânicas. Algumas abordagens aplicam erroneamente a noção de "*ensino baseado no insumo*" ao colocar a produção como ponto central nas atividades - VanPatten ressalta que é necessário tratar atividades de produção e de recepção de texto em língua estrangeira de forma distinta, e coloca: "*insumo é insumo e produção é produção.*" (p. 59).

A posição de VanPatten quanto à produção de LE não é compartilhada por outros autores (Swain, 1993, Izumi & Bigelow, 2000) e, considerando o contexto desta pesquisa, aquisição de LE através da comunicação mediada pelo computador, vale aqui comentar brevemente as posições de VanPatten (op. cit.) quanto às suas restrições no que se refere à produção de LE pelo aluno. Se o que se pretende nesta pesquisa é observar a aquisição de LE através da comunicação mediada pelo computador, o processo, em toda sua duração, envolveu produção de LE pelo sujeito da pesquisa, já que comunicação inclui produção de texto.

Swain (1993) apresentou sua teoria de aquisição de LE na "Hipótese da Produção", procurando mostrar vantagens de atividades que, além de oferecerem insumo, requerem

também produção da LE. Os pontos que o autor coloca para dar força à sua hipótese seguem a linha dos pesquisadores que rediscutiram a Hipótese do Insumo, de Krashen (1982), atentando ao papel relevante, no processo de aquisição de LE, da interação em LE e do ensino da forma. Ora, se vimos que interação (através da língua) entre pares proporciona compreensão e, se é verdade que compreensão proporciona aquisição, presumir-se-ia que produção de LE é também essencial dentro do processo de aquisição, já que sem produção não pode haver interação e negociação. Swain (op. cit.) constatou que a produção de LE, além de proporcionar aquisição, também leva o aluno a atentar à forma. Enquanto o insumo é, muitas vezes, compreendido sem muita percepção dos aspectos formais da língua, a produção requer maior atenção à forma para que a mensagem seja expressa com maior clareza - leva o aluno a perceber o que lhe falta em sua interlíngua, a distância que existe entre o que *deseja* dizer e o que *consegue* dizer. Swain ressaltou que o êxito na produção de LE depende do tipo de atividade proposta. Segundo Swain, alguns princípios básicos devem ser seguidos na escolha das atividades. As tarefas propostas devem exigir a participação de todos os elementos do grupo para serem resolvidas, devem requerer a produção de LE utilizando, necessariamente, o item da forma em questão e é necessário atentar em fornecer ao aluno quantidade de insumo suficiente para a solução das tarefas. É importante ressaltar que a Hipótese da Produção (Swain, 1983) reconhece a importância do insumo e serve, na verdade, como complemento e reforço para a hipótese do insumo (Krashen, 1982).

Izumi & Bigelow (2000) investigaram os efeitos da produção escrita de LE visando a aquisição de um item específico da forma (o uso do pretérito do subjuntivo). As autoras compararam os resultados de dois grupos de alunos, os quais receberam dois tratamentos diferentes do mesmo ponto gramatical apresentado. A primeira atividade foi comum aos dois grupos: foi pedido a eles que sublinhassem a forma alvo em um texto. Em seguida, foram feitas atividades diferentes com cada grupo. A atividade feita com o primeiro grupo era de compreensão de texto, enquanto aquela feita com o segundo envolvia produção de LE. Embora os resultados não tenham indicado aprimoramento da forma resultante exclusivamente da produção de LE, as autoras constataram que, para haver melhora no uso de estruturas gramaticais através de produção de LE, é necessário que a produção ocorra mais de uma vez. O segundo grupo, aquele com o qual foram feitas atividades de produção de LE, fizeram duas atividades. A primeira consistia na escrita de um ensaio e a segunda na reconstrução de um texto, feita por escrito, duas vezes: primeira e segunda reconstrução. Na

primeira reconstrução o texto foi apresentado para a leitura (insumo 1) e, em seguida, recolhido e foi pedido aos alunos que escrevessem o que lembrassem da história. Após o recolhimento da reconstrução do texto, o mesmo foi reapresentado aos alunos (insumo 2), recolhido e eles escreveram uma segunda reconstrução. As autoras constataram que, na escrita do ensaio, os alunos apresentaram diferenças individuais no produto e, praticamente, não houve o uso da forma gramatical em questão. Já na atividade de reconstrução de texto, foi observado o uso da forma alvo e, na segunda reconstrução, o uso foi ainda maior, devido à maior quantidade de insumo apresentado (insumo 1 e insumo 2). As autoras concluíram assim que é crucial não apenas oferecer mais de uma oportunidade de produção de LE mas também grande quantidade do insumo:

*" A produção pode ser seguida de insumo salientado (a forma da língua alvo salientada com negrito e sublinhas, na escrita, e entonação, na fala) para chamar a atenção do aluno de maneira mais explícita para a forma. [...] Após a tentativa de produção, o professor pode dar retorno ao alunos sobre o sucesso da produção, em termos gramaticais e de significado." (Izumi & Bigelow, 2000, p.269, 270)*

O excerto acima parece deixar claro que alguns pontos são consenso entre diferentes autores e pesquisadores: Doughty & Varella (1998), Lightbow (1998) e VanPatten (1996). Estes autores afirmam que os aprendizes precisam de *feedback* tanto no conteúdo quanto na forma e a atenção do aprendiz deve ser direcionada - não se pode presumir que a atenção à forma ocorra apenas a partir da percepção do aprendiz. Como exemplo de saliência da forma, Izumi e Bigelow citaram o uso de negrito, modificação tipográfica e sublinhas, tanto como modo de destacar o insumo quanto de reformular a produção de LE do aluno.

#### **4.2.3 Saliência Visual do Insumo**

A saliência visual do insumo é freqüentemente comentada por pesquisadores da lingüística aplicada (VanPatten, 1996; White, 1998; Daughty, 1998; Collentine, 2000; Izumi & Bigelow, 2000), já que é recurso facilmente utilizado no processo de aquisição de LE em sala de aula. Entretanto, seu uso exige atenção em alguns pontos básicos para que seja eficaz.

White (1998) usou destaque em palavras (itálico, grifos, sublinhas) para salientar pronomes possessivos em francês. A idéia inicial da autora foi fazer o insumo perceptível



para os alunos sem exigir deles grande desvio de atenção ao significado, buscando assim proporcionar aquisição do ponto gramatical apresentado. Os professores participantes da pesquisa de White (op. cit.) foram instruídos a não dar explicações sobre a forma, nem tampouco corrigir os erros cometidos; poderiam apenas responder perguntas. Os resultados não foram dos mais positivos. Embora, de modo geral, os alunos tenham apresentado melhores resultados no uso dos pronomes possessivos, muitos deles pareceram não ter certeza da finalidade do destaque nos itens. Os resultados quantitativos da pesquisa sugeriram que o uso de saliência ainda maior, como cores, flechas ou qualquer técnica visual mais explícita, combinada com uma explicação da regra, antes e depois do destaque dado aos itens, teria sido mais benéfico para a aquisição.

O mesmo tipo de saliência foi usado com sucesso em um curso de espanhol, dado a distância, mediado por computador (Collentine 2000). A autora usou os recursos que a máquina oferece para fornecer insumo e *feedback* aos participantes e, baseada em outras experiências bem sucedidas dela mesma, utilizou colorização para salientar os itens gramaticais enfocados: "*... o uso de cores pode servir para salientar a percepção de fenômenos gramaticais que não são tão evidentes, tais como morfologia verbal ou de caso.*" (Collentine, 2000 - p. 47). A pesquisa da autora tinha como objetivo observar o comportamento dos aprendizes no processo de aquisição e foram utilizados recursos tecnológicos bastante incrementados. Collentine registrou a frequência e o tempo que cada aluno passava em cada uma das telas do computador que continha os exemplos com saliência de cor na fonte, ou seja, registrou a quantidade de atenção dedicada aos exemplos textuais escritos. A autora concluiu que a saliência serviu como perspectiva perceptual alternativa e contribuiu para a melhora no desempenho gramatical dos alunos; ficou constatado também que, quanto mais *feedback* negativo recebiam<sup>20</sup>, mais os alunos produziam texto com precisão lingüística.

Na comunicação por escrito mediada pelo computador é freqüente o uso de estímulo visual e, como exposto acima, por este meio, os "interlocutores" vão ainda mais longe e procuram representar os sons visando ser ainda mais *explícitos*, atrair a atenção do leitor e deixar claro o que desejam dizer. Pareceu-me natural, portanto, utilizar os mesmos recursos para proporcionar saliência visual na CMC com o sujeito desta pesquisa, basicamente, com a

---

<sup>20</sup> O feedback fornecido era produzido automaticamente pela máquina, com mensagens do tipo "sentença incorreta"

mesma finalidade: proporcionar ainda maior percepção para que em seguida ocorra compreensão. Parece-me também natural que, no contexto de comunicação em LE, se deseje salientar, além de informações relevantes (que, se são realmente relevantes, serão salientadas em qualquer língua), informações também *sobre* a LE em si, já que este é o meio para a transmissão da informação, que, por ser relevante, exige que haja certeza de compreensão.

Se, como defendem os autores acima citados, a saliência tipográfica é tão eficiente para salientar e direcionar a atenção do aluno à forma gramatical, a comunicação pela internet apresenta mais uma vantagem no contexto de aquisição de LE – a opção dos interlocutores serem ainda mais explícitos quanto ao que desejam transmitir. Assim como na interação verbal presencial, produtor e receptor da mensagem entram em uma espécie de trato, no qual compreensão, colaboração e clareza devem sempre estar presentes.

Passo, no capítulo seguinte, a apresentar o resultado dos dados coletados, que consiste nos dois testes realizados, antes e após o período de observação e nos textos da comunicação por escrito mediada por computador entre o sujeito de pesquisa, falantes nativos e eu, como professor/pesquisador.

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **5.1 Introdução**

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados coletados na comunicação mediada pelo computador entre o sujeito e falantes nativos da língua inglesa e os resultados dos dois testes aplicados visando medir a precisão lingüística do sujeito de pesquisa.

O material analisado é composto dos textos de 13 diálogos escritos da CMC síncrona, dos textos das mensagens de e-mails trocadas no período de 15 meses e de dois testes aplicados antes e após o período de observação.

A análise dos dados será realizada em três partes. Na primeira parte, mostrarei as características da fala presentes nos textos da CMC síncrona e assíncrona, para, em seguida, na segunda parte desta análise, relacionar estas características com alguns pontos discutidos nas teorias de aquisição de LE: insumo compreensível, filtro afetivo, interação e negociação de significados. Será também comentado como foram utilizados, pelo sujeito de pesquisa, os recursos que a máquina oferece visando garantir compreensão na interação. Na terceira parte da análise, serão comentados os resultados obtidos nos dois testes aplicados ao sujeito de pesquisa a fim de observar se houve aprimoramento na precisão lingüística, mais especificamente, no uso dos tempos verbais em língua inglesa, após o período de observação. Será discutido também, nesta seção, o grau de precisão do texto produzido pelo sujeito no início e no final do período de observação.

#### **5.2 CMC - Língua escrita *quase* falada**

A análise da língua dos textos produzidos para a comunicação do sujeito de pesquisa com falantes nativos e comigo, professor/pesquisador, deixou evidente que a língua escrita produzida neste contexto de comunicação aproxima-se da língua falada em conversas informais. Das características da língua falada que expus no segundo capítulo e propus-me a verificar na CMC, quase todas estiveram presentes. Constatei também que a língua escrita produzida para os textos da comunicação assíncrona (e-mails) assemelha-se àquela produzida para a conversa casual, com alto grau de informalidade, independentemente da relação entre emissor e receptor da mensagem.

### 5.2.1 - CMC Síncrona

Conforme comentei na discussão das modalidades de uso de língua, não causa espanto que o texto produzido para a CMC síncrona se aproxime daquele utilizado para a conversa presencial, já que, mesmo usando meio tão diferente e inovador, os interlocutores estão, na realidade, conversando por escrito.

Mesmo conversando por escrito, observei que houve esforço em buscar maneiras de transmitir prosódia e alguns sinais paralingüísticos, característicos da língua falada, que, muitas vezes, comunicam com mais clareza do que as próprias palavras. Não faltaram ocasiões nas quais houve tentativa de transmitir a entonação da voz utilizando repetição de sinais de pontuação, tais como ponto de exclamação expressando surpresa e ponto de interrogação procurando expressar dúvida e indignação, sinais que, de certo modo, serviram como maneiras de procurar transmitir expressões faciais. Reticências, utilizadas com frequência na CMC para expressar as pausas da fala (Negretti, 1999), também estiveram presentes nos textos aqui analisados. O excerto abaixo ilustra o uso de sinais de pontuação como maneira de procurar transmitir a prosódia e sinais paralingüísticos na comunicação do sujeito comigo e com falantes nativos:

[...] PP<sup>21</sup>> HOW?????  
 S- Do you Know the Egípt Histories?  
 PP> I don't. do you want to talk about Egíptian history?????  
 FN hey O!!! your english is great !!!!!  
 [...] PP> I'm not rich... neither workahoolic  
 FN - I think I know... I'm testing now... wait...  
 S - Please I can't talk good in english.... I'm very slow

Além do uso de sinais de pontuação como maneira de transmitir entonação de voz e pausas, a representação gráfica de sons e descrições de emoções também foram utilizadas visando transmitir sinais paralingüísticos. O primeiro texto do excerto apresentado abaixo mostra a reação de alívio após longa negociação para a tradução da fala de um personagem em um cartum e os demais textos mostram representação de sons e descrições de emoções:

[...] S- How does begin the song?  
 PP> HOW DOES THE SONG...

<sup>21</sup> Serão utilizadas neste trabalho as abreviações PP para **P**rofessor-**P**esquisador, FN para **F**alante **N**ativo, S para **S**ujeito da pesquisa e O. em substituição para seu nome, usado como assinatura no final das mensagens. Os nomes dos falantes nativos foram modificados.

*S- How does the song begin?*

*PP> YES!*

*S- Ufa!!!!*

---

*[...]FN> I'm laughing to much to type*

*[...]S- I don't understand you, I'll cry. Buaaaaaaaaaaaaa!!!!!!!*

---

*[...]S- This will be a terrible chat.*

*FN> It doesn't matter if it's terrible, it will be fun*

*S- Very fun like a Family Adams movie.*

*FN- ha ha ha*

Apesar da possibilidade de expressar a entonação com relativa facilidade, quando utilizada como marcação de mudança de turnos, a entonação pode não ser tão eficientemente expressa, dependendo do programa utilizado. O programa utilizado para a comunicação nesta pesquisa (ICQ<sup>22</sup>), diferentemente das salas de bate-papo, oferece dois modos de enviar mensagens. No primeiro modo, receptor e produtor vêem a mesma tela, isto é, o receptor vê o produtor produzindo a mensagem, vê a digitação de letra por letra. O segundo modo é do mesmo tipo daquele usado em sala de bate-papo, isto é, as mensagens só são enviadas depois de completas e o receptor não acompanha a produção delas. No início da CMC, optamos pelo primeiro modo, porém, logo vimos que não funcionou tão bem pois, freqüentemente, uma mensagem já era respondida antes mesmo de ser completada. Ocorria que, lendo as primeiras palavras, o receptor já "deduzia" qual seria a mensagem e, muitas vezes, já começava a respondê-la - como acontece na conversação presencial, situação de comunicação na qual sobreposições e falas simultâneas são comuns (Marcuschi, 1997). Na escrita em tempo real, sobreposições e falas simultâneas não funcionam tão bem, já que faltam sinais como entonação baixa na conclusão do enunciado, olhares, hesitações, entre outros, que, embora não sejam absolutos, são marcadores relevantes nas trocas de turnos (Marcuschi, 1997). Combinamos então utilizar o sinal // para indicar o fim da mensagem, mas logo percebemos que este arranjo também não foi eficiente para evitar sobreposições e falas simultâneas. Assim, procurando facilitar a comunicação, optamos pelo uso do segundo modo de envio de mensagem, através do qual uma mensagem só é transmitida pelo emissor (e visualizada pelo receptor) quando está completamente escrita; a troca de turnos torna-se assim explícita. Portanto, embora

---

<sup>22</sup> O nome deste programa - ICQ - é exemplo de como os sinais gráficos servem para imitar o som da fala. As letras ICQ, em inglês, imitam o som da frase "I seek you" (eu te procuro). Existe também o programa ICU, que imita o som de "I see you" (eu te vejo), através do qual, com o auxílio de uma câmera filmadora, é possível

entonação pôde ser expressa através da grafia repetida de sinais de pontuação para expressar dúvida, indignação e surpresa, não encontramos maneiras eficientes de sinalizar mudanças de turnos através daqueles sinais.

Uma das características que Chafe (1984) observou na língua falada foi justaposição – "unidades de idéias" expressas sem conectores, tais como "e, mas, então, por que". O autor observou, no entanto, o uso destes conectores com função de marcadores conversacionais utilizados para introduzir "unidades comunicativas"<sup>23</sup>; Marcuschi (1997: 68) acrescentou a esta lista vários outros (*aí, assim, por exemplo, eu acho, quer dizer, portanto, agora veja, entre outros*). Constatei nos dados aqui analisados predominância de períodos simples na construção do texto da CMC síncrona.

[...] <FN> *I wouldn't joke with you! I'm a very serious girl*  
 [...] <FN> *I did but i don't know what ...i lost it I'm still looking  
 i know something is there*

O quadro abaixo mostra a porcentagem de uso de períodos simples, subordinados, coordenados e introduzidos por conectores no material coletado da comunicação síncrona do sujeito, comigo e com falantes nativos de língua inglesa, um total de treze diálogos feitos por escrito. A contagem dos períodos foi feita com base na pontuação tradicional e pela maneira como é freqüentemente feita na CMC - muitas vezes são utilizadas reticências ou mudança de linha como sinalização de mudança de período; ou ainda nenhuma pontuação nem letras maiúsculas iniciando uma nova oração, como ilustra o excerto abaixo:

*Hello my friend,  
 I hope I'm not too late.....as you know I was on vacation for 20  
 days anyway, I like the first version better because it lets the  
 reader guess [...]*

O total é de 1925 períodos, nos trezes diálogos produzidos.

---

comunicar-se por escrito e ver, na tela, a imagem da pessoa com quem se comunica.

<sup>23</sup> Haja visto que há diversidade de termos usados para a divisão de unidades, classifiquei como *períodos* o que Chafe chamou de "unidades de idéia" e o que Marcuschi chamou de "unidades comunicativas". No critério aqui adotado para a classificação de períodos, "*I wouldn't joke with you! I'm a very serious girl*" foi contado como 2 períodos simples e "*I did but i don't know what... ,i lost it I'm still looking... i know something is there*" como 4 períodos, assim divididos: primeiro período (composto por coordenação): *I did but i do't know what*; segundo período (simples): *I lost it*; terceiro período (simples): *I'm still looking*; quarto período (simples): *I know something is there*. Procurei, com esta classificação, dar conta da falta do uso de pontuação, freqüente no texto produzido para a CMC.

Tabela 1: porcentagem de períodos construídos por subordinação, coordenação e simples - número de períodos e percentual, calculado pelo número de períodos produzidos por cada pessoa.

tipos de composição	subordinação	coordenação	simples
sujeito de pesquisa (811 períodos)	77 - 9,4%	43 - 5,3%	700 - 86,4%
professor / pesquisador (839 períodos)	110 - 13,1%	86 - 10,2%	523 - 62,3%
falantes nativos (275 períodos)	24 - 8,7%	27 - 9,8%	208 - 75,6%

A tabela acima indica que o tipo de construção de períodos produzidos na CMC assemelha-se ao texto produzido na comunicação presencial - com predominância orações justapostas - tanto por falantes proficientes quanto pelo sujeito desta pesquisa, um aprendiz iniciante.

Envolvimento foi outra das características da fala (Chafe, 1984; Tannen, 1992) encontrada nos textos da CMC síncrona. Chafe (1984) constatou que marcadores conversacionais são utilizados como recurso para proporcionar envolvimento entre os interlocutores, visando garantir compreensão mútua e monitorar o fluxo de informação. A tabela abaixo mostra a porcentagem de uso de marcadores conversacionais na CMC síncrona. A contagem dos marcadores foi feita baseada no número de turnos dos interlocutores. O total de turnos nos 14 diálogos por escrito analisados foi de 1224. Os marcadores conversacionais estiveram presentes em aproximadamente 36% dos turnos, demonstrados explicitamente através das expressões ilustradas no quadro abaixo:

Tabela 2: porcentagem de marcadores conversacionais utilizados nas falas dos diálogos feitos por escrito, em tempo real:

Do you understand/ I understand	5,6%
I think / do you think	7,6 %
Ok (pedindo confirmações e confirmando)	17%
right (pedindo confirmações e confirmando)	2,7%
mean (I mean / what do you mean?)	2,8%
total de marcadores conversacionais	35,87%

Além dos marcadores conversacionais, constatei também a presença de outros recursos que Chafe (1984) incluiu como mecanismos de envolvimento na construção do texto oral - termos enfáticos e expressões indicando imprecisão. Foi comum, por exemplo, a utilização do termo enfático *very* e de expressões como *a kind of* e *some*, indicando imprecisão.

Koch (1998) e Tannen (1992) incluíram a repetição, uma das características da língua falada, também como recurso visando envolvimento, e esta característica esteve também presente nos textos aqui analisados. É bem verdade que, na comunicação em LE, a repetição é bastante utilizada visando garantir clareza e negociar significados, entretanto, apesar da economia de palavras buscando produzir mensagens curtas, a repetição de palavras mostrou-se freqüente na CMC síncrona, mesmo em ocasiões nas quais não houve falta de compreensão. No excerto abaixo, as palavras repetidas foram por mim sublinhadas procurando salientar as repetições:

*FN- Not fair you guys!!*  
*FN- What was that?*  
*S- Waht is fair and guys mean?*  
*PP- you are right, it's not fair... he can't ask anything in Portuguese*  
*PP- it means it's not right*  
*FN- shit shit,i'm sorry*  
*PP- it's not honest*  
*S- I'm no honest?*  
*S- Im a very good boy*  
*FN- you guys mean,you and fabio*



PP- no, it's not honest talking in Portuguese because she doesn't understand  
 S- My english is not Honest  
 FN- hahahaha

Observe que, no excerto acima, a palavra "*honest*" foi repetida três vezes, apesar de não ser a palavra cujo significado estava sendo negociado - a repetição ocorreu em comunicação natural, como ocorre em língua materna. Na última fala ("*My English is not Honest*"), a repetição do termo foi feita com a intenção de produzir humor, o que, aliás, foi considerado por Koch (1998) como uma das funções interacionais das alo-repetições (repetições da fala do outro). Koch (op. cit.) também comentou a repetição de palavras como recurso relevante usado com frequência em ambiente de ensino e aprendizagem de LE. Os excertos abaixo foram incluídos visando ilustrar a repetição usada como recurso facilitador na aprendizagem em situação de negociação de significados:

<PP> I haven't got dressed yet...  
 <S- What does dressed mean?  
 PP- GET DRESSED means put on your clothes  
 <S- No, I'm dress.//  
 PP- You have just taken a shower??  
 <S- How can I say "já" (yet) in the present?//  
 PP- I don't understand...  
 <S- No, I haven't. I haven't take a shower.//  
 PP- TAKEN - use the verb in the participle..  
 <S- I want say I was get dressed yet.//  
 PP- I WANT to say. NO, you say I HAVEN'T GOT DRESSED YET  
 <S- I want to say I was get to dress.//  
 PP- I was get dress?? What do you mean?  
 <S- Ok but I want to say in the affirmative. I have got dressed yet.//  
 PP- OK, YOU say I have ALREADY got dressed// [...]

No exemplo acima, a repetição das palavras "*get/got dressed*" ocorreu em função da negociação de significado daquela expressão ou ainda dos significados de termos a ela diretamente correlacionados, como "*already*". Entretanto, mesmo comparando os dois contextos de comunicação acima comentados (repetição feita em comunicação natural e na negociação de significados em LE), a distinção entre eles torna-se difícil. Ora, a negociação de significados na interação com falantes nativos ocorre em ambiente de comunicação natural e é fator relevante no processo de aquisição (Lightbown & Spada, 1993).

A característica mais importante da língua falada discutida por Halliday (1985) foi a complexidade gramatical do texto oral, comparada à densidade lexical do texto escrito. Na fala, o texto é apresentado como processo, de forma dinâmica, e para isso faz-se maior uso

de verbos, o que implica na construção de orações, com sujeitos, objetos, conjunções e vários outros itens gramaticais, daí a complexidade gramatical do texto falado (Halliday, 1985). Esta característica mostrou-se presente também nos textos da CMC. Adotei aqui o critério utilizado por Halliday (op. cit.) como base para a distinção de textos com maior complexidade gramatical ou densidade lexical. O autor classificou itens como lexicais ou gramaticais, procurando assim estabelecer um critério bastante simples. Textos com maior densidade lexical são aqueles que contém maior número de "itens lexicais"<sup>24</sup>, isto é, palavras de conteúdo, que carregam significado, contrastando com itens gramaticais, presentes em abundância na língua falada. Ainda assim, segundo o autor, a frequência de uso do item lexical também deve ser considerada. Dessa forma, palavras mais freqüentes da língua inglesa, tais como "*thing, people, way, do, make, get, have, go, good, many*" (Halliday, 1985: 64) contribuem muito pouco para a densidade lexical de um texto, assim como aquelas usadas repetidamente em um texto não podem ser contadas como um novo item lexical. Considerando este critério de análise, praticamente todos os turnos da CMC aqui analisados apresentaram maior densidade gramatical, como ilustra o excerto abaixo:

*S- I love to make cartuns, In Brazil we say cartuns.  
What do you like to make?  
FN- Oh there is a lot of things i like to make but i can't say!  
S- You want know all about me, ok, i'll send you first  
my radigrafic's face, ok?  
FN- ok  
S- I 'll send one work, one of my works, to you tell me  
waht you think, ok? What is yoiur e-mail?  
FN- Please do  
S- Oh, I can send you by icq.  
FN- my email is [traciesgarden@yahoo.com](mailto:traciesgarden@yahoo.com)  
S- Do you received soimething?  
FN- I did but i don't know what,i lost it*

Analisando a primeira fala deste trecho de acordo com o critério de Halliday, porém, sem excluir as palavras comuns da língua inglesa, poder-se-ia considerar "love, make, cartuns, Brazil, say" e "like" como itens lexicais - 37% do total de palavras daquela fala. Na análise do excerto inteiro, excluindo da contagem apenas as palavras repetidas, a quantidade de itens lexicais é também bastante baixa, de apenas 24%. Os excertos comentados anteriormente

<sup>24</sup> Neste conceito, um "item" pode ser constituído por mais de uma palavra. O termo "stand up", assim, seria considerado um item, apesar de ser formado por duas palavras.

(pgs. 68 e 69) também apresentaram os mesmos baixos números, de aproximadamente 21%, em média.

A análise dos dados para essa pesquisa deixou evidente que a língua escrita produzida para a CMC síncrona aproxima-se do texto produzido para a língua falada em conversas presenciais - a língua escrita na CMC é "quase" oral. Das características da língua falada expostas no capítulo dois, apenas efemeridade não foi constatada nos textos aqui analisados, pelo fato das "falas", nesta conversa, não serem efêmeras - podem ser relidas durante a comunicação e até mesmo preservadas, recurso que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Passo abaixo a analisar os textos da comunicação assíncrona, das mensagens de e-mails trocadas entre o sujeito desta pesquisa, falantes nativos de língua inglesa e comigo - professor/pesquisador.

### **5.2.2 CMC Assíncrona - E-mails - Híbrido de Língua Escrita e Falada**

Assim como aqueles da CMC síncrona, os textos da CMC assíncrona via e-mail mostraram várias das características do texto produzido para a conversação presencial, o que veio comprovar o caráter dialógico da comunicação por este meio (Lamy & Goodfellow, 1999). Entretanto, constatei que os textos das mensagens de e-mails apresentaram também características dos textos produzidos para a comunicação por escrito, o que lhes dá características próprias. Coloca-os como um meio termo entre os textos produzidos por escrito e oralmente, em conversas informais.

Constatei tendência à composição de períodos simples nos textos das mensagens de e-mails trocadas entre o sujeito de pesquisa e mim e, em um primeiro momento, questionei se tal tendência não seria resultado da produção de texto em L2, naturalmente mais limitada por parte do sujeito desta pesquisa, ou ainda da baixa elaboração de linguagem por mim produzida na comunicação com ele, procurando, acima de tudo, proporcionar maior compreensão. Entretanto, ao analisar as mensagens produzidas por falantes nativos na comunicação com o sujeito, observei que o uso de períodos simples parece ser uma tendência natural na produção dos textos escritos para as mensagens de e-mails, como fica ilustrado através do excerto abaixo. Trata-se do texto de uma mensagem produzida por um falante de língua inglesa, natural da Inglaterra, no qual os períodos simples predominam:

Hi O.

*I used your cartoon on two of my colleagues from Belgium and they found it very funny. I think they have similar feelings about their politicians. I work in the software business building up sales operations. I am tasked with building the UK business for Sequoia Software. Previously I have worked round Europe and before that in South America, Africa and middle east.*

*I'm still over in the US, in my hotel room this morning.*

*Please feel free to send some more cartuns. I will reply as I get time.*

*If I get too busy I will see if my wife can write as she will be finishing her job soon to spend more time at home looking after the house and our puppy.*

*Best regards*

*Tony S.*

O quadro abaixo mostra a porcentagem do uso, nas mensagens de e-mail aqui analisadas, de período simples, compostos por coordenação, subordinação e introduzidos por marcadores conversacionais. Incluí nesta contagem apenas os textos da comunicação dos falantes nativos com o sujeito de pesquisa, procurando assim evitar qualquer tendência de menor elaboração da linguagem do sujeito (pela limitação na produção de LE) e da minha (pelo uso de linguagem menos elaborada buscando proporcionar maior compreensão):

Tabela 3 - Porcentagem de períodos compostos por subordinação, coordenação, introduzidos por marcadores conversacionais e simples, na CMC assíncrona - número de períodos e percentual calculado com base na quantidade de períodos produzidos por cada pessoa.

tipos de composição de períodos	subordinação	coordenação	introduzidos por marcadores conversacionais	simples
sujeito de pesquisa (459 períodos)	67 - 14,6%	53 - 11,5	17 - 3,7%	322 - 70,15%
falantes nativos (306 períodos)	50 - 16,3%	111 - 36,27%	16 - 0,3%	129 - 42,15%

A análise do texto produzido apenas pelos falantes nativos para as mensagens de e-mails mostrou que, independentemente do produtor do texto, há tendência de composição de

texto com períodos simples. Observei também o uso de marcadores conversacionais no início de mensagens:

*So, as far as the text you wrote, it is fine, I mean that it is clear, funny, and to the point, you understand the contradiction between honest and corrupted [...]*

*And the players are talking, right? the name of the strip could be "Soccer Players' Talk". Remember when you send it to natives you have to explain the context. This shows the Brazilian soccer players' stereotype. You have to tell them that most of the soccer players in Brazil are not very cultured, (= they didn't study much). When you talk about this, ask them if they make the same direct connection: soccer players = not very cultured. So, first write this text (only about 2 lines) to introduce the text of your cartoon to them, ok? [...]*

Assim como ocorreu na comunicação síncrona, uso de termos indicando envolvimento entre os interlocutores foi outra das características da fala (Chafe, 1984) encontrada nos textos de e-mails. Constatei o uso de termos enfáticos, tanto nos textos das mensagens da comunicação entre eu e o sujeito quanto naquelas de falantes nativos. Além do uso espontâneo de termos enfáticos, observei que, nas minhas mensagens, muitas vezes estes termos eram usados como incentivo e motivação - "*Now this cartoon is over! Great! Very good!*" - "*CONGRATULATIONS! it's really great! you did it!*". No entanto, observei que os mesmos termos foram usados pelos falantes nativos com a mesma finalidade, isto é, motivar e incentivar a produção de LE, ou ainda tecer elogios ao trabalho humorístico do cartunista:

*[...] keep up the good work*

*[...]great chatting with you.*

*[...] I used your cartoon on two of my colleagues from Belgium and they found it very funny.*

*[...] I liked the cartoon you sent and understood the text straight away.*

*[...] But what you need to know is that your version is quite alright as it is.*

*[...] I can understand it pretty easily*

*[...] I really liked the second strip with the cellular phone*

*[...]you certainly have a good sense of humor*

Além da presença de diferentes termos enfáticos, observei também, nos textos dos e-mails, o uso de marcadores conversacionais como recurso de envolvimento (Chafe 1984; Marcuschi, 1997): "right?" , "That's right.", "I mean..." "you mean....?" e perguntas ecóicas (*isn't it? do/don't you?*). Lamy & Goodfellow (1999) chamaram a comunicação por e-mail de "conversa em câmara lenta" e, analisando o conjunto de mensagens de e-mail trocadas pelos participantes dessa pesquisa, nota-se a semelhança com o texto de uma conversa. Os excertos abaixo mostram que muitas das mensagens iniciavam com respostas a mensagens anteriores e os textos de algumas delas limitavam-se a respostas de perguntas feitas em outra mensagem, ou seja, uma espécie de conversa em câmara lenta. No excerto abaixo, os primeiros textos são de mensagens enviadas e as respostas a estas mensagens e, abaixo, as frases foram incluídas para ilustrar o uso de marcadores conversacionais.<sup>25</sup>

Mensagem do sujeito de pesquisa para uma falante de língua inglesa:

*Thank you, but sometimes I don't understand you.  
I must to studie for a long time.  
How was your travell to Bali?*

Resposta à mensagem:

*Sorry if you cannot understand me,just tell me and I  
will help you. Bali was great. I had a great holiday  
The weather was perfect I met some interesting  
people and New Year was alot of fun How about  
you? Did you enjoy Christmas and New Year?  
Bye*

---

*So you **bought** a new refrigerator? Fantastic. [...]*

*Yes, we bought. The shop got us yesterday.  
Yes, I look for it for three weeks. Can't I say searched?  
When can I say that? You realy know the movie, i want  
very much to see that, so, meanwhile I must to wait.*

---

*What does keep in touch mean, please try to say me im  
English, I promisse to try understand.*

---

*Yes, that is a good cartoon.*

---

<sup>25</sup> Os grifos e negritos em alguns dos excertos são do texto original e foram usados para salientar alguns pontos gramaticais ou como reformulações da mensagem produzida pelo sujeito.

---

[...] *they are talking about Calvin's uncle, right?* [...]

[...] *I mean, they didn't reach you.* [...]

[...] *That's right! **you have to be sure** she **is fine**.* [...]

[...] *what do you mean? it's confusing...* [...]

Repetição, paráfrase e redundância foram outros recursos de envolvimento (Tannen, 1992) presentes nas mensagens de e-mail. Como comentei acima, na análise dos textos da comunicação síncrona, observei que, nas mensagens que eu, como pesquisador/professor, troquei com o sujeito, a repetição de palavras era comum em várias situações, visando ilustrar itens da forma em LE e aumentar a quantidade de insumo. No entanto, observei também que, em diversas ocasiões, ocorreram repetições de palavras sem essa finalidade. Isto parece ser sinal de que, embora sejam escritos, os textos das mensagens de e-mails não apresentam alto grau de planejamento, isto é, o planejamento parece ser local, assim como ocorre em conversas casuais. Observei também que, apesar da economia de palavras na busca de produzir mensagens curtas, característica dos textos da CMC, o sujeito da pesquisa fez repetições de palavras de maneira natural, isto é, repetiu palavras sem a necessidade de maior enfoque nelas para a negociação de significados da LE. Observe, nos excertos abaixo (o primeiro um texto do sujeito da pesquisa e o segundo o meu), que a maior parte das palavras repetidas são cognatas, não causariam problemas de compreensão para falantes de português: (sublinhas acrescentadas aqui visando facilitar a visualização das repetições)

*I think that calvin toke his lunch an saw the insects dead in his sanduich.I understant that he swats insects (matou). Since, I think it mean desde. I think too it means he swats insects in the summer, because the summer is hot, and the insect likes it. I'm wrong?*

*[...] try to use other words to say what you want... try to use simple language so you can be more explicit. Do you know what I mean? our contact is to enable you (to give you the capacity) to send him the email. If you read our communication, this email, since the beginning, you may be able to do this. Try to do this. read again and write the way I have been instructing you to do. Don't worry about perfection, all you have to do is make him understand your cartoon... if you are perfect you don't need a native speaker, right? The native speaker is the one who is going to give you the "perfect" translation. Read these email again, pay attentions to the instructions. I have given you and let's get a result.... I mean a text we can send him, and then*

*let's start talking about the other emails. I like the new ones you have sent me.*  
PP

A repetição das palavras "*perfect/perfection*", no excerto acima, servem para enquadrar o receptor da mensagem no tópico discutido. Koch (1998: 101), ao comentar as repetições produzidas pelo mesmo falante ("auto-repetições"), ressaltou que uma das funções deste tipo de repetição é a de enquadramento de tópico. Embora a mensagem acima não tenha sido produzida em comunicação síncrona, como a fala, a função da repetição da palavra é basicamente a mesma, ou seja, enquadrar o receptor no assunto discutido naquele momento (a importância da compreensão acima da precisão lingüística).

Assim como na CMC síncrona, na CMC assíncrona, várias das características da fala estiveram presentes: predominância de períodos simples, articuladores textuais iniciando períodos, repetição e uso de termos enfáticos e marcadores conversacionais como mecanismos de envolvimento. Poder-se-ia relacionar aqui o uso de linguagem dialógica dos textos escritos com o ambiente informal que se estabeleceu entre o sujeito de pesquisa e os falantes nativos com os quais ele manteve contato, o que viria justificar a presença das características da fala no texto escrito. Entretanto, já foi constatado que este tipo de linguagem é usada independentemente do grau de formalidade entre emissor e receptor de mensagens (Gains, 1999).

A análise feita nesta pesquisa dos textos da CMC, tanto síncrona quanto assíncrona, serve para dar força à posição defendida por Marcuschi (1995), que trata as modalidades falada e escrita dentro de um contínuo textual, sem estabelecer entre elas uma dicotomia estanque.

### **6.3 CMC: insumo compreensível, filtro afetivo baixo, interação e negociação de significados**

Nesta parte do capítulo tratarei de alguns dos fatores facilitadores da aquisição de LE discutidos nas teorias de aquisição de língua estrangeira: insumo compreensível, filtro afetivo baixo, interação e negociação de significados. Será discutido como aqueles fatores operaram na comunicação mediada por computador entre o sujeito de pesquisa e falantes nativos de LE. Comento, em seguida, como os recursos que a máquina oferece auxiliaram na fluência da comunicação e na busca para tornar o insumo compreensível.



A quantidade de insumo recebida pelo sujeito desta pesquisa foi bastante grande e o fato de as discussões serem, na grande maioria das vezes, sobre seu próprio material humorístico, foi fator relevante, tanto para promover compreensão do insumo quanto para baixar seu filtro afetivo. Embora muitas palavras ou estruturas fossem novas para o sujeito/cartunista, ele sempre sabia sobre o que se estava falando - um de seus cartuns ou tiras. Observe o excerto abaixo, onde o primeiro texto foi escrito por um falante natural da Inglaterra, cuja linguagem apresentava maior elaboração, comparada à linguagem dos outros falantes nativos com os quais o sujeito manteve contato, e o segundo foi a resposta do sujeito/cartunista:

Deputy, here is your son.  
He was born honest,  
but don't worry,  
now that science has  
the genome mapped,  
we can find the cure!



T. S.

-----

Hi Tony.

*This a good piece of news ( am I wright?), or bad too.*

*The politicians are the same in every places of word.*

*Thanks for you attention, and enjoy it. All yours*

*coments are good and necessary.*

O.

Hi O.

*I liked the cartoon you sent and understood the text straight away. However, I think the text will flow better if you write ' Deputy, here is your son. Unfortunately he was born honest, but don't worry, now that science has the genome mapped we can find a cure. I used your cartoon on two of my colleagues from Belgium and they found it very funny. I think they have similar feelings about their politicians.*

*Please feel free to send some more cartuns, and I will reply as I get time. I f I get too busy I will see if my wife can write as she will be finishing her job soon to spend more time at home looking after the house and our puppy.*

*Best regards*

O assunto dos e-mails sempre teve influência na compreensão do texto pelo sujeito de pesquisa. É claro que, quando o assunto era a tradução de seus cartuns, o texto já lhe era familiar, porém, observei que a compreensão de outros assuntos também ocorria, como fica ilustrado no excerto abaixo:

(mensagem enviada por um falante nativo)

Hi O,

*Sorry for the slowness in replying, this e-business stuff is really taking off and my feet have not touched the ground since I arrived back. I'm now equipped with two laptop's to work faster! The number two has a Pentium III 750 Mhz processor with 256MB RAM, more powerful then our conventional PC/server in my wife's office.*

*I had putt your original email in my personal email inbox, but have not had time to look in there.*

*I also like the indian cartoon best. I would write '... I burned my hands on the bloody bonfire; let's use the mobile phone!'*

*Note the spelling on 'bonfire'.*

*I am heading off to Scotland for a week with Corina (my wife) and Penelope (our puppy) on 26 August, to stay near Oban.*

*If you are interested you can check out the area at*

*<http://www.oban.org.uk/>*

*Best regards*

*Tony S.*

Hi Tony,

*I'm sorry for the slowness too. I undersand you, I'm very busy like you. Do you use two hands like Billy the Kid? You can be the Bit the Kid.*

*Ok I'll to correct the word bonfire. I'm sending you the deputys' cartoon and this (about indians) with some corrections. I didn't use unafotunable how you suggesteg, because I think it is a hint about what came after. See, I'm a brasilian thinking in english. What do you tink about? Now you had came in of Scotland I like some scotchs, but I like very much the Jack Daniels Had your family a good travel? My wife is S. K., she do woodcut (engraver), you can see her work in*

*<http://www.cantogravura.com.br/sandra>.*

*She will show her engraves in Madri next month. We are very happy with that I will see that http, not now because I use the Eudora for mail (it's the best to my work). To surf in internet I do in other computer. This is a old computer (macintosh performa 6320).*

*Talk to you soon*

*O.*

Apesar dos textos das mensagens de Tony (produtor do texto acima) serem os mais lingüisticamente elaborados, comparados com os textos dos outros falantes nativos, este não foi fator que inibiu a comunicação com o sujeito de pesquisa. A falta de compreensão sempre foi sinalizada por ele, o que parece indicar que seu filtro afetivo permaneceu baixo. O texto da mensagem acima escrito pelo sujeito mostra como, mesmo com a dificuldade em compor a mensagem em LE, ele foi capaz de usar humor na produção do texto: "*Do you use two hands like Billy the Kid? You can be the Bit the Kid.*". Em outra ocasião, em comunicação síncrona, o sujeito também sinalizou falta de compreensão com humor: "*I don't understand*

*you, I'll cry. Buaaaaaaaaaaaaa!!!!!!!"* A CMC parece não apenas fazer diminuir a inibição na comunicação em LE mas também aumentar a auto-confiança dos falantes. Os comentários feitos pelo sujeito, no excerto abaixo, indicam que ele se sentia confiante para arriscar na produção de LE. O primeiro trecho foi retirado de um dos relatórios escritos por ele, suas impressões sobre a comunicação em LE com os falantes nativos, e o seguinte é uma de suas falas na CMC síncrona:

*S- Outra coisa é que na dúvida sempre arrisco [...]*

*S- When I don't remember some word, I write and wait your correction, or suggestion. [...]*

Em outras ocasiões, não apenas a falta de compreensão era sinalizada mas também havia disposição para buscar compreensão:

*[...] I don't understand all the text.  
By the way, I'll try answer you. Your travel was good,  
did I understand right? (What does booked means?) [...]*

O não contato presencial na CMC é fator dos mais relevantes para baixar o filtro afetivo na comunicação em LE - parece levar o "falante" a arriscar e testar mais hipóteses, e a linguagem produzida, por ser tão próxima àquela da conversação informal, proporciona ainda maior envolvimento entre os interactantes.

A linguagem dialógica utilizada na CMC síncrona e assíncrona e a interação que o uso desta linguagem proporcionou foi um dos recursos mais relevantes para tornar o insumo compreensível, tanto para o sujeito quanto para os falantes nativos. De acordo com a visão interacionista da teoria de aquisição de LE, o aprendiz, através da interação com pares mais experientes, observa e adquire a língua (Warschauer, 1998). Este fato ficou explicitamente demonstrado nos dados aqui analisados. Observe, no excerto abaixo, como a interação entre o sujeito e um falante nativo serviu para o sujeito não apenas reformular sua mensagem empregando a forma correta, mas também o levou a comentar ter percebido o uso inadequado da LE:

parte do texto da mensagem enviada pelo sujeito ao falante nativo:

[...] *Maybe it is funny only for persons of citys or metropolis that have motoboys doing deliverys like in São Paulo. Brasil have few citys like this. I think the word has. Tokio and New York are big like São Paulo, but I never see images of motoboys there. (in Brazil they call motoboy)*

resposta do falante à mensagem:

[...] *In New York they are called "bicycle couriers" and are very famous, but I don't think other cities here have them. Be more specific about what dialogue you want help with I am very happy todo so.*  
|FN

comentário do sujeito de pesquisa:

*You already Helped me in your last message. I learned a lot. You told about interjecton, and how the bicycle couriers must answered (I don't know the past of the must).Please, you continue telling me the bad and good news when you have them. It was very good.I see to the right is they are called, and not they call. Living and learning. Thanks for all. (sublinha acrescentada aqui)*



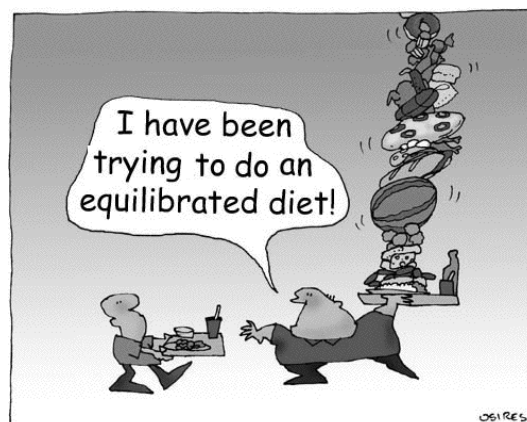
A interação do cartunista com falantes nativos teve também papel importante na escolha das traduções dos cartuns. Mesmo após ter discutido algumas traduções comigo, sugeri ao cartunista que consultasse falantes nativos buscando a melhor tradução dos cartuns, já que as traduções de textos humorísticos envolvem, além da semântica, o aspecto

pragmático da língua, e falantes nativos seriam as pessoas mais indicadas para a decisão sobre o texto final dos cartuns. No excerto abaixo, a interação com falantes nativos foi fator decisivo para obter a tradução do texto, tanto no aspecto gramatical quanto lexical:

*I have a new cartoon to you. (In other time I will read the old mails to answer someones) Can you tell me what form is better. I see two ways. "I have been trying to do an equilibrated diet" or "I have been trying to do a balanced diet". In Portuguese equilibrated has double meaning (balanced: balanced diet, balanced food; or equilibrate: to equilibrate something). And can you tell me too what verb tens is better, "have been trying" or "I am tring". What you can tell me to change this cartoon a good joke?*

S

PP- [...] *The carttons are good... except that I would say the cartoon about the diet more directly: "- I am trying a balanced (or equilibrated) diet"*



FN- [...] *I would say "I am trying a balanced diet" because the cartuns shows him in the act of trying a balanced diet. [...]*

FN

Hi

*I like the cartoon. I would use "balanced diet" because equilibrated diet isn't used much, almost never here, and no double meaning either.*

*See ya next time*

FN

[...] *Also, you don't "do" a diet. The phrase should read: I am trying a balanced diet OR I am trying to stay on a balanced diet.*

FN

O comentário abaixo, feito pelo sujeito de pesquisa sobre as mensagens do excerto acima, deixa claro como a interação com os falantes nativos, a observação da língua, o fez perceber o termo mais adequado a ser empregado:

*Did you see the comment of Pat about the Balanced diet. We not do a diet, we stay on a diet. It's good to know, isn't it?*

A inclusão de várias mensagens, no excerto acima, serve também para mostrar como a quantidade de texto produzido na CMC não deve ser medida com base na extensão das mensagens. Este fato confirma as constatações dos diferentes autores comentados no capítulo dois deste trabalho, de que mensagens curtas proporcionam maior interação entre emissor e receptor (Weasenforth Lucas, 1997; Nagel, 1999; Werry, 1996; Lamy & Goodfellow, 1999). Embora as mensagens tenham aqui sido editadas, os cortes feitos foram pequenos; a maioria delas continha apenas duas ou três linhas, porém, a quantidade de mensagens trocadas foi grande. As mensagens mais longas enviadas ao cartunista foram para ele de difícil compreensão e, conseqüentemente, não estimulavam a resposta ou eram respondidas após período maior de tempo. Eram mensagens com linguagem menos dialógica, o que veio confirmar os resultados da pesquisa de Lamy & Goodfellow (1999) - na troca de e-mails, linguagem menos dialógica pode comprometer a interação. Constatei, no entanto, que apenas a linguagem dialógica da mensagem não bastou para garantir mais compreensão - há que se considerar também o estilo de redação de cada indivíduo. Algumas das mensagens só puderam ser compreendidas pelo cartunista com a minha intervenção, já que a linguagem produzida era bastante complexa para o seu nível de proficiência. Observe, no excerto abaixo, que, apenas o uso de linguagem dialógica não foi suficiente para garantir compreensão:

*Hi S.*

*Just got back from Scotland where we had a great time. Got a heavy two weeks ahead with colleagues flying in from USA to help me, so you will have to accept my apologies if I do not get time to reply. Looks like my assistant has booked me full day meetings in both England and Scotland (London and Edinburgh) at the same time on Tuesday - going to be an interesting week!*

*Hi Tony*

*I'm happy with you mail, but I can't understand all the text. [...]*

Diferentes participantes buscaram maneiras diferentes de interagir com o sujeito dessa pesquisa. Um dos falantes nativos que manteve contato com ele propôs mudança de código buscando maior compreensão do texto das charges e tiras:

*[...] Please write out a translation into Portuguese; I can understand it pretty easily and it will be a guide for me to know just what it is you are trying to say.[...]*

A mudança de código foi bem aceita, já que era necessário compreender com exatidão as falas dos personagens para que a tradução fosse feita. Quando a falta de compreensão foi sinalizada pelo cartunista, veio a proposta de mudança de código, porém, desta vez, a mudança foi para um terceiro idioma:

*Hi Pat,  
I don't understand what you are saing me. Am I right  
or wrong, better, my translation is right or wrong?  
I'm confuse with "I will have to look (I know it how the  
future off to look), and after you continue " since  
today was the first day of weekend". Excuse me, but i'm  
can't understand your sentence [...]*

(resposta à mensagem acima)  
*Does it help you when I write in Spanish. Le ayuda cuando  
escribo en espanol? [...]*

Embora a mudança de código possa vir a ser alvo de críticas, creio que qualquer recurso usado para promover compreensão é válido: tradução, interação com falantes nativos, repetição, negociação de significados, entre outros. Ora, quaisquer destes recursos são diferentes formas de tornar o insumo compreensível e todos eles mostraram-se eficientes. As mensagens escritas por Pat (nativo dos Estados Unidos) passaram então a ser escritas em inglês com tradução para o espanhol. Foi interessante observar o comentário do sujeito da pesquisa que, mesmo com a facilidade da tradução do texto para a língua espanhola, não deixou de comunicar-se em inglês, e, por opção dele:

*See your text in spanish is good, but I don't  
need it to understand you (maybe some times)[...]*

A opção por manter a língua inglesa para a comunicação poderia ser interpretada aqui como uma maneira do sujeito mostrar esforço buscando compreensão; reflete, sobretudo, gratidão pela disposição do falante nativo em colaborar e, por parte dele (o cartunista), disposição a interagir em LE.

A CMC mostrou-se como meio no qual a interação através da língua pode ser ainda mais aprofundada do que na conversa presencial e, por ser feita por escrito, proporciona ainda maior percepção. Enquanto na conversa presencial muitas vezes alguns termos passam

desapercebidos, na CMC, a visualização do texto faz atentar a palavras e expressões desconhecidas, traz mais oportunidades para levantar e esclarecer dúvidas e confirmar hipóteses, ou seja, proporciona negociação de significados (Warschauer, 1998).

A negociação de significados esteve presente durante todo o período de comunicação entre o sujeito e falantes nativos - repetições, modificações do insumo, confirmações, reformulações, sinalização de falta de compreensão e pedidos de esclarecimentos foram freqüentes.

Além de significados, percebi que outros motivos serviam também para iniciar negociações: estruturas da língua e o conteúdo das mensagens também foram negociados, embora o motivo mais freqüente tenha sido o léxico. Foi freqüente, na comunicação com os falantes nativos, a sinalização, feita pelo sujeito de pesquisa, de não compreensão de algumas palavras e, aparentemente, sempre que houve problemas de compreensão ele pediu esclarecimentos:

[...] *What keep in touch mean?*  
 [...] *What does waken up mean?*  
 [...] *what does while mean?*  
 [...] *Oh, can you say me what does Cherrs mean?*

Além de sinalizar falta de compreensão de algumas palavras, o sujeito de pesquisa, diversas vezes, pedia confirmações visando garantir que a comunicação estivesse ocorrendo com certeza de compreensão. O excerto abaixo ilustra parte de mensagens de e-mails enviadas e a resposta do sujeito. Observe que as respostas do sujeito de pesquisa continham pedidos de esclarecimentos e confirmações:

mensagem enviada ao sujeito:

[...] *Just got back from Scotland where we had a great time [...] my assistant has booked me full day meetings*

resposta do sujeito à mensagem acima:

[...] *Your travel was very good, did I understand right? (What does booked means?) [...]*

trecho de uma comunicação síncrona:

FN- *i'm very proud of you... keep up the good work*  
 S - *I don't understand what keep up mean in this sentence. I tink that you want*



*that I have a good work, did you?*

O processo de negociação das falas dos personagens das charges quase sempre foi mais longo do que eu imaginei que seria. Apesar das falas serem bastante curtas, a negociação, envolveu a troca de várias mensagens de e-mail até que fosse alcançado o texto final, ou seja, o insumo era modificado e reformulado várias vezes. No exemplo abaixo, incluí apenas algumas das mensagens de e-mails e duas versões do cartum, porém, ao todo, seis versões do cartum foram feitas até ser alcançado o texto final:

*The phrase: we get on talking by the cell phone makes no sense. Do you mean: we will keep on talking by cell phone? That would be: we will keep on talking but by cell phone OR we will continue talking but by cell phone*

Pat

*Also, <<we will can be written: <<we'll , which is quite normal for conversation.*

*One problem: bonfire is not for sending smoke signals.*

*Just "fire". "I burned my hands in the fire"*

Pat

*[...] thanks, I will correct bonfire to fire. [...]*

O.



A negociação de significados feita através de mais de uma mensagem vem confirmar o caráter dialógico da comunicação por e-mail. Assim como ocorreu na interação com Pat (exemplo acima), na maioria das vezes em que houve negociação de significados, várias mensagens foram trocadas e algumas delas continham apenas uma pergunta ou confirmação, sobre um item apenas. Ocorreu também que a negociação do significado de um item servia para dar início a outra negociação:



[...] The John is angry because he used a Garfield's brush. I don't understand well, but I think that the cat don't (reclama) when it used John's toothbrush (escova de dentes). It's ok?

S.

Yes, Garfield doesn't **complain** when he uses John's toothbrush. Garfield said to john: " I don't **yell** when I use your toothbrush "

**yell** doesn't mean "reclamar" (complain), it means speak very loud, shout.

It's good because you understand the strip even if you don't understand one word. Good! congratulations!

PP

I don't understand "speak very loud, shout". It is "falar alto"?

S.

Nas discussões de cartuns, além do léxico, ocorreram também negociações da forma e constatei que estas negociações eram feitas com sucesso, já que o texto de cartuns e tiras está sempre contextualizado e, desta maneira, a discussão da forma está sempre relacionada com o significado. Observei, entretanto, que negociações e reformulações ocorriam apenas quando o texto reformulado era a fala dos personagens nos cartuns, já que, naqueles casos, precisão e escolha de linguagem adequada à situação do cartum eram essenciais; ou ainda no caso de pedidos de esclarecimentos ou confirmações feitos por ele. Em outras situações, os erros cometidos pelo sujeito passavam sem comentários, o que é natural, já que havia compreensão por ambas as partes, mesmo sem precisão lingüística. Além disso, alguns falantes usavam abreviações ou simplificações de termos, o que é comum na CMC. Observe abaixo a correção do texto do sujeito de pesquisa feita por um falante nativo; apesar da falta de precisão lingüística, o único comentário feito foi para "a lot of" (que, aliás, não precisava de correção). Observe também que a palavra " your " foi usada pela falante nativa, em substituição a "you're":

(texto produzido pelo sujeito)

*Hi Tracie, I received your message but can't  
told nothing to you because i'm very busy.  
One of my computers is crash, and so I have  
been a lot of problems did I say right?  
lot of?)  
Kiss*

(resposta à mensagem acima)

*lot of is right!!! that's ok i will talk to you  
when your not so busy  
kisses*

Percebi assim que minha interação com o cartunista deveria conter reformulações de seu texto, procurando dar-lhe evidência negativa - se isso não fosse feito por mim, tal evidência não lhe seria fornecida. Os e-mails trocados comigo passaram então a ter reformulações com a forma visualmente salientada.<sup>26</sup> Passei também a *direcionar* a atenção do aluno à forma, seguindo as recomendações de Doughty & Williams (1998). Observe, no excerto abaixo, a discussão de uma das questões do teste com o sujeito; provavelmente, não teria havido percepção e compreensão se não lhe fosse mostrado o quê estava ali sendo discutido:



(sit)

*Let's talk about this cartoon. You have to use the verb  
sit and in your answer you said "we are sitting". The idea  
is right, but in English you say it differently. it's **not**  
**exactly that are doing that at that moment**, but it's  
something they **have been doing** for a long time,  
**for 20 minutes**, as calvin said. For example, I'm writing*

<sup>26</sup> Nos textos dos e-mails, além de saliência com negrito, itálico, sublinha e tamanho diferenciado de fonte, usei também cor diferenciada, recurso que não pôde ser aqui reproduzido. A saliência nos excertos aqui expostos, portanto, continha também cor diferenciada (vermelho).

*this message now. **I am not studying now, but I have been studying hard lately.** what do you think?*

(resposta do sujeito ao comentário)

*And so, the right answer is we have been sitting, isn't it? [...]*

O excerto acima parece vir dar força à posição dos autores que defendem o enfoque dado à forma feito em ambiente de ensino onde o significado e a comunicação permanecem como pontos fundamentais. Serve também de apoio às recomendações feitas por Doughty & Varela (1998) sobre como o enfoque na forma pode ser feito, uma das quais era o direcionamento da atenção do aluno à forma. O excerto abaixo contém trechos de mensagens de e-mails. Pode-se observar que a reformulação da mensagem do sujeito o fez perceber seu erro e o direcionamento da sua atenção à forma fez com que ele se lembrasse de algo que já havia aprendido:

S [...] I went to do the test on saturday [...]

PP [...] You said you "went to do the test"... you went or you **wanted**??? what do you mean?? [...]

S [...] I wanted. What does went mean?

PP Went is the past of GO - I didn't go to Camburi last weekend. Last weekend I **went** to Mairiporã. [...]

Yes, I remember it now.

Confirmando as constatações de vários autores, a CMC parece promover ainda maior interação que a conversa presencial e, no caso desta pesquisa, o material humorístico como tema principal das discussões serviu para criar ambiente de baixa ansiedade. Dos fatores facilitadores para a aquisição de LE aqui discutidos, a interação com falantes mais proficientes parece ter sido o mais relevante. Passo abaixo a discutir o uso dos recursos oferecidos pela máquina para mostrar em seguida que a interação com pares mais capacitados veio como complemento àqueles recursos.

#### 6.4 Os Recursos que a Máquina Oferece

Entre os recursos disponíveis na CMC para tornar o insumo compreensível, Warschauer (1998) destaca a possibilidade de releitura da conversa, o uso de dicionários disponíveis no próprio computador ou de programas de traduções disponíveis na rede, o que pode ser feito rapidamente.

Embora seja difícil constatar com exatidão os momentos nos quais a releitura da conversa foi usada como recurso para tornar o insumo compreensível, houve momentos nos quais o sujeito de pesquisa comentou ter relido o texto e, a partir da releitura, reformulou sua fala:

S- [...] *I wrote wrong one message.*

(comentário feito sobre uma mensagem anteriormente enviada)

PP- *what message?*

S- *I ccan't use Had I say. I must Did I say... [...]*

---

S- *Now I understand. The Calvin's mom explain him why he don't remember the Uncle Max. Because his Uncle "just hasn't here for a few years" Hasn't been here. I forgot the veb to be*

---

S- *Before I finished this message, When I reread that phrase, I understood it.*

Em outra ocasião, foi possível perceber que uma pergunta a ele feita por uma falante nativa foi, em seguida, usada por ele para obter a mesma informação. Baseado nos conhecimentos que o sujeito tinha da língua inglesa, deduzi que a inserção por ele da palavra "full", na pergunta "*what is your full name*", no excerto abaixo, foi somente possível devido à chance de tê-la observado na mensagem produzida anteriormente por seu interlocutor:

S - *you know my name. Do you know my name?*

FN -*Yes, I think i do!! [...] Tell me your name again, just so i know i have got it right.*

S - *My name is O. [...]*

FN - *O., i can't even pronounce that!!*

S - *Your name I can speak.*

FN - *What's your full name?*

S - *O. G. J.*

FN - *Nice name!*

S - *I don't remember your name... I see it in the*

*authorization request but I don't remember.  
What is your full name? [...]*

A releitura não ocorre apenas na comunicação síncrona, como ilustrado acima. Na escrita de e-mails a releitura também acontece naturalmente, quando uma mensagem não é respondida imediatamente após seu recebimento. Foi interessante constatar que, em algumas ocasiões, a releitura serviu como insumo compreensível e foi também comentada. Observe o excerto abaixo, retirado dos textos de mensagens de e-mails, o comentário do sujeito de pesquisa sobre a palavra *means*, escrito na primeira mensagem. Embora o termo em questão não tenha sido empregado adequadamente, ficou evidente que a releitura do texto da mensagem enviada o levou a testar a hipótese:

*hello S,  
I'm sorry for the delay, I have been quite busy.  
First of all, I liked the joke a lot, political satyre is an  
effective means (way) to get a message across. [...]*

*Thanks Tom.  
Your words are very iportant to me.  
I will try to understand the diferent ways (can I say  
means too?) Your coment are very important like  
our all conversation. I can feel the language in the  
daily. [...].*

O uso de dicionário foi o recurso mais empregado pelo cartunista sujeito desta pesquisa para tornar o insumo compreensível. O dicionário ao qual me refiro aqui é um programa para a tradução de palavras<sup>27</sup>. O uso de programas de tradução é feito com bastante facilidade e rapidez e, provavelmente, esta seja a explicação do uso deste recurso com maior freqüência na CMC. Nos diálogos escritos, diversas vezes o cartunista afirmou ter procurado alguma palavra no dicionário e, em algumas ocasiões, o comentário foi feito como maneira de justificar-se pelo tempo maior necessário para produzir a mensagem:

*S - [...] I'm very slowly because I need to read the dictionary.  
excuse me, ok [...]*  
*FN - your not slow at all!!!! take all the time you need i am very  
patient ok, it is not a problem.*

<sup>27</sup> O dicionário usado pelo sujeito desta pesquisa chama-se Key into Portuguese / Key into Eglish. Trata-se de um programa de tradução para computadores Macintosh.



A justificativa por maior tempo na produção não foi o único motivo que levou o sujeito a comentar ter usado o dicionário. Em outras ocasiões, o comentário foi feito como resposta a outro comentário:

S - *Love pains.*

PP - *What does "love pains" mean to you? o amor machuca ou dores de amor?*

S - *Dores de amores I look dor in the dictionary (what is the past of look?)*

PP: *I think we could use the word "sausage" to be more comprehensible... I think in Portuguese it would be good to, to use "lingüiça".... what do you think? I didn't understand*

*it right away (immediately)*

S: *Linguíça do the sentence more pornográfica, Only calabreza do the mean more SUTIL*

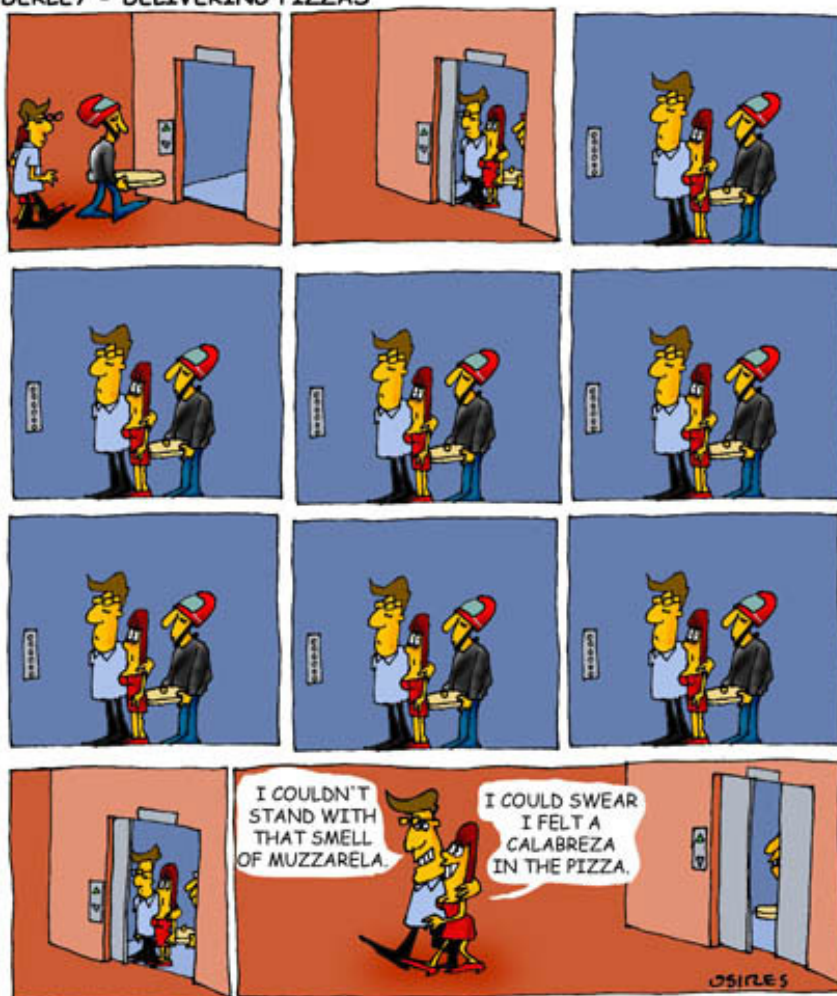
*I see sausage in dictionary*

PP: *you mean SUBTLE... I understand, but the shape (format) of the*

*pizza may be not so obvious... I said I didn't understand the joke right away, I mean, in Portuguese I didn't understand.... but maybe it's my problem*

S: *The girl sai: I could swear, I want said that she feel a sausage into the pizza*

DERLEY - DELIVERING PIZZAS



Nos textos de e-mail, o uso de dicionário também auxiliou, tanto para a compreensão de termos usados nas mensagens recebidas quanto para a produção do texto. Nos excertos

abaixo apresentados, os dois primeiros textos mostram uma mensagem enviada e a resposta a esta mensagem. No segundo, a consulta foi mencionada para justificar o uso de um termo:

*[...] genome is not spelled with an "a". So it would read....now science has the map of the genome....*

*FN*

*YES! Genome. I didn't find it in my dictionary. Now I know. Thanks. I must to use capital letter when I start stences. If you see that a different way is better to write the dialogue, please, tell me too.*

*I like much this indians' cartoon. I'm sending to you.*

*O.*

---

*[...] I like to know the dailys expressions (I see the dictionary to say that, dailys exxpressions, can I say it better) [...]*

*O.*

Um exame mais demorado dos excertos apresentados acima mostra que, mesmo com o uso do dicionário como recurso para tornar o insumo compreensível, o sujeito buscou interação com falantes nativos como complemento àquele recurso. No primeiro texto, o uso do dicionário foi complementado com o comentário do falante nativo sobre a ortografia da palavra "*genoma*". No segundo exemplo, o cartunista pede ajuda para o falante nativo após ter consultado o dicionário, ou seja, interage com ele confirmando sua hipótese.

## **6.5 A QUESTÃO DA PRECISÃO**

Nesta parte do capítulo discutirei a precisão lingüística do sujeito desta pesquisa antes e após o período de observação. Na primeira parte, apresentarei os resultados dos testes para, em seguida, mostrar a precisão lingüística no texto produzido pelo sujeito na comunicação mediada por computador com falantes nativos e comigo.

### **6.5.1 Os resultados dos testes**

A comparação dos resultados dos testes aplicados antes e depois do período de observação não mostrou diferença significativa quanto à precisão lingüística do sujeito de pesquisa. O resultado do teste aplicado após o período de observação foi idêntico ao do primeiro teste. No primeiro teste, 50% das lacunas foram preenchidas adequadamente (8 de um total de 16 lacunas) e no segundo a porcentagem foi a mesma. Na parte do teste em



que foi utilizado método de múltipla escolha, também não houve nenhuma diferença de resultados nos dois testes; a porcentagem de acertos foi de 40% (duas questões, num total de cinco) no primeiro e no segundo teste.

As questões utilizadas para avaliar o gerúndio, o passado e o futuro usando *will* foram todas respondidas corretamente, no primeiro e no segundo teste, porém, houve dificuldades com outros tempos e aspectos verbais. Os erros cometidos no teste aplicado após o período de observação mostraram dificuldades bastante similares àquelas apresentadas no teste aplicado antes daquele período: o uso do auxiliar *does* no presente do indicativo e do *present perfect*. Entretanto, houve melhor compreensão do *present perfect progressive*, apesar da falta de precisão lingüística na produção de LE do sujeito. No segundo teste, observei o uso da forma *had been telling* substituindo *have been telling* em situações que pediam este último uso. Observei também nos dados que, em nenhum momento de nossas discussões, tratamos da forma *had been + ing* e constatei que *had* já havia sido inadequadamente usado em substituição a *have*. Como a forma *had been + ing* estava sendo utilizada nas situações que pediam o *present perfect progressive* (*have been + ing*) presumi que, apesar de certa confusão com *have* e *had*, havia compreensão do significado daquele aspecto verbal:



tell

(lacuna preenchida no teste com "had been telling").

Observe abaixo que os comentários feitos pelo sujeito sobre o uso deste aspecto verbal parecem mostrar compreensão, e seu pedido de confirmação mostra que há certo grau de percepção quanto à forma, porém, na produção de LE, o uso é inadequado:

S- *I try. Believe me, i try  
I have been trying, ok that? [...]*

[...] *have been* is when something happen for a long time, a longer period, isn't it? When something is happening in that moment, I need use the verb *be* + *gerund*, ok? [...]

[...] *I had been printing our mails, this is very good to me. Now I can read these in many times. It will be a good book to me.* [...]

Como a finalidade do teste era avaliar precisão lingüística, as duas questões preenchidas com *had been* + *ing* não foram consideradas corretas, apesar do excerto ter mostrado compreensão da regra nas discussões. Já o uso do *present perfect* não me pareceu bem compreendido, nem nos testes nem nas discussões. As questões do teste nas quais a forma *present perfect* deveria ter sido usada foram exemplos de uso deste tempo verbal com noção de estado, situação na qual seria, em português, utilizado o presente simples (Madeira & El-Dash, 2000) e estas questões foram preenchidas em inglês com este tempo verbal (*is*, ao invés de *has been*). Na comunicação com falantes nativos, apesar de, diversas vezes, ter havido tentativa de empregar o *present perfect*, o emprego quase nunca era feito adequadamente:

*She is sis years old, my baby have been a girl.*  
*I have been an old man*  
*Your suggestions have been very good for me.*

Os erros do sujeito refletem também as dificuldades mais freqüentemente apresentadas pelos aprendizes brasileiros. O aspecto *perfect* é adquirido apenas após longo período de contato com a língua inglesa e o mesmo ocorre com a aquisição do sufixo *s* no presente do indicativo. Este fato pode ser relacionado com a posição de alguns autores (VanPatten, 1996; Williams & Evans, 1998) quanto ao ensino da forma para alguns itens. Os autores alegam que o enfoque na forma é mais eficiente quando a forma altera o significado, isto é, a compreensão da mensagem depende da compreensão da forma. Tanto a substituição do *present perfect* pelo pretérito perfeito ou pelo presente do indicativo quanto a ausência do sufixo *s*, neste último tempo verbal, não oferecem problema de compreensão - o uso inadequado destas formas não altera o significado; é possível comunicar e transmitir uma mensagem com ou sem elas.

Na parte do teste que utilizou o método *cloze* para avaliar a proficiência do sujeito desta pesquisa, os resultados surpreenderam-me: foram melhores no primeiro teste do que no segundo. Enquanto a porcentagem de acerto no primeiro teste foi de 79% (27 de 34

lacunas), no segundo teste essa porcentagem caiu para 37% ( 23 de 63 lacunas). Atribuí os melhores resultados do primeiro teste a dois fatores. Apesar de ter procurado preparar os dois testes com o mesmo grau de complexidade, não levei em consideração a extensão dos textos. No primeiro teste, o texto utilizado para o procedimento *cloze* era bastante menor (34 lacunas no primeiro e 63 no segundo teste). Como o método *cloze* era a última parte dos testes, a maior extensão do texto do segundo teste pode ter causado fadiga ao sujeito da pesquisa. Observei que, ao ter terminado de completar a última lacuna, o teste foi entregue imediatamente, sem uma releitura. Outro fator possivelmente seja o grande número de palavras repetidas e recuperáveis no primeiro teste. Além disso, neste teste, as palavras a serem inseridas eram razoavelmente simples e familiares ao sujeito. Estes fatores não podem ser tomados como uma explicação para o melhor desempenho no primeiro teste, entretanto, podem ter contribuído para a diferença no desempenho do sujeito desta pesquisa nos dois testes.

### 6.5.2 Comunicação entre o sujeito e os falantes nativos e precisão lingüística

Assim como os resultados dos testes, a análise feita dos textos da comunicação do sujeito com falantes nativos não mostrou diferença significativa no desempenho do sujeito quanto à precisão lingüística.

Foram selecionados, para essa análise, os textos de mensagens trocadas no período de janeiro a junho de 2000 e de janeiro a abril de 2001 (vide anexos C e D).

O critério para a análise e avaliação dos textos foi observar a quantidade de unidades corretas. Entende-se aqui como unidade, uma oração, sinalizada pela pontuação usada tradicionalmente ou pelo modo utilizado na CMC, uma vez que considere também reticências e mudança de linha como final de uma frase, como ilustra o excerto abaixo:

*to talk with you in English is some difficult, but any way...  
 Could Calvin's mother say (I don't remember how can I say to say in the theid person)  
 think or thought? I I understood that she did, didn't she? What is better in native  
 English, think or thought? If I must to use the verb "to be", I think the answer is "He just  
 was been here for a few years". It's right?*

Adotei também alguns critérios usados por Sotillo (2000) para identificar unidades no texto escrito. A autora considerou orações entre parênteses como uma unidade independente. Deste modo, no excerto acima, a oração entre parênteses foi contada como uma unidade separada. Em "Could Calvin's mother say (I don't remember how can I say to say in the third

*person) think or thought?* ” contei duas unidades: a primeira “*could Calvin’s mother say think or thought*” e a segunda “*(I don’t remember how can I say to say in the third person)*”.

O excesso de sentenças curtas já foi apontado por alguns críticos como um empecilho na medição de complexidade sintática, já que sentenças curtas ou justapostas são mais facilmente produzidas e podem não refletir a capacidade de produção de texto com precisão sintática (Sotillo, 2000). Em um primeiro momento, preocupou-me o uso excessivo de período simples no texto do sujeito de pesquisa, devido aos limites que apresenta na produção de LE - as orações produzidas por ele são, em sua maioria, curtas e justapostas. Entretanto, como mostrei acima, o uso de períodos simples foi comum também entre os falantes nativos, ou seja, não foi necessariamente reflexo de limites na produção de LE do sujeito, mas característica da linguagem produzida para a comunicação por este meio.

A comparação dos textos das mensagens nos dois períodos não deixou evidente uma mudança significativa na capacidade do sujeito de produção de LE em termos de precisão lingüística. Embora algumas das mensagens, no segundo período, tenham sido mais longas, a produção de LE, no aspecto gramatical, apresentou pouca diferença. A percentagem de períodos com orações gramaticalmente corretas foi de 34% (de um total de 186 períodos) no início do período de observação, isto é, de janeiro a junho de 2000) e de 41% ( de um total de 201 períodos ) no final dele (de janeiro a abril de 2001), ou seja, uma diferença, de 7% não é significativa. No entanto, a discussão não pode ser aqui encerrada. Uma análise mais cuidadosa dos textos produzidos pelo sujeito de pesquisa e de seus comentários mostrou compreensão da forma, entretanto, mesmo tendo ficado claro que houve compreensão, o grau de precisão lingüística na produção de LE foi baixo.

### **6.5.3 Discussão**

Os textos das mensagens escritas pelo sujeito da pesquisa para falantes nativos foram, quase todos eles, por mim reformulados com saliência visual e, algumas vezes, também com comentários explícitos sobre a forma. Entretanto, estes comentários não foram feitos quando a interação estava fluindo com compreensão, como, por exemplo, quando a explicação da fala do personagem de um cartum para um falante nativo estava sendo feita com sucesso, ainda que sem precisão lingüística. Os textos destas mensagens (de e-mails) eram comentados e reformulados após a troca de várias mensagens, visando assim não inibir a comunicação (eficiente) com o falante nativo. Como comentei no capítulo 4 deste trabalho, alguns autores defendem a reformulação feita no momento da produção

(Lightbown, 1998), porém, na comunicação assíncrona, isso não é possível; poder-se-ia reformular as mensagens do sujeito antes delas serem enviadas, porém, preferi não interromper a comunicação neste momento. Já na CMC síncrona, quando se conversa por escrito, a situação é propícia para reformulações; reformula-se rapidamente, a interação prossegue sem que se desvie do assunto principal (ou do significado). Neste ambiente de comunicação com o sujeito da pesquisa as reformulações foram sempre feitas no momento da produção e, algumas vezes, mesmo quando a forma não era comentada explicitamente, o comentário muitas vezes surgia do próprio sujeito da pesquisa:

*S- Now I understand. The Calvin's mom explain him why he don't remember the Uncle Max.*

*PP- yes, his mother explain S him why he **DOESN'T** remember his uncle*

*S- Third person, he doesn't. I'll try remember it in next time*

*PP- now let's talk about the other cartoon. [...]*

-----  
*S- Oh, When you answer me using Has. When you ask me using has, i answer you usin has (to have).*

*PP- Mary has, the teacher has, the company has...*

*S- Ok third person.*

Em várias mensagens de e-mails, apesar da reformulação ter sido feita com saliência visual e de ter havido comentário do sujeito indicando compreensão da forma, o texto produzido não mostrou aquisição da forma (do sufixo *s* e do auxiliar *does*), isto é, o insumo não foi absorvido e incorporado na interlíngua do sujeito. O excerto abaixo serve para ilustrar como a regra foi comentada pelo sujeito através da repetição da formula usada no ensino mais tradicional para o ensino deste ponto gramatical (...*"he and she does"*...) e, mesmo assim, não foi aplicada:

*Ok, he and she does, not do. I understand too: I enjoy to talk (I'll try to remember it) I hadn't enough attention (or i didn't pay enough attention?). I understood you, I was hurried, my english teacher want kill me.*

Processo semelhante ocorreu com vários outros itens da forma apresentados e discutidos durante todo o período de observação. Na produção de orações nas quais deveriam ser utilizados verbos no passado (*simple past*), por exemplo, embora o sujeito tenha afirmado ter compreendido a regra, as orações gramaticalmente adequadas eram

alternadas com o uso inadequado das regras gramaticais. Algumas vezes observei o uso adequado e inadequado da regra na mesma "fala":

*Yes, we bought. The shop got us yesterday.  
Yes, I look for it for three weeks. Can't I say searched?  
When can I say that? [...]* (sublinhas aqui acrescentadas)  
-----  
*Yes, I did. I don't know why he did it, but I sent a message saying him that he must send his answers to me. I think that he don't saw that my message went from me. I sent you her corrections too. Didn't you receive?*

Observe que, no início da segunda linha do primeiro texto, o verbo "look" aparece no presente e, em seguida, na negociação feita do termo lexical (*searched*), o sufixo que indica o passado de verbos é utilizado. No segundo extrato pode-se observar o uso inapropriado do verbo auxiliar *don't* e, logo abaixo, o uso apropriado de *didn't*. A alternância do uso de estruturas gramaticais apropriadas e não apropriadas foi constante durante todo o período de observação e foram utilizadas as mais variadas maneiras de expressar o passado de verbos:

*[...] Do you see this movie? Sandra do, and like it very much.  
[...] (... I digited only one time)  
[...] I don't answered yet.  
[...] I already did it.  
[...] Did you don't read my e-mails that I sent yesterday?.  
[...] I think the clavin toke his lunch an saw the insects dead in his sanduich.  
[...] I understant that he swats insects (matou).  
[...] i didn't understand him too. I think that he didn't understand this cartoon.  
[...] I remember that he don't said about the dialogue.  
[...] Had you have a good christmas? I hope you had a very nice one, and you have a nice 2001  
[...] I was sick for a long time, and after I needed work very, very much  
[...] I have a new cartoon, did you already received that (or this)?*

O mesmo ocorreu com outros itens da forma apresentados e discutidos, conforme expus acima quando comentei o uso do tempo verbal *present perfect progressive* da língua inglesa. O uso deste tempo verbal sugere um processo de aquisição em andamento, ainda que sem precisão lingüística na produção. Observe o primeiro texto do extrato abaixo. No comentário sobre a questão do teste, apesar da confirmação da compreensão da forma, a produção não

foi lingüísticamente precisa - logo após aquele comentário, na mesma mensagem, foi usado *had* ao invés de *have*. Este tempo verbal, assim como ocorreu com o uso do passado, ilustrado no excerto acima, foi expresso de diferentes maneiras. O excerto abaixo inclui diferentes partes de textos de diferentes mensagens:



(sit)

*And so, the right answer is we have been sitting, isn't it?  
 I had been printing our mails, this is very good to me.  
 Now I can read these in many times. It will be a good book to me.  
 (sublinhas aqui acrescentadas)*



*[...] Since the wather got warm he had been swat flies.  
 [...] -ok, let's continue by email.... but answer the emails quickly  
 - I try. Believe me, i try. I have been trying, ok that?  
 [...] I have been being (eu venho sendo) a good boy,  
 [...] I have been working, working and working.  
 I have been busy doing a lot of things.  
 I have been see everything for a few times.  
 [...] I had understand that you had complain me because I have  
 been writing few lines.  
 [...] I'm very busy and so I have been trying aswer at least one  
 mail by day, but I have a lot of mails.  
 [...] I have been seen movies in tv and videos.*

O uso apropriado do infinitivo dos verbos também variou, apesar das reformulações da forma feitas com saliência visual e da sinalização de compreensão feita pelo sujeito. Observe, no extrato abaixo, que, depois de ter sido dada explicação da forma, apesar de afirmar ter compreendido, na produção do texto, o infinitivo é usado inapropriadamente pelo sujeito, sem a partícula *to* (ilustrado com sublinha no final da última mensagem):

*I don't understand when I use a verb + to + verb (infinitive), and when I use To+ verb + verb (with out to).*

-----

(a mensagem abaixo foi mandada por mim com reformulações e comentando a forma)

*[...] you express the infinitive with "to": **I like to go** to Piavu, You **want to take the children** to Piavu, **You have to save money to by equipment.***

*There is a possibility to use **ing for infinitive**: **I stopped smoking**,*

***I love going** to the movies. **I hate flying**.*

*Except verbs like: can, must, should, may - you don't say "to" with these verbs: I **can help** you. You **must write** the e-mails. You **should enjoy** life and rest more.*

(segue explicação sobre verbos modais)

*So, three cases for the infinitive:*

***1- I want to send** the emails. (to send)*

*after some verbs, you use ING for infinitive, for example:*

***2- I miss traveling** on vacation. / I **admit being** rude. / **I avoid talking** to strangers. We have to **keep on exchanging** e-mails.*

*Except verbs like: can, must, should, may - you don't say "to" with these verbs:*

***3- I can help** you. **You must write** the e-mails. You **should enjoy** life and rest more.*

*I **may go to Piavu** next weekend. I **can't send** e-mails tomorrow because I **will go** to Campinas (not true).*

*modal verbs (can, may, should, must will would)*

*You **can** send the new cartoon to Tony.*

-----

(abaixo o texto da mensagem mandada em resposta aos comentários feitos acima)

*I understand: I enjoy to talk (I'll try to remember it)*

*I hadn't enough attention (or i didn't pay enough attention?).*

*I understood you, I was hurried, my english teacher want kill me.*

Os excertos acima mostram que a simples compreensão da forma e repetição da regra não garantem o uso apropriado na produção de LE. Na discussão sobre os tempos verbais (presente do indicativo, pretérito perfeito, *present perfect progressive* e verbos no infinitivo), o sujeito afirmou ter compreendido as formas, mas não produziu texto com precisão lingüística. Já a freqüente exposição e o uso repetido de uma estrutura com item



lexical relevante para a comunicação comigo e com falantes nativos apresentou resultado melhor. O emprego do auxiliar *does* na pergunta *What does --- mean?*, por exemplo, de tão freqüente o uso em comunicação autêntica (e relevante), foi internalizado e passou por processo de aquisição semelhante àquele observado por outros pesquisadores (Doughty & Williams, 1998; Schumann, 1994). Os autores analisaram a aquisição de orações interrogativas ("*wh questions*" Doughty, 1998, p. 133; Schumann, 1994, p. 264") e orações encaixadas e observaram que este processo de aquisição passou por alguns estágios. Doughty identificou cinco estágios. No primeiro, a interrogação era feita apenas através da entonação, isto é, o verbo auxiliar não era usado e nem a ordem das palavras era modificada. Nos estágios seguintes a inversão de palavras era feita, porém, apenas em períodos simples, e a regra era generalizada - invertiam-se as palavras e utilizava-se o verbo auxiliar em orações subordinadas afirmativas. Selecionei aqui partes de textos de diversas mensagens produzidas pelo sujeito, desde o início do período de observação até o final deste período, visando ilustrar o processo de reestruturação em sua interlíngua<sup>28</sup>:

- mês 1            *What is mean? oh I remember it.. Very good. I Learned in the  
safeway what the mean of xxxx? Is this correctly?  
[...] What is the mean clouds? or What is the clouds mean?*
- mês 2            *What is the music mean?  
Talk to you soon (what "talk to you soon" mean?- Tracie always say it)*
- mês 3            *What keep in touch mean?*
- mês 4            *I don't remember what take care means*
- mês 5            *What sad mean?*
- mês 6            *What does went mean?*
- mês 7            *What does get in touch mean?*
- mês 8            *Since, I think it mean desde. I think too it means he swats*
- mês 9            *What does rule mean?*
- mês 10           *What does overslet mean? julho*
- mês 11           *What does ready mean? agosto*
- mês 12           *Oh, can you say me what does Cherrs mean?*
- mês 13           *Can you help me to understand what does this sentence mean?  
At last! (What does it mean?)*
- mês 14           *and so some times I can confuse the means.*
- mês 15           *S - Pelase, waht does bored mean (answer me in English)?  
You didn't say me what does bored mean.  
PP- I didn't **tell you** what bored means...  
not "what does bored mean", because your sentence  
is not a question. Got i't???*
- S- Look for me, see if I understand you. I can ask "What does bored*

<sup>28</sup> As frases são retiradas dos textos de diversas mensagens e estão apresentadas em ordem de aparição nos textos, isto é, as primeiras são do início do período de observação e as últimas do final deste período.

*mean", or I can say "You didn't say to me what bored means", can't it?*

Um exame dos excertos acima mostra que, no início do período de observação, embora a inversão tenha sido feita, o verbo auxiliar não era utilizado e, depois da aquisição da forma utilizando o verbo auxiliar *does*, houve generalização da regra - o auxiliar *does* foi usado em sentenças encaixadas não interrogativas: "*Oh, can you say me what does Cherrs mean?*" e "*Can you help me tounderstand what does this sentence mean?.*" Ficou claro também que o período de absorção foi relativamente longo, fato que atribuí ao que VanPatten (1996) chamou de valor comunicativo - itens que só podem ser compreendidos a partir da compreensão da forma são processados com mais rapidez. Ora, dizer "*what is cheers mean*", "*What cheers mean?*" ou "*What mean cheers?*" faz pouca diferença, ou seja, a mensagem é compreendida, de uma maneira ou de outra.

Reformulações com explicações e saliência visual do insumo foram feitas observando diversos pontos gramaticais, inclusive o uso do sufixo *er* para fazer comparação de adjetivos, o uso dos artigos definido e indefinido, o plural de grupos nominais e a posição de modificadores. A constatação foi semelhante para todos os itens - mesmo no final do período de observação, após as estruturas gramaticais terem sido reformuladas e comentadas, o texto produzido pelo sujeito de pesquisa não era feito com precisão lingüística. Por outro lado, constatei que itens lexicais eram mais rapidamente processados e usados na produção de texto. A expressão *for a while*, por exemplo, foi processada rapidamente e, logo em seguida, foi usada espontaneamente pelo sujeito:

PP- [...] *Ok, it's right! he hasn't been there for a while...*

*that's why Calvin hasn't seen him for a while.*

S- *I don't understand while, what does while mean?*

PP-*while means a period of time, "enquanto", but there are lots of expression with while. ex. I'll be travelling*

*for a while = I'll be travelling for some time.*

*or I'll be back in a while = "in some time").*

S- *Talk to you soon (what "talk to you soon" mean?- Tracie always say it)*

PP- *soon means in a little while = in little time (soon = logo)*

-----

As mensagens abaixo foram produzidas pelo sujeito utilizando a expressão *for a while* e *while*

*For a while I need to use expresions in Portuguese to explain what I want say.*

-----

PP - *By the way, I'm not sure you say "card" in English in*

*this situation. This is one of the things we have to ask a native speaker. Do you understand me?  
S- Ok, we will to use card, for a while.  
I did two versions, how you told me. I'll don't send it them while they don't answere me.*

Possivelmente, a explicação para o rápido processamento e uso da palavra *while* e da expressão *for a while* na produção lingüística do sujeito de pesquisa seja a necessidade de uso desta expressão; pode-se observar, no excerto acima, que o uso, tanto da palavra *while* quanto da expressão *for a while*, serviu para comunicar, de maneira eficiente, o que se desejava transmitir. Creio que se aplica aqui também a discussão feita por VanPatten (1996). O autor defende que itens da forma com maior valor comunicativo, isto é, itens que são essenciais para garantir comunicação e compreensão, são processados mais rapidamente e com maior facilidade. Embora o autor tenha se referido ao processamento de estruturas gramaticais, a noção de valor comunicativo pode ser aplicada também ao léxico, ou a todo o aspecto lexico-gramatical de uma língua.

Os resultados desta pesquisa parecem deixar claro que o aprimoramento da precisão lingüística em LE merece um tratamento que, possivelmente, vá além do mero enfoque na forma. Apesar de, durante todo o período de observação, a forma ter sido enfocada de maneira implícita e explícita e de ter havido, por parte do sujeito, confirmação de compreensão, na produção de LE não houve precisão lingüística. Uma das únicas estruturas visivelmente adquirida pelo sujeito foi o verbo auxiliar *does* para formular a pergunta "*what does - - - mean?*", o que não se pode atribuir apenas à necessidade do uso desta forma para garantir compreensão. Ora, como apontei acima, qualquer variação de uso desta forma também proporcionou compreensão. Possivelmente, a aquisição desta estrutura tenha ocorrido devido ao uso repetido, com o mesmo verbo, ou seja, a repetição exata da estrutura. É claro que o uso da LE em comunicação autêntica também foi fator relevante, porém, se a intenção do aprendiz é o aprimoramento da precisão lingüística, a prática excessiva, repetida, pode também ter um lugar no processo de aquisição. Observe abaixo o comentário do sujeito feito no relatório final por ele escrito:

*[...] acho que é uma atividade onde se aprende de forma mais natural. A gente vê onde se encaixa o que se estuda... na forma tradicional nos ensinam um monte de palavras e recursos, mas o diálogos são forçados, são lidos nos livros. Pela internet senti um custo muito grande no inicio [...] A gente escreve errado, ai recebe a correção mas o*

*erro já esfriou na cabeça.*

*Acho que uma conjugação nas duas formas, aula tradicional e uma atividade assim tem uma complementaridade muito interessante. É importante que erremos e sejamos corrigidos várias vezes para fixar melhor o correto. Infelizmente, como mudamos o assunto a cada e-mail, demoramos um pouco nessa repetição. O Chat é melhor para isso e tem o calor da conversa frente a frente. A vontade que fica é de continuar com esse recurso da internet, mesmo porque são ótimas pessoas que conheci, mas tb quero procurar um curso tradicional de inglês. Um detalhe que esqueci de falar em inglês, senti uma maior aprendizagem do que nas vezes em que fiz curso de inglês (por volta de um ano na Safeway). Foi incomparável.* (sublinha acrescentada)

Um dos comentários feito pelo sujeito parece refletir a necessidade do uso repetido do insumo para que este seja internalizado: "*é importante que erremos e sejamos corrigidos várias vezes para fixar melhor o correto*". Não é minha intenção defender um ensino baseado na prática de exercícios repetitivos, visto que a repetição da estrutura "What does -- -- mean?" ocorreu no uso da língua em comunicação autêntica, entretanto, há que se considerar um fato importante. Nem tudo o que se adquire em ambiente de sala de aula é utilizado tão repetidamente que possa ser absorvido e incorporado à interlíngua do aprendiz, portanto, alguns itens da forma talvez mereçam tratamento diferenciado. VanPatten (1996) sugeriu atividades controladas pelo professor para oferecer insumo manipulado visando direcionar a atenção do aluno à forma, atividades estas que, suponho, incluem grande quantidade de insumo, o que, por sua vez, é também uma forma de repetição.

Por outro lado, de acordo com os comentários dos falantes nativos sobre a interação com o sujeito de pesquisa, precisão lingüística não foi fator relevante para proporcionar compreensão na comunicação entre eles. Apesar da LE produzida pelo sujeito não ter apresentado precisão lingüística, durante todo o período de observação, a comunicação fluiu com compreensão. Observe, no excerto abaixo, os comentários feitos por alguns dos falantes nativos:

*From memory, I could understand O. 90% of the time, even though most the time his grammar was not correct. We where interacting, but when I wrote back long email he needed help in understanding them. I need to make an effort to write short and simple sentances.*

---

*your english is great !!!!!  
i'm very proud of you*

É bem verdade que comentários como este último são freqüentemente tecidos por falantes nativos de língua inglesa ao referirem-se à produção de texto na comunicação em LE, independente da capacidade do falante de LE, como forma de incentivo. Entretanto, o primeiro dos comentários acima foi feito pelo falante cujos textos dos e-mails eram os mais linguisticamente elaborados, e a falta de precisão lingüística na produção de LE do sujeito de pesquisa não causou grandes problemas para a compreensão nem para a interação entre eles.

Apesar de ter ficado evidente o não aprimoramento na precisão lingüística do sujeito desta pesquisa, outros fatores devem também ser considerados - seria indevido afirmar que não houve aquisição de LE. Os textos do excerto abaixo são descrições de tiras humorísticas feitas a falantes nativos. O primeiro foi uma mensagem escrita no início do período de observação e o segundo o de uma escrita no final daquele período:

*This is a comics strip about tv chanel. In this strip the tv new talk about the carnaval, a big national party. Do you know the carnaval? It was at tthre days ago. The people dancing in the clubs, night clubs and avenues. The people likes wear fantasys. The women use little and small clothes, when she use. In this history, the marcians tune the images from TV A VISTA. Can you tell me if I can write better the dialog (the strip text). I want that you enjoy it.*  
By,

*Hi Pat,  
I was talking with Fabio, and he thinks is necessary explain better to you.  
I think that is not do the joke funny to you, someone like diferents things, but...  
Motoboys careless drives. They pass between the cars or bus and don't see if is dangerous or not. They are very imprudents. The cartoon is a joke about it. The gypsy see a lot of bus in her crystal ball. The motoboy thinks that she talk about his future. Something like he makes a owner of a bus company. But, realy, she is seen he driving in the streets. Maybe it is funny only for persons of citys or metropolis that have motoboys doing deliverys like in São Paulo. Brasil have few citys like this. I think the word has. Tokio and New York are big like São Paulo, but I never see images of motoboys there. How I say, I think is not do the joke funny for you, but you can understand what about I tell. Can you help me with the dialogue and with the interjection too?*  
S.

Considerando a explicação dos cartuns nas duas tiras, o texto da segunda mensagem é produzido com mais detalhes e maior clareza. A quantidade de verbos é maior nesta mensagem e há também maior flexão verbal. Além disso, a construção do primeiro texto foi feita com maior número de períodos simples, enquanto no segundo texto, apesar da predominância ser deste tipo de período, houve também períodos construídos por

coordenação e subordinação. Outro fator a ser considerado é a extensão das mensagens. Embora não seja possível afirmar que a fluência da escrita tenha aumentado, as mensagens, no final do período de observação, continham textos mais longos, comparadas com aquelas produzidas no início daquele período.

Não posso deixar de comentar aqui também como a escrita do sujeito desta pesquisa, mesmo sendo feita em LE, talvez estivesse relacionada também ao som da língua e, curiosamente, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Observei que alguns dos erros ortográficos cometidos pelo sujeito, aparentemente, não eram feitos apenas por falta de conhecimento da LE, mas pela grafia destas palavras imitando seus sons. Observe, no excerto abaixo, o uso de *went* e *wont* ao invés de *want*, feitos em fase de aquisição na qual o significado de *went* já era conhecido e a palavra era usada adequadamente pelo sujeito como o passado do verbo *go*:

*I went to do the test on saturday, but it wass a terrible weekend.*

*I want know what does CHEERS mean, and I went to say him to tell me.*

-----

*I went to say: "você acha ...."*

-----

*Yes I wont say the diferent peoples like diferents things.*

Diferentes substituições foram feitas entre palavras com sons similares. A palavra *Was*, por exemplo, foi usada em substituição a *has*, assim como *almost* foi usado no lugar de *must*. Vale ressaltar aqui que os significados destas quatro palavras também já eram conhecidos e elas eram empregadas adequadamente pelo sujeito em sua produção, ou seja, a substituição não ocorreu, necessariamente, por confusão de significados:

*She was some problems with the images [...]*

*You almost knew the lasts events. Julia falled ill,*

*now she is better. [...]*

A substituição de palavras com sons semelhantes parece mostrar que a similaridade do texto escrito para a comunicação mediada pelo computador (síncrona ou assíncrona) com o texto falado vai além das características lingüísticas. A substituição da letra "a" da palavra "want" pelas letras "o" e "e" também não poderia ser explicada como um simples erro de digitação, já que estas três letras (a, e, o) não estão localizadas tão próximas uma da

outra no teclado. Tal explicação também não daria conta da substituição de *was* por *has* e *almost* por *must*. O que parece ocorrer aqui é uma transferência dos sons destas palavras para a escrita de outras palavras com sons similares.

As constatações feitas nesta pesquisa podem servir de estímulo para novas pesquisas na área de lingüística aplicada. Se, como ficou aqui constatado, o texto produzido para a CMC é tão semelhante àquele produzido para a conversação presencial informal, promove interação ainda maior entre "falantes" e, apesar da falta de precisão lingüística, garante compreensão entre eles, levanto aqui a seguinte questão. Após longo período de produção de LE através da CMC, o produtor de LE seria capaz de expressar-se (e o ouvinte de compreender a mensagem) com a mesma clareza na comunicação oral presencial, contexto de comunicação no qual não há a possibilidade de visualização dos textos das mensagens? Em outras palavras, a competência lingüística adquirida através da CMC seria refletida na comunicação oral presencial? Fica aqui esta sugestão para novos pesquisadores da área de lingüística aplicada.

## 6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisei a comunicação em língua estrangeira pela CMC, um novo e revolucionário meio, sob a luz das teorias de aquisição de língua estrangeira. Observei como operam, na comunicação por este meio, alguns dos fatores facilitadores da aquisição de LE discutidos naquelas teorias. Levei em consideração a hipótese do insumo, teorizada por Krashen (1982), ou seja, que para haver aquisição é necessário, entre outras coisas, que o insumo seja compreensível ( $i+1$ ), interessante/relevante, oferecido em quantidade e num ambiente não defensivo. Não pude deixar de considerar também os autores pós-Krashen, que acrescentaram à hipótese do insumo as noções de interação (Long 1981; 1985; 1989; 1991; 1996) e de negociação de significados (Varonis & Gass, 1985; Pica, 1994; Long, 1996) que, de tão relevantes, fizeram-nos mudar nossas crenças de como se ensina e aprende uma língua estrangeira.

O cartunista/sujeito da pesquisa demonstrou abertamente seu interesse em participar deste trabalho. Apesar de, algumas vezes, a freqüência dos contatos ter diminuído, isso ocorria devido à falta de tempo para maior dedicação - até o final do período de observação o sujeito mostrou-se interessado e motivado. O excerto abaixo é trecho retirado de um relatório final escrito pelo sujeito e foi incluído aqui visando mostrar suas impressões:

*Foi ótimo o nosso trabalho. Acho que é uma atividade onde se aprende de forma mais natural. A gente vê onde se encaixa o que se estuda. Você tem que conversar com alguém e se vira pra achar as palavras.*

Foi oferecido ao cartunista/sujeito desta pesquisa grande quantidade de insumo, em contexto de comunicação autêntica, no período de 15 meses. As discussões tiveram como tema central seus cartuns e tiras humorísticas e, por se tratar de seu próprio material humorístico e por ele ter interesse na tradução dos textos daquele material para a língua inglesa, pode-se afirmar que o insumo foi para ele bastante relevante.

O não contato presencial e o assunto das discussões contribuíram para proporcionar ambiente no qual o filtro afetivo do cartunista permaneceu bastante baixo durante todo o período - o caráter menos ameaçador da CMC proporcionou interação entre o sujeito de pesquisa e falantes nativos. Como ficou ilustrado através da análise dos dados, a interação entre eles não apenas os conduziu à negociação de significados, mas também serviu de complemento ao uso, pelo sujeito desta pesquisa, dos recursos que a máquina oferece.

Apesar da grande quantidade de insumo oferecido em ambiente propício para manter baixo o filtro afetivo do sujeito, da interação entre o sujeito de pesquisa e falantes nativos e da freqüente negociação de significados que ocorria entre eles, não constateei aprimoramento da precisão lingüística na LE produzida pelo sujeito. Na comunicação comigo, como professor/pesquisador, vários pontos gramaticais foram tratados de maneira explícita e implícita. Em algumas ocasiões, utilizei apenas os recursos da máquina visando proporcionar saliência visual da forma e em outras a saliência foi acompanhada com enfoque explícito da forma. Enfoque implícito e explícito, saliência visual e ainda a confirmação de compreensão da forma pelo sujeito - nada disso foi suficiente para causar aprimoramento significativo da precisão lingüística. Tanto a correção dos testes aplicados quanto a comparação dos textos por ele produzidos em LE, no início e no final do período de observação, mostraram muito pouca diferença quanto à precisão lingüística. Aliás, notei que os textos dos falantes nativos também não eram tão lingüisticamente precisos e que, em nenhum momento, a falta de precisão lingüística foi fator que prejudicou a compreensão.

Mesmo sem precisão lingüística e com formato de texto que se distancia do qualquer formato tradicional (Gains, 1999), é fato que a comunicação mediada pelo computador veio colocar-se como meio dos mais inovadores e já vem sendo usado, em alguns setores, com maior freqüência do que o contato face a face e telefônico (Shetzer & Warschauer, no prelo). E, vale acrescentar aqui, a língua inglesa é a mais usada na internet - o renomado lingüista



Umberto Eco (Eco, 2000) , em uma entrevista, afirmou: "O inglês é o esperanto da internet.". Na mesma entrevista, o autor respondeu a seguinte pergunta:

*Reporter: O senhor acredita que a internet vá mudar o idioma inglês, pela disseminação de seu uso entre pessoas que não o dominam muito bem?*  
*Eco - Sim, mas esse idioma já vinha mudando bem antes da internet. A existência da America mudou o inglês usado em Oxford e, à medida que o idioma circula, ele está em constante mutação. [...]*  
(Eco, 2000. p. 15)

A pergunta da repórter é justificável, já que não faltam críticas ao uso que se faz da língua na composição dos textos usados na internet; assim como não faltam críticas ao mundo virtual que a internet veio nos apresentar. Entretanto, não creio que estas críticas sejam fundamentadas; nem que estamos destruindo nossa língua e tampouco que internet esteja nos fazendo penetrar em um mundo virtual. O que precisamos ter em mente é que estamos começando a escrever, nos comunicar e aprender de uma maneira nova e diferente.



### Bibliografia

- Alderson J. C., Clapham C., Wall D. **Language Test Construction and Evaluation** – Cambridge University Press, 1995
- Alderson, J. C. The *cloze* procedure and proficiency in English as a foreign language. **TESOL Quarterly**, **13** (2), p. 219-227, 1979
- Bachman L. F. & Palmer A. S. **Language Testing in Practice – Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford University Press, 1996.
- Bachman, F. L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford - Oxford University Press., 1995
- Backer, J. A. Using synchronous multi-user Internet programs for teaching English as a second or foreign language. **ETNINEWS**, (3). **Online**.  
Disponível em: <http://www.w-angle.galil.k12.il/red/issue3/feature2.html> 1998
- Backer, J. A. **Multi-User Domain Object Oriented (MOO) as a High school Procedure for Foreign Language Acquisition**. Tese de doutorado - School of Computer and Information Sciences, Nova Southeastern University, Florida, 1999
- Biesenbach-Lucas S. & Weasenforth D. - E-Mail And Word Processing In The Esl Classroom: How The Medium Affects The Message. **Language Learning & Technology**, vol. 5 nº 1 (p. 135-165), 2001
- Bygate, M. - Theoretical Perspectives on Speaking. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 18, pg. 20-42, 1998
- Canale, M. - From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards & Schmidt (org.) - **Language and Communication**. New York. Longman, 1984
- Celce-Murcia - The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**. Washington - Georgetown University Press, 1995
- Chafe, W. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In: Tannen, D. (org.). **Spoken and Written Language: Exploring Orality and literacy**. Norwood, New Jersey, 1984.
- Chafe, W. & Tannen, D. The Relation between Written and Spoken language. **Annual Review of Anthropology**, vol. 16, 1987.
- Chafe, W. **Discourse, Consciousness, and Time. The flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing**. The University of Chicago Press, 1994.
- Chapelle C.A. Multimedia Call: Lessons to be learned from research on instructed SLA.

**Language Learning and Technology, vol. 2** nº1, p. 22 - 34. Online.  
Disponível na Internet <http://lt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html> 1998

Chapelle C.A. Call In The Year 2000: Still In Search Of Research Paradigms?  
**Language Learning and Technology, vol.1** nº 1, 1997

Chapman, D. A Comparison of Oral and E-mail Discouse in Japanese as a Second Language. **CALL-EJ Online, Vol. 11**, No. 3, p. 31-39. Online.  
Disponível na Internet <http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/index.html> 1997

Chen G. Intercultural Communication via E-mail Debate. The Edge: **The E-Journal of Intercultural Relations, vol. 1**, nº4, Online  
Disponível na Internet <http://www.hart-li.com/biz/theedge/> 1998

Collentine, J. - Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behaviour Tracking Technologies. **Language Learning and Technology, vol. 3/2** p. 44-57, 2000

Collot M. & Belmore N. Eletronic Language: A new Variety of English. In: Aarts J., Haan P., Oostdijk (org.), **English Language Corpora: Design and Exploitation**, 1993.

Doughty, C. & Williams, J. (org.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge - Cambridge University Press, 1998

Doughty, C. & Varella, E. Communicative Focus on Form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) - **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge - Cambridge University Press, 1998

Eco, U. - O Dilúvio da informação. - **Revista Veja n. 52**, dezembro de 2000 (suplemento: Veja - Vida Digital), 2000

Fotos, S. & Ellis, R. - Communicating about Grammar: A task-based Approach. **TESOL Quarterly, vol. 25**, nº 4, 1991

Fotos, S. - Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL classroom. **ELT Journal, vol. 52/4**, 1998

Gains J. - Eletronic Mail – A New Style of Communication or just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. **English For Specific Purposes, vol. 18**, n. 1, p.81-101, 1999.

Gimenez, J. C. - Business e-mail Communication: Some Emerging Tendencies in Register. **English for Specific Purposes, 19**, p. 237-251, 2000

Grandman H. L. & Hanania E. Discrete Focus vs. Global Tests: Performance on Selected Verbs Structures. In: J.H.A.L. de Jong & D.K. Stevenson, 1990 **Individualizing the Assessment of Language Abilities**. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD., 1990

- Gray, R. & Stockwell, G— Using computer-mediated communication for language and culture acquisition. **CALL-EJ Online**, vol. 12. Online.  
Disponível na Internet <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/> 1998
- Gumperz John J. (1982) The Linguistic Bases of Communicative Competence. In: Tannen, D. (org.) **Analyzing Discourse**. Text and Talk, 1982
- Hackett, L. The Internet and e-mail: useful tools for foreign language teaching and learning. **CALL-EJ Online**, vol. 10. Online. Disponível na Internet: <http://.cltr.uq.edu.au/oncall/> 1996
- Halliday, M. A . K. **Spoken and Written language** – Oxford University Press, 1985.
- Halliday, M. A . K. & Hassan R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford University Press, 1989.
- Havelock, E. **A Revolução da Escrita na Grécia e suas Conseqüências Culturais**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- Hawkins, E. **Spoken and Written Language**. Cambridge University Press, 1983.
- Hymes, D. - On Communicative Competence. In: J. B. & Holmes, J. (org.) - **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth, Penquin, 1972
- Izumi S. & Bigelow, M. - Does output Promote Moticing and Second Language Acquisition? **TESOL Quarterly**, vol. 34, nº2, 2000
- Jaworski, A. Language awareness in applied-linguistics students: Evidence from “linguistic and cultural-heritage essays”. In: **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**. Alatis E.J., Strahele C.A., Gallenberger B., Ronkin M., (org), 1995.
- Koch, V. I. - **O Texto e a Construção dos Sentidos**. - São Paulo. Contexto, 1998
- Kern, G.R. Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. **The Modern Language Journal**, 79, IV, pg. 457-476, 1995.
- Krashen, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982
- Lamy M. N. & Goodfellow R. Reflective Conversation in the Language Classroom. **Language Learning & Technology**, vol. 02, p.43-62., 1999
- Lantolf P. J. & Appel G (org.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey, Ablez Publishing Corporation, 1994
- LeLoup , J. W. & Ponterio, R. Addressing the Need for Eletronic Communication in Foreign Language Teaching. In: **Educational Technologies**. Richard Stainfeldt (org.) -

monografia da New York State Council of Educational Associations. p.39-54. **Online.**  
Disponível em: <http://www.cortland.edu/www/flteach/articles/nyscea.html> 1995

Lightbown, P. M. & Spada, N. **How Languages are Learned.** Oxford University Press. Hong Kong, 1993

Lightbown, P. M - The importance of timing in focus on form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) - **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.** Cambridge - Cambridge University Press, 1998

Long. M. H. & Robinson, P. - Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) - **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.** Cambridge - Cambridge University Press, 1998

Long, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bathia (org.), **Handbook of Research on Second Language Acquisition. Vol. 2: Second Language Acquisition.** (p. 413-468), New York, Academic Press, 1996

Long, M. H. & Porter, A. P. - Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. **TESOL Quarterly, vol. 18,** n.2, 1985

Long M. H. Input, Interaction and Second Language Acquisition. In: **Annal New York Academy of Sciencies,** 1981

Long, M. H. Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (org.), **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective** (p. 39-52) Amsterdam, John Benjamins, 1991

Long M. H. Task, Group, and Task-Group Interactions. University of Hawaii Working Papers in **ESL, vol. 8, n.2,** 1989

MacCormack & Jones. **Building a Web-based Education System.** John Wilsy & Sons Inc. New York, 1998.

Madeira F. & El-Dash, L. G. - **Present Perfect – Diferentes usos é igual à aquisição diferenciada?** Anais do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL (CD), 2000.  
Disponível em <http://sites.uol.com.br/madeira>

Madsen S.H. **Techniques in Testing.** Oxford University Press. Hong Kong, 1983

Marcuschi, L. A. **Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita.** Conferência apresentada no I Encontro Nacional Sobre Língua Falada e Ensino, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994.

---

\_\_\_\_\_. **Oralidade e Escrita.** Conferência I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação – UFRN, Natal, 26-28 de junho de 1995. 17p

- \_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- Müller-Hartmann. The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Eletronic learning Networks. **Language Learning & Technology**, vol. 4, nº 2, p - 129-147, 2000
- Nagel, S.P. E-mail in the Virtual ESL/EFL Classroom. **The Internet TESL Journal**, vol. 5, nº 7, 1999
- Negretti, R. Web-Based Activities and SLA: a Conversation Analysis Research Approach. **Language Learning & Teaching**, vol. 3, nº1, p. 75-87, 1999
- Ong, W. J. **Orality and literacy – The Technologizing of the Word**. Londres, Routledge, 1982.
- Ortega, L. Process and Outcomes in Networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. **Language Learning & Technology**, vol. 1, nº1, p-82-93, 1997
- Paolillo, J. The Virtual Speech Community: Social Network and Language Variation on IRC. **Journal of Computer-Mediated Communication**, vol. 4, nº 4 , 1999.
- Pelittieri, J. -Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In: Mark Warschauer and Richard Kern (org.) **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**., p. 59-86. Cambridge University Press, 2000.
- Perera, K. - **Children´s Writing and Reading - Analysing Classroom Language**. Blackweel & Deutsch, 1984
- Pica, T. - Input as a Theoretical and Research Construct. From Corder's original definition to current views. **IRAL**, vol. 29, n. 3 p.185-196, 1991
- Pica, T. Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, n.44 (3) (p. 493-527, 1994
- Pica, T. & Young, R. The Impact of Interaction on Comprehension. In: Ronald M. Barasch e C. Vaughn James, **Beyond the Monitor Model: Comments on current theory and practice in second language acquisition**. Boston, MS: Heinle & Heinle Publishers, 1994
- Reid, E. M. – Electropolis: **Communication and Community on Internet Relay Chat – Online**. Disponível em <http://people.we.medione.net/elizrs/electropolis.html> 1991
- Richards, J., Platt, J. , Platt, H. - **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Longman, Singapore, 1993
- Scaramucci, R. M. - O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo. **Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP - SP**, 1995

- Shetzer S. - Critical Reflection on the use of E-Mail in Teaching English as a Second Language URL. **Tese de mestrado submetida ao Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign**, 1997
- Shetzer, H., & Warschauer, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, no prelo
- Shohamy, E. Testing Methods, Testing Consequences: Are they Ethical? Are they Fair? **Language Testing**, **14** (3), p. 340-349, 1997
- \_\_\_\_\_ - Affective Considerations in Language Testing. **Modern Language Journal**, **66** (p. 13-17), 1982
- Schumann, H. J. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. In: Brown, D. H. & Gonzo S. - **Readings on Second Language Acquisition**. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1995
- Singhal, M. The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges. **The Internet TESL Journal**, **Vol. III, No. 6**, 1997
- Sotillo, M. S. Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. **Language Learning & Technology** **vol. 4**, nº1, p. 82-119, 2000
- Spolsky, B. Social Aspect of Individual Assesment. In: J. H. A. L. de Jong & Douglas K. Stevenson (org.) **Individualizing the Assesment of Language Abilities**. (p. 3-15). Philadelphia - Multilingual Matters Ltd., 1990
- Steiner, Erich. 1997. Systemic Functional Linguistics and its Application to Foreign Language Teaching. **ELA – Estudos de Lingüística Aplicada** **n. 26**, dezembro de 1997
- Suler, J. **Psychological Dynamics of Online Synchronous Conversations in Text-Driven Chat Environments**. Rider University - **Online**. Disponível em: <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/texttalk.html> 1997
- Swain, M. The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, **50**, p. 158-164, 1993
- Tannen, D. **Talking Voices – Repetition, dialogue, and imaginery in conversational discourse**. Cambridge University Press, 1992
- Tompson, G. & Thetela P. The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. **TEXT – An interdisciplinary journal for the study of discourse – n. 15** (1), p. 103-127, 1995
- VanPatten, B. Attending to content and form in theinput: Na experiment : An Experiment in Consciousness. **Studies in Second language Acquisition**, **12**, p. 287-301, 1990



- VanPatten, B. - **Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition**. Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1996
- Varonis E. & Gass S. Non-native / non-native conversations: a model for negotiation and meaning. **Applied Linguistics 6** (p. 71-90), 1985
- Warschauer, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In: Fotos, S. (org.), **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, p. 3-20, 1996.
- \_\_\_\_\_. Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication. In: Warschauer, M. (org.), Honolulu, HI: **University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center**, p. 29-46, 1996b.
- \_\_\_\_\_. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. **The Modern Language Journal**, n. 81, IV, pg. 470-481, 1997
- \_\_\_\_\_. Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning. In: M. Clay (Ed.), **Practical applications of educational technology in language learning**. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, 1998
- \_\_\_\_\_. **Surveying the Terrain of Literacy in Electronic Literacies: Language, culture, and power in online education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999 .
- \_\_\_\_\_. Online Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study. In: M. Warschauer & R. Kern (org.) **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. **The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL**. Versão editada de palestra dada em "IATEFL and ESADE Conference", em 2 de julho de 2000, Barcelona, Espanha, 2000b
- Weasenforth, D. & Biesenbach-Lucas, S. - **E-mail and wordprocessed texts of non-native speakers: Distinguishable text types?**. Online  
Disponível na Internet <http://www.gwu.edu/~washweb/lucas.html> 1997
- Werry, C. C. Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat. In: S. C. Herring (org.), **Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives**. Amsterdam: Benjamins, ,p. 47-63, 1996.
- White, J. Getting the Learner's Attention: A Typographical Input Enhancement Study. In: **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Doughty, C. & Williams, J. (org.) Cambridge - Cambridge University Press, 1998
- Williams, J. & Evans, J. What Kind of Focus and on Which Forms? In: **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Doughty, C. & Williams, J. (org.) Cambridge - Cambridge University Press, 1998

Young, D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? **The Modern Language Journal**, 75 (4), p. 426-439, 1991

# ANEXOS

## APÊNDICE A

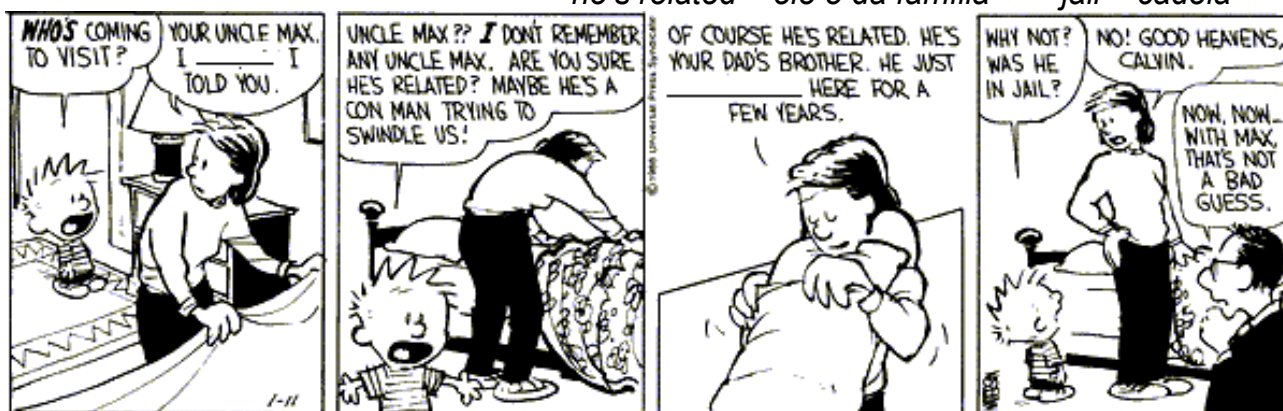
Teste aplicado antes do período de observação

Preencha as lacunas com a forma adequada dos verbos. Use uma ou mais palavras, quando necessário. Algumas palavras e expressões (em *itálico>*) foram traduzidas para auxiliar sua compreensão.



WANT

*he's related = ele é da família*      *jail = cadeia*



THINK

BE

*guess = palpita*

HEY, MOM, CAN WE GO OUT FOR HAMBURGERS TONIGHT?



NOT TONIGHT, DEAR.

AN, MOM! WHY NOT?



BECAUSE I'                      SOMETHING FOR DINNER.



YEAH... I KNOW.

FIX



FISHING IS THE MOST BORING SPORT IN THE WORLD.



WE'                      HERE FOR TWENTY MINUTES AND NOT ONE THING HAS HAPPENED!



WAAUGH!

SIT



YAWN



FOR THOSE OF YOU WHO                      LATE, HERE'S WHAT YOU

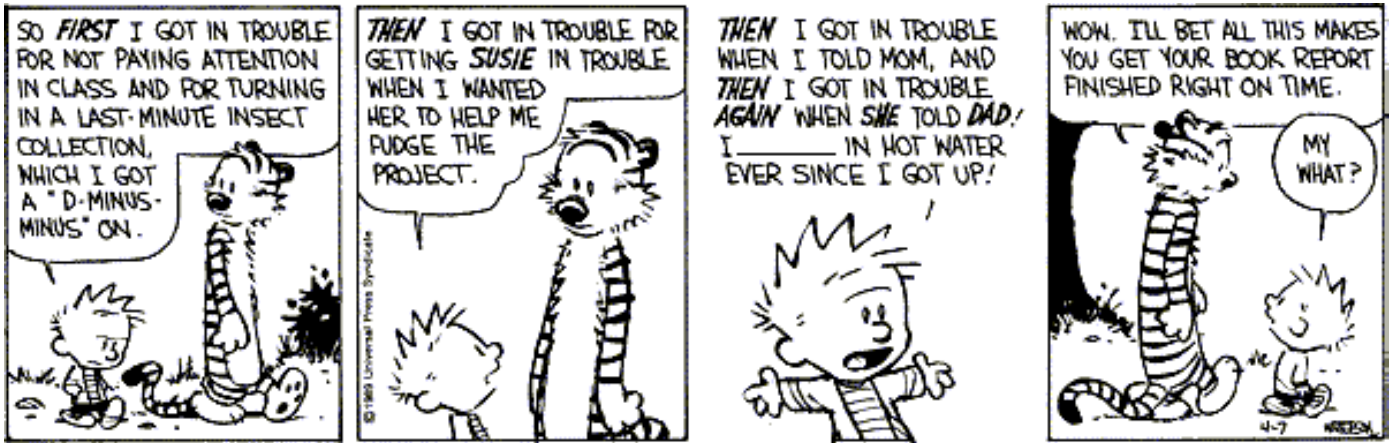


YAWN

COME IN - MISS

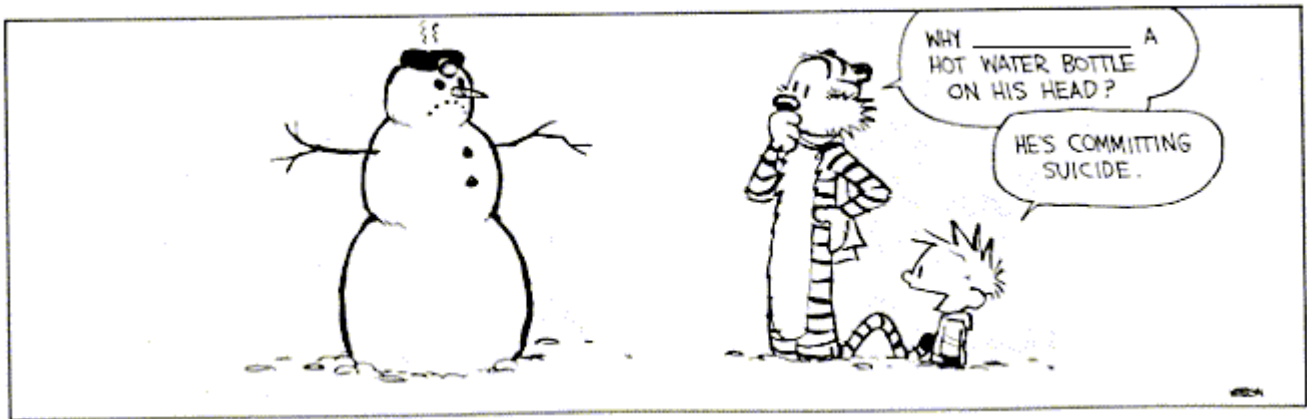
came in = chegar





turn in = entregar turn in = entregar  
 "D-minus – minus" (nota baixa, nota zero)

BE



HAVE



HEAR

ever since = desde que mash = espremer goeey paste = patê grudento



SWAT (matar, exterminar) insetos



flies = moscas



bug butter = manteiga de insetos



what / BRING

show and tell = exposição de trabalho bugs = insetos window sill = peitoral da janela

valentine = presente de dia-dos-namorados

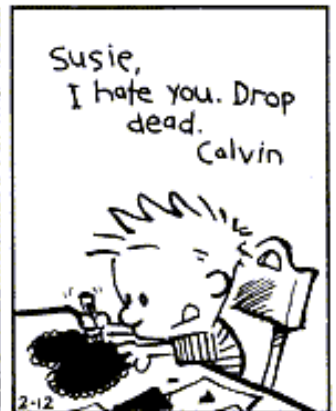
drop dead = caia morta, desapareça



MAKE



PUT



*messily devour* = *devorar, estraçalhar*      *stuffed tiger* – *tigre de pelúcia*



BRING

*bring me in* = *me trazer para dentro*

*what on earth* = *que diabo*



MAKE



Os falantes de qualquer língua frequentemente têm várias opções de escolhas de tempos verbais, porém o significado da mensagem nunca é o mesmo, pois cada tempo verbal expressa um significado específico. Nas tiras abaixo você encontrará 4 alternativas e pelo menos 2 delas são corretas, dependendo da interpretação feita da situação e o aspecto que se deseja enfatizar. Identifique as alternativas que você acredita serem possíveis e o que isso quer dizer. Quando achar interessante/necessário, compare as alternativas explicando a diferença de significado no uso delas.



- a- cooks  
b- is cooking  
c- will cook  
d- has cooked

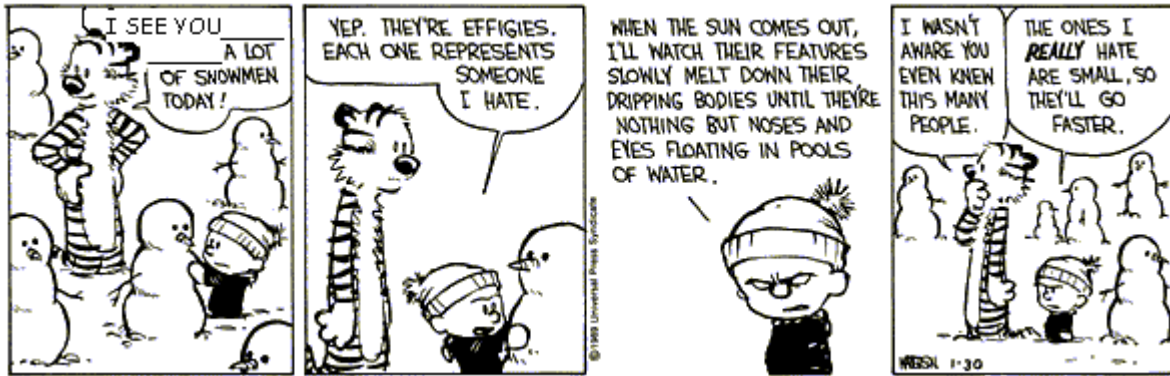
lug = carregar

- a- lug  
b- have lugged  
c- have been lugging  
d- will lug



*yard = quintal*  
*speed bumps = lombadas (redutores de velocidade)*

- a - I make  
b - I am making  
c - I have made  
d - I will make



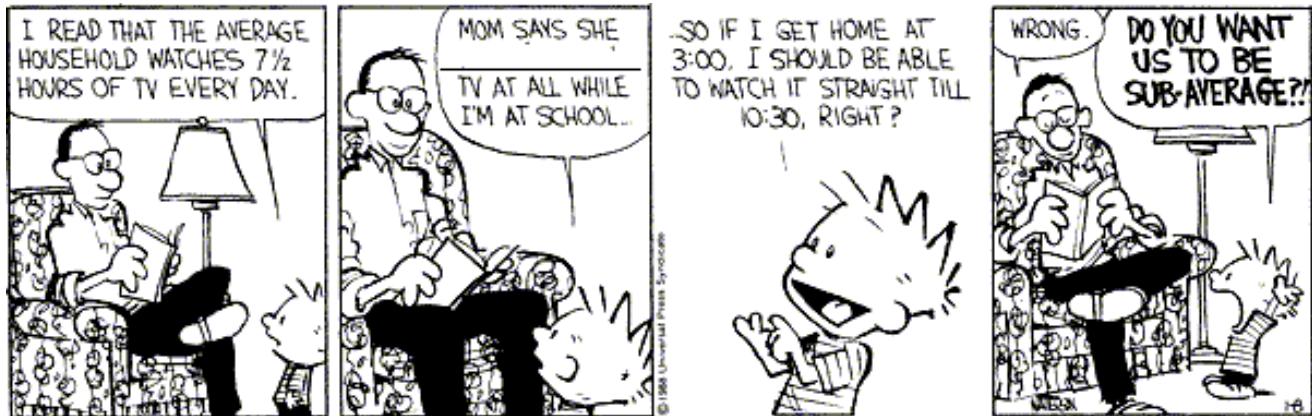
- a- made
- b- have made
- c- are making
- d- have been making

*features = feições, traços*

*dripping bodies = corpos gotejantes*

*floating in pools of water = boiando em poças d'água*

*melt down = derreter*



a- will never watch

b- isn't watching

c- doesn't watch

d- hasn't been watching

*average = média*

*subaverage = abaixo da média*

*straight = direto, sem parar*



- a- have lost
- b- lost
- c- lose
- d- have been losing

drag = *carregar, arrastar*    awful = *horrible*  
 add = *colocar, acrescentar*  
 guilt = *culpa*

Complete o texto abaixo com apenas uma palavra por espaço. Algumas palavras e expressões (em itálico>) foram traduzidas para auxiliar sua compreensão. Exemplo:

A man walked into a lawyer's office and inquired about the lawyer's rates. "\$50.00 for three questions", replied the lawyer. "Isn't that awfully steep?" asked the man. "Yes," the lawyer replied, "and what was your third question?"

One day, there were 3 guys at heaven's gate waiting to go to heaven.

God was standing there and \_\_\_\_\_ the first *guy*, "Have you \_\_\_\_\_ faithful to your *wife*?" The \_\_\_\_\_ *guy* said "I've only cheated \_\_\_\_\_ her 2 times". God then \_\_\_\_\_, "Well, you will get a \_\_\_\_\_ car to drive around in \_\_\_\_\_".

God then asked the second \_\_\_\_\_ "Have you been faithful to \_\_\_\_\_ wife?". The second *guy* answered, " \_\_\_\_\_ have only cheated on her \_\_\_\_\_ time". God said, "Well, you'll \_\_\_\_\_ a medium size car to \_\_\_\_\_ around in heaven". Then God \_\_\_\_\_ the third *guy*, "Have you \_\_\_\_\_ faithful to your *wife*?". The \_\_\_\_\_ *guy* answered, "I have always \_\_\_\_\_ faithful to my *wife*, I've \_\_\_\_\_ *cheated* on her." God said, " \_\_\_\_\_, you'll get a Cadillac to \_\_\_\_\_ around in heaven".

Then after \_\_\_\_\_ three men were in heaven \_\_\_\_\_ *around* in there cars, the \_\_\_\_\_ 2 men saw the other \_\_\_\_\_ crying in his Cadillac. They \_\_\_\_\_ over to him and said, " \_\_\_\_\_ are you crying about, you \_\_\_\_\_ the biggest, finest, car to \_\_\_\_\_ *around* in heaven and you've \_\_\_\_\_ faithful to your wife, so \_\_\_\_\_ could be so wrong to \_\_\_\_\_ you *cry*?" The third man \_\_\_\_\_ up and said, "I just \_\_\_\_\_ my wife go by on \_\_\_\_\_ skateboard".

*heaven* = céu, *paraíso*

*guy* = cara (3 *guys* = 3 *caras*)

*cheat* = *trair*

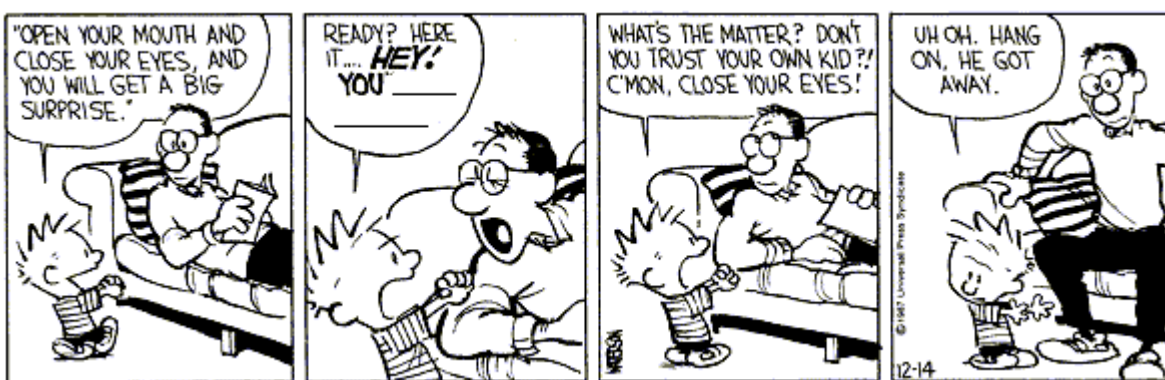
*unfaithful* = *infiel*

*skateboard* = *skate*

## APÊNDICE B

Teste aplicado pós-período de observação

Preencha as lacunas com a forma adequada dos verbos. Use uma ou mais palavras, quando necessário. Algumas palavras e expressões (em itálico) foram traduzidas para auxiliar em sua compreensão.



PEEK (espiar)

*trust = confiar*

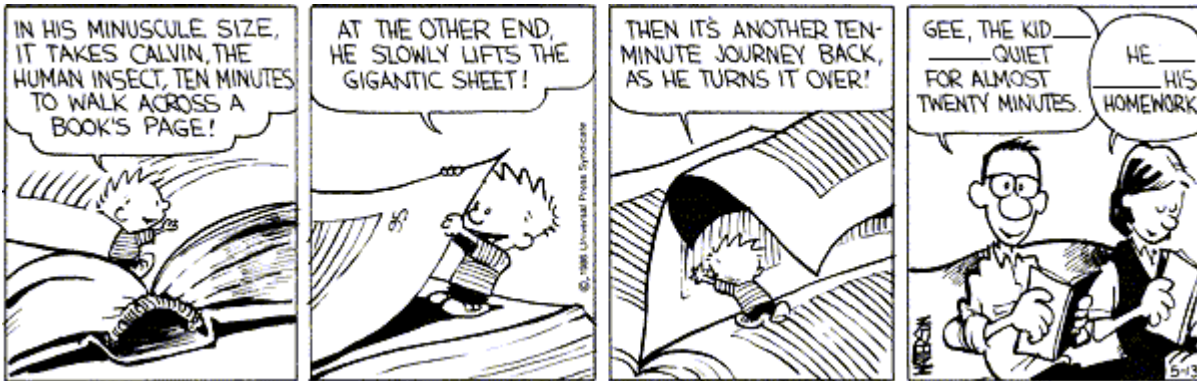
*your own kid = seu próprio filho*

*got away = escapou, fugiu*



this word / MEAN

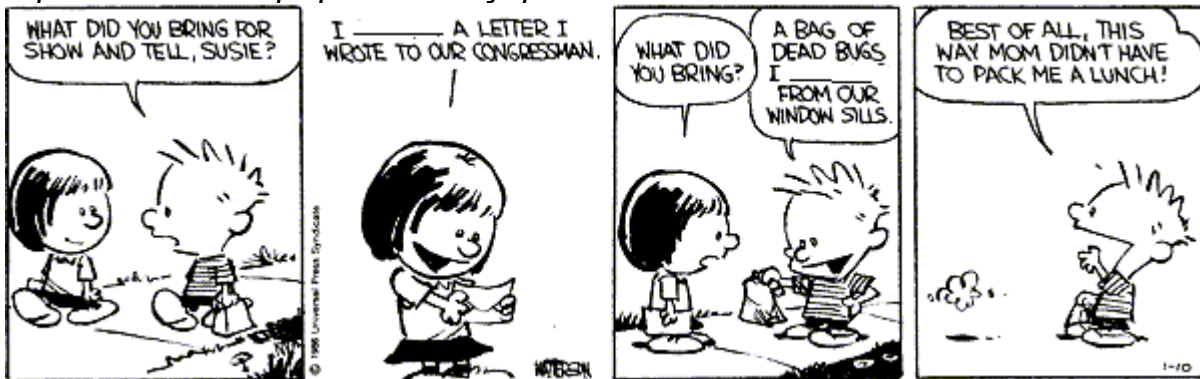




lift = levantar

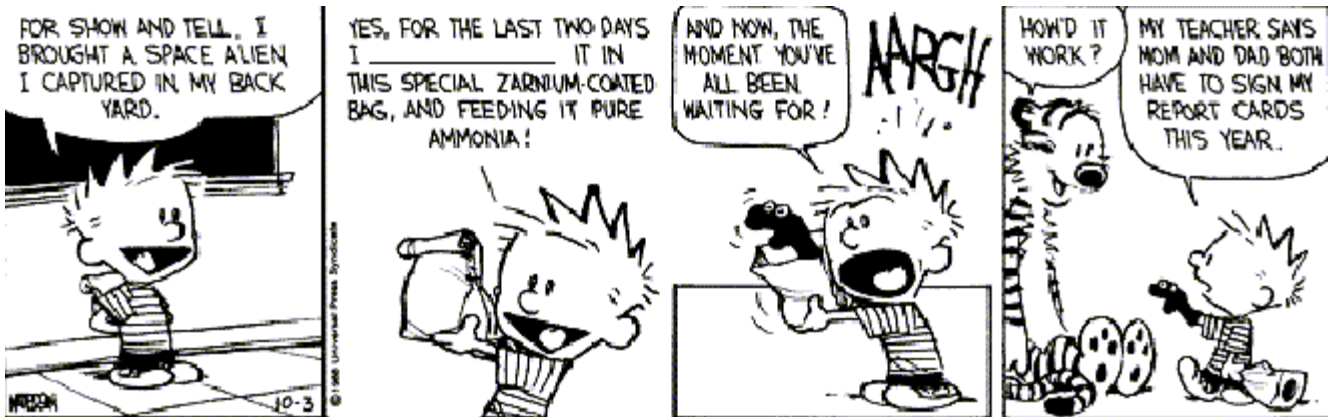
BE DO

show and tell - atividade escolar - os alunos trazem algo e falam sobre o que trouxeram  
 bugs = insetos, bichos  
 window sills = peitoral da janela  
 to pack me a lunch - preparar o almoço p/ eu trazer

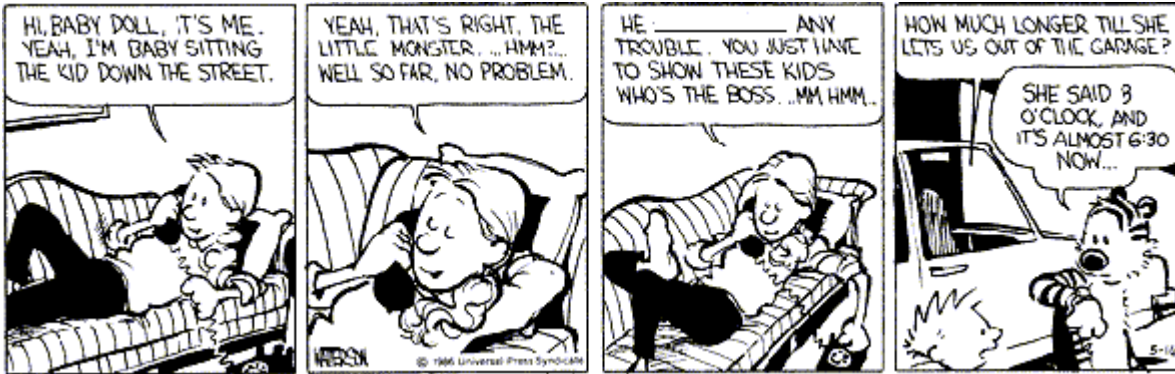


BRING

COLLECT



KEEP



so far = até agora

BE (negative)



last = durar

very long = muito tempo

LAST (negative)



in ages = há muito tempo  
drag = arrastar

beats me = "que droga"  
dumb = chato

TELL



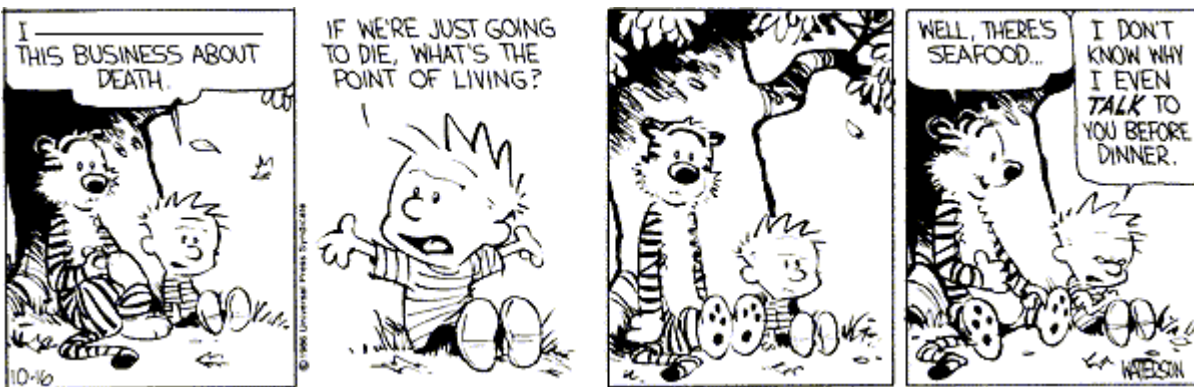


a mug of hot chocolate - uma xícara de chocolate quente

spend



EAT



UNDERSTAND (negative)

seafood = frutos do mar (comida)

bully = valetão

streetwise = sabidão da rua





Calvin had to bring an insect collection for the science class. Of course he didn't bring one, and now he's trying to improvise. He is asking for Susie's help.



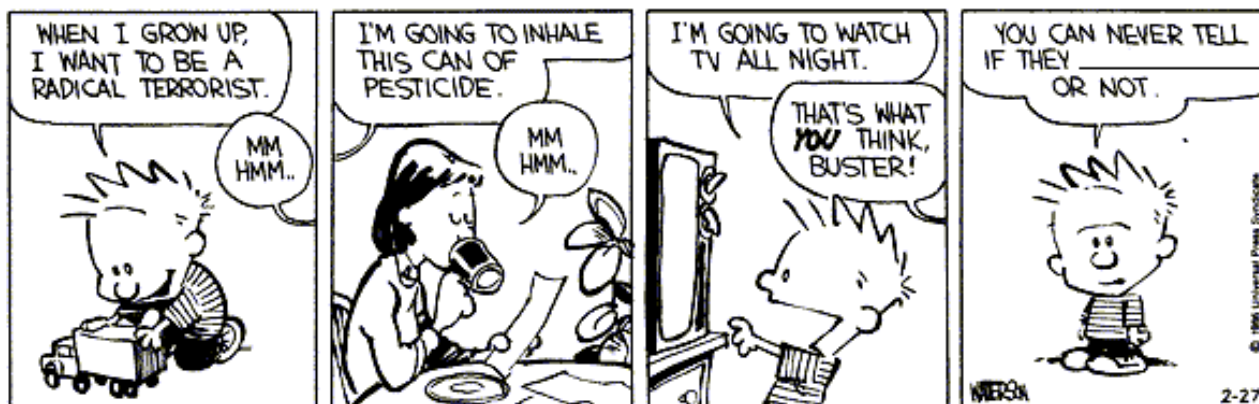
MOUNT

*pins = alfinettes*  
*borrow = emprestar*

*stick = grudar, colar*  
*stapler - grampeador*

*cops / gross = droga*

Os falantes de qualquer língua frequentemente têm várias opções de escolhas de tempos verbais, porém o significado da mensagem nunca é o mesmo, pois cada tempo verbal expressa um significado específico. Nas tiras abaixo você encontrará 4 alternativas e pelo menos 2 delas são corretas, dependendo da interpretação feita da situação e o aspecto que se deseja enfatizar. Identifique as alternativas que você acredita serem possíveis e o que isso quer dizer. Quando achar

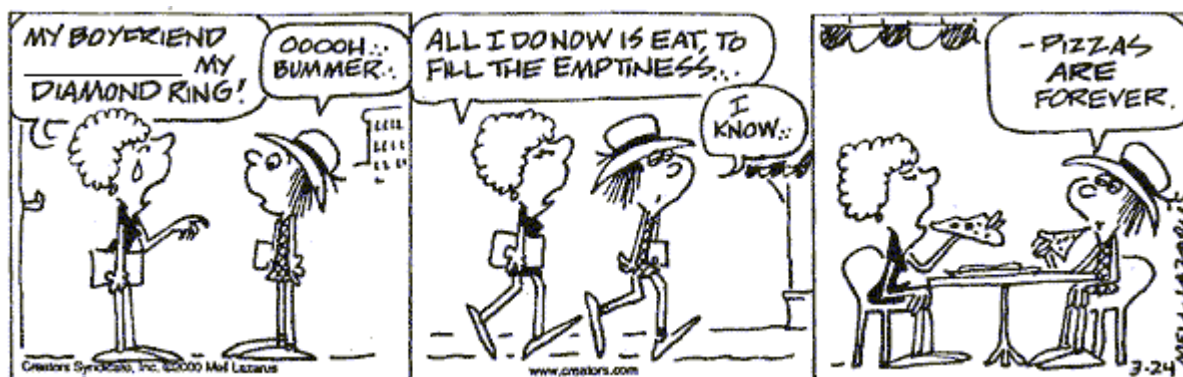


interessante/necessário, compare as alternativas explicando a diferença de significado no uso delas.

grow up = crescer  
can = lata

inhale = inalar  
buster = destruidor

- a- listen
- b- are listening
- c- have been listening
- d- listened



- a- will take
- b- has taken
- c- took
- d- has been taking

oh bummer = que sacana!  
empitiness = vazio

BATH TIME, CALVIN!



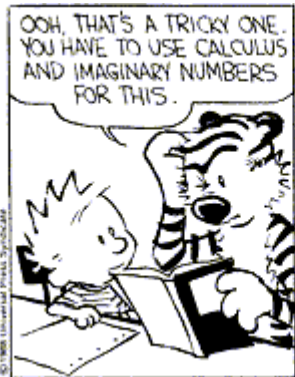
bath time = hora do banho  
 get it over with = acabar com isso



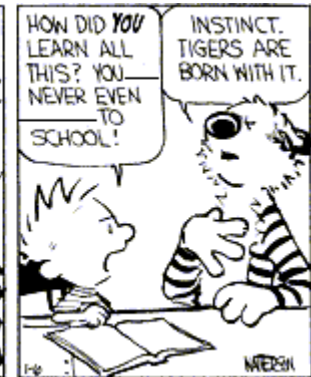
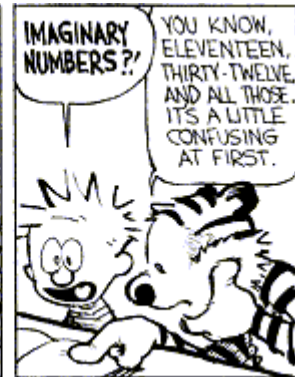
- a- never looks
- b- has never looked
- c- will never look
- d - hasn't been looking



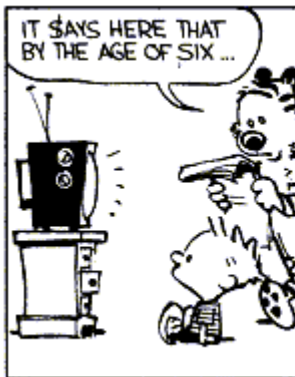
figure out = entender  
 are born = nascem



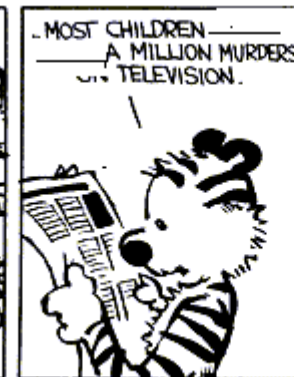
tricky = difícil



- a- didn't even go
- b- won't even go
- c- have never even gone
- d - aren't even going



by the age of six = aos seis anos  
 murders = assassinato



- a- have seen
- b- see
- c- saw
- d- will see



- a- watch
- b- watched
- c- have been watching
- d- am watching

Complete o texto abaixo com apenas uma palavra por espaço. Algumas palavras e expressões (em **itálico>**) foram traduzidas para auxiliar sua compreensão. Exemplo:

A man walked into a lawyer's office and inquired about the lawyer's rates. "\$50.00 for three questions", replied the lawyer "Isn't that awfully steep?" asked the man. "Yes," the lawyer replied, "and what was you third question?"

A little old lady went into the Bank of Canada one day, carrying a bag of money. She insisted that she must speak with the president of the bank to open a savings account because, "It's a lot of money!" After much hemming and hawing, the bank staff finally ushered her into the president's office (the customer is always right!). \_\_\_\_\_ bank president then asked her \_\_\_\_\_ much she would like to \_\_\_\_\_. The lady replied, "\$165,000!" and \_\_\_\_\_ the cash out of her \_\_\_\_\_ and put it on his - \_\_\_\_\_ The president was of course \_\_\_\_\_ as to how she got - \_\_\_\_\_ cash, so he asked: Madam, \_\_\_\_\_ surprised you are carrying much \_\_\_\_\_ around. Where did you get \_\_\_\_\_ money?" The old lady replied, "\_\_\_\_\_ make bets." The president then \_\_\_\_\_, "Bets? What kind of bets?" \_\_\_\_\_ old woman said, "For example, \_\_\_\_\_ will bet you \$25,000 that your \_\_\_\_\_ are square." "Ha!" laughed the president, "- \_\_\_\_\_ is a stupid bet. You \_\_\_\_\_ never win that kind of - \_\_\_\_\_!" The old lady challenged, "So, \_\_\_\_\_ you like to take my - \_\_\_\_\_?" "Sure," said the president, "I \_\_\_\_\_ bet \$25,000 that my balls are \_\_\_\_\_ square!" The little old lady \_\_\_\_\_ said, "Okay, but since there \_\_\_\_\_ a lot of money involved, \_\_\_\_\_ I bring my lawyer with - \_\_\_\_\_ tomorrow morning, at 10, as \_\_\_\_\_ witness?" "Sure!" replied the \_\_\_\_\_ president. That night, the president \_\_\_\_\_ very nervous about the bet. \_\_\_\_\_ spent a long time in \_\_\_\_\_ of a mirror checking his \_\_\_\_\_, turning from side to side, \_\_\_\_\_ and again. He thoroughly checked \_\_\_\_\_ out until he was sure \_\_\_\_\_ there was absolutely no way \_\_\_\_\_ balls were square and that \_\_\_\_\_ would win the bet. The \_\_\_\_\_ morning, at precisely 10:00 am, the little \_\_\_\_\_ lady appeared with her lawyer \_\_\_\_\_ the president's office. She introduced \_\_\_\_\_ lawyer to the president and \_\_\_\_\_ the bet: "\$25,000 says the president's \_\_\_\_\_ are square!"

The president agreed \_\_\_\_\_ the bet again and the \_\_\_\_\_ lady asked him to drop \_\_\_\_\_ pants so they could all \_\_\_\_\_. The president complied. The little \_\_\_\_\_ lady peered closely at his \_\_\_\_\_ and then asked if she \_\_\_\_\_ feel them. "Well, Okay," said \_\_\_\_\_ president, "\$25,000 is a lot of \_\_\_\_\_, so I guess you should \_\_\_\_\_ absolutely sure." Just then, he \_\_\_\_\_ that the lawyer was quietly \_\_\_\_\_ his head against the wall. \_\_\_\_\_ president asked the old lady, "\_\_\_\_\_ is the matter with your \_\_\_\_\_?" She replied, "Nothing, except I \_\_\_\_\_ him \$100,000 that at exactly 10:00 am \_\_\_\_\_, I would have The Bank \_\_\_\_\_ Canada's president's balls in my \_\_\_\_\_."

*challenge - desafiar*

*witness – testemunha*

*mirror – espelho*

*drop – descer, deixar cair*

---

## APÊNDICE C

---

Texto analisado de mensagens escritas pelo sujeito de pesquisa entre janeiro e junho de 2000.

I didn't have any class in 2000, but I told with Fabio yesterday. I can say that the class is going by e-mail.

Last week I know a brasilian that is living in Japan. (Many brasilians are leving in Japan because there have many works.) This man told me that he eats australian meat (australian cow, of course). The japonese eats only fish. I remember you.

Talk you soon,  
Osires

Hi, Tracie.

How are you, how are you place?

I think translate some cartuns that I did and send to you. Can I do it? I would like that you say me if you understand it and if you like it? What do you think about it?

Kiss, Osires

Yes, I still alive. I'm still wronging You don't believe, -but I am.

You can to believe, the Life exist after work. The coffe is light when you don't have much money. I like it. Great - ok, good What sad mean? - Did you say me that have little work and money?- Don't worry, I'm have much work and little money. You are better. - I remember it. How are you now? - What keep in touch mean? I got your message, but I arrieved very tarde. (latest?) Thank you, never is too late to learn. (ok?) Did I did it? I must to say, did I DO it? I don't remember what take care means. Ê I'm a esquecido, miolo mole.

Talk to you soon (what "talk to you soon" mean?- Tracie always say it)

Am I a good student?

Osires

Ok,

to talk with you in English is some difficult, but any way...

Could Calvin's mother say (I don't remember how can I say to say in the theid person) think or thought? I I understood that she did, didn't she? What is better in native English, think or thought? If I must to use the verb "to be", I think the answer is "He just was been here for a few years". It's right?

I'm a Fabio's freind. He is doing a "pós graduação's" work with me. I must to send you some cartons in English. I'm Brazilian, but i'm translating some cartoons to he see how much i learn English in a contact with native persons. Please, say me if i write much wrong, or if I using other exxpression, I can talk better. I want that you enjoy my comics.

He told you about this, didn't tell?

By  
Osires

This week was very hard. There was much work. I prefer to talk by e-mail, because the next week will be the last week of this month. I need to do my contabilidade (can I say work administration?). And very works must be continued. Its very good, but make me cansado (tired?). And the carnaval is coming, and so, my clients want to advance some works (adiantar alguns trabalhos). Oh, I can say: some clients want to do the works before the carnaval (this is better?). I'm don't think very much to write to you, but i must do very mistakes. I can't do the cartuns to Tracie to. I think that in the next weekend i will can (tomorrow or sunday).

Take care to.

Osires

(Osires – Tracie –

This is a comics strip about tv chanel. In this strip the tv new talk about the carnaval, a big national party. Do you know the carnaval? It was at three days ago. The people dancing in the clubs, night clubs and avenues. The people likes wear fantasys. The women use little and small clothes, when she use. In this history, the marcians tune the images from TV A VISTA.

Can you tell me if I can write better the dialog (the strip tet).

I want that you enjoy it.

By,

I don't see my mail box yesterday. Your answer is going now.

The Brazilian politicians is very (corrupta?) like all the world. You see that in very American, Japanese, Italian, movies. Do you Remember Gaiola da Loucas?

And so, in my cartum you see a Brazilian deputy. He is a (comum) deputy normal, but he had a problem, his son was born honest. Nobody wait a honest son whose father is a deputy. But the doctor told him don't worried, now we have the solution, because science did the genomas' map. With the genomas' map we can found the (remédio, ou cura). (Sorry, but I don't find my dictionary).

Osires Osires

Hi Tony,

Good, I like your suggestion. It's very important to me understand the language. You write very good. What do you do? I like very much cartoons, but I like more to do them. Can I send you some more? In Portuguese we say: voce promete um bom papo. It is something like: I think that we will have a good conversation. When you come back, we will continue.

Talk to you soon.

Osires

I'm a cartoonist Fabio's friend. I think that he talked to you about me, didn't he? (sorry, but my English is very bad) I'm sending you one cartoon. I would like know if you understand and like it. If you think it is better with other words or expressions, please tell me. This is about Brazilian politicians, better, about some deputies corrupts. This deputy has a son. The child was born honest and... I wait your answer.

Thank you

Osires

Ok,  
this is life.

Yes I won't say the different peoples like different things.

About life quality, I don't know how to translate the Portuguese expression: Qualidade de vida. Life quality, is this?.

Campinas is a beautiful city, isn't it? The way to. I like the Bandeirantes. Their scenery, mountains, trees. I like very much the pines in the Anhanguera too. The air is so good. You are a lucky man for this way. Every week you go by there. It is one of the (do you like? It is...) happy sides of the pós-graduação. I answered Thomas's mail, did you receive it?

This week I'll send you other cartoons.

Talk to you soon

Osires

I'm here, good guy.

Something strange has happened, ok, but I think this is a problem. If it is not a problem, he doesn't need to find the cure, isn't it? If it is only strange, he will be (acostumar) after some days. I think if you use strange in this situation(?) this verb has a double meaning. Like a girl whose boyfriend is a ET, and you say her, good guy your boyfriend, but a little strange.

I think I need to talk more with you before taking contact with a native, since he understands something about Portuguese.

Yes, I did. I don't know why he did it, but I sent a message saying him that he must send his answers to me. I think that he doesn't saw that my message went from me. I received the Tracie's corrections. She corrected me too what I say about Barrichello in Brazilian's racer. I sent you her corrections too. Didn't you receive? All messages that I answered or I sent, I sent you by CC. Didn't you see it?

Pay attention teacher.

Osires RABISCOS

I don't know what I must do in this e-mail.

But I think the answer right was in the negative form, hasn't, wasn't it? "He hasn't been here" I will go to read the print of Calvin's strip.

Is it good?

osires Osires

Yes, I understand something. I read (li?) this strip another day.

The John is angry because he used a Garfield's brush. I don't understand well, but I think that the cat doesn't (reclama) when it used John's toothbrush (escova de dente). It's ok?

Osires RABISCOS

Our Ice box is bad, and so, we search another to buy. And we did it. The new Icebox will bring at next Friday. We search it by three weeks. I was repairing something in my home too. The life is wonderful. Do you see this movie? Sandra do, and like it very much.

Osires



Yes, we bought. The shop got us yesterday.

Yes, I look for it for three weeks. Can't I say searched? When can I say that?

You really know the movie, I want very much to see that, so, meanwhile I must wait.

What does keep in touch mean, please try to say me in English, I promise to try understand.

By

Not yet.

I need to make a erases that you say me. I don't remember anything about test, by the way...

I'm going to supermercado now. When I to arrive, I will erase the cartoons and will send them to Tracie. Afternoon I will stay here. Ok.

Talco to you soon.

Osires RABISCOS

You almost knew the last events. Julia falled ill, now she is better. The Sandra's father isn't good to. Today he has a surgery. Sandra came here from there now, and said the he was good. Além disso tudo many works got in. I saw yours cartoons, but can't told about it yet. I will. Ok I sended much e-mails to you too. Will I make you happy?

See you soon guy.

Julia is ill? too bad.

---



---

## APÊNDICE D

---



---

Texto analisado das mensagens escritas pelo sujeito de pesquisa entre janeiro e abril de 2001

Ok, he and she does, not do. I understand too: I enjoy to talk (I'll try to remember it) I hadn't enough attention (or i didn't pay enough attention?). I understood you, I was hurried, my english teacher want kill me.  
Osires

**It's good to stay good (or It's good when we are fine), I don't know how can I say**

You staid in Egypt, sometimes I fell me like a mummy, only sometimes, now i'm very live.

Osires has a morbid history, don't he. Oh Osiris, this is his name in Portuguese, I'm Osires, and I prefer to have a funny history.

I change your adress in my bookmark.

You are airplane pilot? You leave traveling. Oh, if I could do it some times...

And so, I send you one cartoon  
Osires

Hi Tony,

Fabio corrected my last message to you. I think if was possible to you understand me.

You didn't satyed in Egypt, youwent to Egypt, didn't you? And I'm very alive. Now you can understand me.

I said, I feel as if I am a mummy. When I right in English, for exemple.

Take it easy, now your e-mail is correct in my adress book (not bookmark).

Sorry, Tony. One day I learn english.

Below you can see the Fábio's corrections

Osires

Yes, I didn't know if I could say stayed. I understant, he is back to England, I use stay in the past tense. It is the wrong write, the wrong verb, but the right tense.



Ok,  
 My mind is slow, because I learn slowly, or I learn slowly because my mind is slow. I had understand that you had complain me because I have been writing few lines.  
 Osires

No,  
 I'm not carefull. This is the practice. I already told you. Some times I see me thinking in English. It's funny. I already told you too. Some friends lived in USA and told me, when they strating think in English they dominate the language.  
 They didn't decide think in English, it only happen. It's a sign that you can understand more automaticly.  
 Now I must go on.  
 By

Hi, Paula.  
 Where is your name from? Did you have relatives in Brasil or Portugal? Paula is female of Paul in Portuguese, I think you have to know this. Your suggestions have been very good for me. Now I have one more cartoon to you. I like this, I am tired with politics, but I like this. Two deputys in Brasil violate the secret result of a congress voting. Itá a very public matter. This cartoon is to a magazine car, but I mix the two topics: car and politics.  
 This is funny for you? (or to you?)  
 Osires

Hi Pat,  
 I was talking with Fabio, and he thinks is necessary explain better to you. I think that is not do the joke funny to you, someone like diferents things, but... Motoboys careless drives. They pass between the cars or bus and don't see if is dangerous or not. They are very imprudents. The cartoon is a joke about it. The gypsy see a lot of bus in her crystal ball. The motoboy thinks that she talk about his future. Something like he makes a owner of a bus company. But, realy, she is seen he driving in the streets. Maybe it is funny only for persons of citys or metropolis that have motoboys doing deliverys like in São Paulo. Brasil have few citys like this. I think the word has. Tokio and New York are big like São Paulo, but I never see images of motoboys there. How I say, I think is not do the joke funny for you, but you can understand what about I tell. Can you help me with the dialogue and with the interjection too?  
 Osires

PS- Someones told that the motoboys like this cartoon. They like that the people see them like crazy drivers. One day I was seen a tv program, and the reporter ask one motoboy (in Brazil they call motoboy): How much rearview mirror do you leave out? The motoboy "answered": When, today?. It's realy

Where you live, Pat.  
 You makes me think that motoboy is a Brazilian specific phenomenon, with their ownn characteristics. Commonly they have a Honda 125 cc and use plastic overalls (becouse they have a low cost).  
 Thanks one more time.



And new cartoon too. liked it very much. It is about politics. I am tired with politics, but I like this cartoon.

One deputy, better in Brazil is presidency of congress (not presidency of Republic), do you understand? Ok this deputy with other one ordered some civil servant violate the secret result of a congress voting.

I do this cartoon to a cars' magazine. It's a car's magazine, but the matter is very public, and so I mix the topics.

Good night.

Fabio have been demanding me more work. (Fabio, is demand appropriate?) I need send you more cartoons. I do one this week that I liked much. It is about politics. One deputy, better in Brazil is presidency of congress (not presidency of Republic), do you understand? Ok this deputy with other one ordered some civil servant violate the secret result of a congress voting. I do this cartoon to a cars' magazine. It's a car's magazine, but the matter is very public, and so I mix the topics.

by.

You already Helped me in your last message. I learned a lot. You told about interjection, and how the bicycle couriers must answered (I don't know the past of the must). Please, you continue telling me the bad and good news when you have them. It was very good. I see to the right is they are called, and not they call. Living and learning.

Thanks for all.

Hello Thomas

Sorry for delay, but the worked forbidden me to tell you more fast. I have a new cartoon. São Paulo, maybe Rio too, has a lot of buses cars and motorcycles in the streets and avenues. Their drivers aren't good driver, like the motoboy. They (motoboy and bus drivers) don't like to respect the transit's rules. In São Paulo is very public that the motoboy leave the cars without the rear-view mirror. Motoboy and Buses isn't not a good mixture, a lot of accidents occur when happen this mixture. Obs: in Brazil motoboy are people with motorcycles that do delivery services. They are very common in São Paulo.

Osires

Hi Tony

I had tell you, I need time to answer a mail like this. I still need consult a dictionary. Now I read (the past of ready, I don't remember) again, and understood that you came to Brazil, did you? Or did have a Brazilian visitor? I think the last version is correct? Keiko was the visitor, wasn't she?

I needed squeeze to understand you now. It's good, but still difficult.

Did I understand right? Corina are (or have?) pregnancy? And you have switch your car, right?

In other mails I understood that puppy was a child, but Fábio told it is not, It is a little dog probably. Child and dog are a good agreement to finish our tranquility. I like them, but sometimes they make me crazy. I have three children and two dogs (females). Do you want a bitch? I send you by sedex.

Fabio have been demanding me more work. (Fabio, is demand appropriate?) I need send you more cartoons. I do one this week that I liked much. It is about politics. One deputy, better in Brazil is presidency of congress (not presidency of Republic), do you understand? Ok this

deputy with other one ordered some civil servant violate the secret result of a congress voting.

I do this cartoon to a cars' magazine. It's a car's magazine, but the matter is very public, and so I mix the topics.

by.

Osires

Hi pat, Is difficult work in Brasil, some time we need work very much an so I delay to answer.

I understand your observations. São Paulo, not in Brazil, maybe Rio too, has a lot of buses and motorcycles in the streets and avenues. Their drivers aren't good driver, like the motoboys. They (motoboys and bus drivers) don't like to respect the transit's rules. Obs: in Brazil motoboys are peoples with motorcycles that do deliverys services. They are very common in São Paulo. In São Paulo is very public that the motoboys leave the cars without the rear-view mirror. Motoboys an Buses isn't not a good mixture, alot of accidents occur when happen this mixture. I used ouaw, trying to do an interjection. I see this in a Calvin's strips.

I tried show the motoboy cheerful, because he understood that she saw hem in the future like owner of a company of bus (in lower-case and m without apostrofe,ok?) I think "Owau" is more glad than "Oh"! Do you know other better interjection?

Osires

## **ABSTRACT**

This thesis presents a case study which has investigated the acquisition of a foreign language (English) via synchronous and asynchronous computer mediated communication. The central objective of the study was to observe whether a long period of computer mediated communication between a foreign language learner and native speakers of the target language would promote an improvement in accuracy in the use of the target language, in general and, more specifically, in the use of verb tenses. The subject of the study was a cartoonist, with basic linguistic competence in English, whose main objective was to translate the dialogues of his cartoons. The subject corresponded with seven native speakers of English for fifteen months. The data consisted of pre- and post-tests and an analysis of the texts produced by the subject in communication with the native speakers and the research worker.