

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tatiana Higa Pasini

**Linguagem e Mediação no *Design* de um
Curso On-Line**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tatiana Higa Pasini

**Linguagem e Mediação no *Design* de um
Curso On-Line**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem pela Pontifícia /universidade Católica
de São Paulo, sob a orientação da Profa.
Doutora Heloisa Collins.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

***À minha mãe, ao meu pai e
ao Hugo, meu grande amor.***

AGRADECIMENTOS

À profa. Heloisa Collins, que me aceitou e me ensinou tudo o que sei sobre educação a distância. Agradeço a paciência, a atenção, a compreensão e a confiança que em mim depositou para realizar este estudo.

Ao Hugo, meu grande companheiro, que esteve ao meu lado em todos os momentos, compreendendo-me e incentivando-me a melhorar sempre!

Aos meus pais, Mauro e Suzana, pelos exemplos que são. Agradeço por me ensinarem que podemos aprender cada vez mais e pelo apoio durante esta jornada.

À Flora e à Luciana, que me ajudaram a todo o momento, compreendendo os momentos em que estive ausente.

À Maura Maria, pela compreensão, pela força e pelo apoio que tornaram esta pesquisa possível.

Ao prof. Arthur e ao Colégio Uirapuru, por estarem sempre presentes em minha vida acadêmica e profissional. Espero um dia retribuir tudo isso.

Aos meus amigos que contribuíram para realização dessa pesquisa: representados aqui pela Maria Paula, Andréa Marques, Andréa Pineda, Ana Sílvia, Paulo e Gabriel.

Às equipes dos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão*, pelo apoio, paciência e incentivo ao realizar esta pesquisa.

À Sandra, por me ajudar com o texto.

A todos que me ajudaram direta e indiretamente a realizar esta pesquisa.

RESUMO

Inserida no contexto de ensino a distância, esta pesquisa investigou o processo de articulação de elementos de *design* dos componentes de um curso on-line. O curso analisado foi o *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*, curso de aperfeiçoamento para professores de inglês. Esse curso passou por um processo de reformulação e incluiu um novo componente, o componente *Reflexão*, voltado às práticas reflexivas do professor. Desde então, no âmbito desse novo componente, surgiram indagações a respeito do conteúdo a ser estabelecido, dos procedimentos de desenvolvimento, da equipe que se responsabilizaria pelo *Reflexão* e a respeito da existência de uma integração entre o novo componente e o componente já existente no curso, o componente *Desenvolvimento*. Partindo dessas inquietações, este estudo optou por discutir o processo de articulação dos elementos de *design* entre os dois componentes, pois o componente *Reflexão* foi planejado posteriormente ao componente *Desenvolvimento* e teve que a ele se adaptar, de modo que o resultado final do *design* fosse coerente e harmonioso. Os elementos do *design* investigados em ambos os componentes foram: a) a linguagem utilizada nas páginas do curso, uma vez que ela materializa as relações existentes entre o professor e o aluno e entre o *designer* e o aluno, b) as estratégias de mediação e c) o próprio *design*, o desenho e o planejamento dos componentes. Esses elementos foram analisados nas atividades das unidades de cada componente, totalizando 15 atividades, sendo 5 em cada unidade, expressas nas páginas do curso. Com o intuito de fundamentar a análise, as concepções teóricas presentes neste estudo são a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985), a concepção de mediação proposta por Vygotsky (1929/1998a, 1934/1998b) e seus seguidores e as concepções de *design* propostas por Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e por Filatro (2004). Como resultado da pesquisa, constatou-se que os componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* apresentam os elementos de *design* muito bem articulados, coerentes e harmoniosos, frutos de um trabalho em equipes que compartilham o mesmo ideal para cursos on-line.

Palavras-Chave: *design*, mediação, linguagem, cursos on-line.

ABSTRACT

Set in the context of the distance education, this research investigated the process of combining elements of design of an online course components. The analyzed course was *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*, a course for English teachers. This course has gone through a process of redesigning and a new component was included, the *Reflection* component, considering the reflective teacher practices. Since then, considering this new component, questions have arisen about the content being established, the component development, the team responsible for its development and also about the existence of an articulation between the new component and the component which already existed, the *Development* component. From these concerns, this study has chosen to discuss the process of articulating the *design* elements in the two components, as the component *Reflection* was planned after the *Development* component and the *Reflection* had to adapt to it so that the final *design* outcome was consistent and harmonious. The elements of *design* investigated in both components were: a) the language used in the pages of the course; due to the fact the language materializes the relations between the teacher and the student and the relations between the *designer* and the student, b) the mediation strategies and c) the *design* itself, the components planning. These elements were analyzed in the units of each component; each unit is made up by 5 activities. In order to substantiate the analysis, the theoretical concepts in this study are the Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1985), the mediation concept proposed by Vygotsky (1929/1998a, 1934/1998b) and the concepts of *design* proposed by Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) and by Filatro (2004). As a result of this research, it was noted that the *Development* and the *Reflection* components have the *design* elements really well articulated, coherent and harmonious, fruit of a team work that shares the same ideal for the online courses.

Keywords: *design*, mediation, language, online courses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 A Lingüística Sistêmico-Funcional.....	22
1.1.1 A metafunção interpessoal.....	24
1.2 A Mediação.....	32
1.3 O Design	38
2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	43
2.1 Natureza da pesquisa.....	43
2.2 Objetivo e questões de pesquisa.	45
2.3 Contexto de Pesquisa	46
2.3.1 O curso <i>Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento</i> <i>para professores de inglês</i>	47
2.3.2 O ambiente TelEduc.....	48
2.3.3 As ferramentas escolhidas para o curso.....	49
2.3.4 O módulo <i>Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula:</i> <i>reflexão sobre novos caminhos</i>	49
2.3.4.1 O componente <i>Desenvolvimento</i>	50
2.3.4.2 O componente <i>Reflexão</i>	52
2.4 Procedimentos da Pesquisa	54
2.4.1 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados	54
2.4.2 Instrumentos e Procedimentos de análise de dados	54
3. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
3.1 A linguagem dos materiais.....	57
3.1.1 A linguagem do componente <i>Desenvolvimento</i>	58
3.1.1.1 As formas pronominais.....	58
3.1.1.2 O uso do imperativo e da modulação	62
3.1.2 A linguagem do componente <i>Reflexão</i>	66
3.1.2.1 As formas pronominais.....	66
3.1.2.2 O uso do imperativo.....	69
3.2 O <i>design</i> dos materiais.....	70

3.2.1	O <i>design</i> do componente <i>Reflexão</i>	71
3.2.2.	O <i>design</i> da estrutura dos dois componentes:	
	<i>Desenvolvimento e Reflexão</i>	80
3.3	A mediação nas páginas do curso dos componentes	
	<i>Desenvolvimento e Reflexão</i>	91
3.3.1	As estratégias de mediação no componente	
	<i>Desenvolvimento</i>	92
3.3.2	As estratégias de mediação no componente <i>Reflexão</i>	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidade 1, 1ª versão	71
Figura 2: Atividade 1, Unidade 1, 1ª versão	72
Figura 3: Atividade 1, Unidade 1, 1ª versão	72
Figura 4: Atividade 3, Unidade 1, 1ª versão.....	73
Figura 5: Atividade 1, Unidade 1, 2ª versão.....	75
Figura 6: Atividade 3, Unidade 1, 2ª versão	75
Figura 7: Atividade 2, Unidade 1, 2ª versão	76
Figura 8: Digitalização da Atividade, Atividade 1, Unidade 1	77
Figura 9: Digitalização da Atividade, Atividade 2, Unidade 1	78
Figura 10: <i>Template</i> da Atividade 2, Unidade 1	79
Figura 11: Agenda do componente <i>Reflexão</i> , 1ª versão	80
Figura 12: Agenda dos componentes <i>Reflexão</i> e <i>Desenvolvimento</i> , 1ª versão .	81
Figura 13 Agenda dos componentes <i>Reflexão</i> e <i>Desenvolvimento</i> , versão final	82
Figura 14: Mapa da Unidade 1 do componente <i>Desenvolvimento</i>	83
Figura 15: Mapa da Unidade 1 do componente <i>Reflexão</i>	84
Figura 16: Vídeo, Unidade 1 - componente <i>Reflexão</i>	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variações do pronome We	62
Quadro 2: Utilização das ferramentas nos componentes	
<i>Desenvolvimento e Reflexão</i>	87

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1: Troca de bens-e-serviços e de informações	25
Exemplo 2: Troca de bens-e-serviços com <i>tag</i>	25
Exemplo 3: Troca de informações	26
Exemplo 4: Troca de informações.....	26
Exemplo 5: Modo.....	26
Exemplo 6: Resíduo.....	26
Exemplo 7: Polaridade	27
Exemplo 8: Modalização	28
Exemplo 9: Modulação	29
Exemplo 10: Sistemas de modalidade	29
Exemplo 11: Oração interrogativa 1	30
Exemplo 12: Oração interrogativa 2	30
Exemplo 13: Oração exclamativa relacionada ao complemento	30
Exemplo 14: Oração exclamativa relacionada ao atributo	30
Exemplo 15: Oração imperativa afirmativa	30
Exemplo 16: Oração imperativa negativa	31
Exemplo 17: Uso do <i>Let's</i>	31
Exemplo 18: Formas pronominais inclusivas.....	59
Exemplo 19: Formas pronominais inclusivas.....	59
Exemplo 20: Formas pronominais inclusivas.....	59
Exemplo 21: Formas pronominais exclusivas.....	60
Exemplo 22: Formas pronominais exclusivas.....	61
Exemplo 23: Formas pronominais exclusivas.....	61
Exemplo 24: Diálogo entre o <i>designer</i> e o aluno	61
Exemplo 25: Diálogo entre o <i>designer</i> e o aluno	61
Exemplo 26: Diálogo entre o <i>designer</i> e o aluno	62
Exemplo 27: Uso do modo imperativo	63
Exemplo 28: Uso do modo imperativo	63
Exemplo 29: Uso do modo imperativo	63
Exemplo 30: Uso do <i>Let's</i>	63
Exemplo 31: Uso do <i>Let's</i>	63

Exemplo 32: Modulação	64
Exemplo 33: Modulação	64
Exemplo 34: Uso do <i>must</i> como obrigatoriedade	65
Exemplo 35: Usos do <i>must</i> como obrigatoriedade	65
Exemplo 36: Uso do <i>must</i> como probabilidade	65
Exemplo 37: Uso do <i>must</i> como probabilidade	65
Exemplo 38: Uso do <i>we</i> inclusivo	66
Exemplo 39: Uso do <i>we</i> inclusivo	66
Exemplo 40: Formas pronominais inclusivas	66
Exemplo 41: Formas pronominais inclusivas	67
Exemplo 42: Formas pronominais exclusivas	67
Exemplo 43: Formas pronominais exclusivas	67
Exemplo 44: Formas pronominais exclusivas	67
Exemplo 45: Diálogo entre <i>designer</i> e aluno	68
Exemplo 46: Diálogo entre <i>designer</i> e aluno	68
Exemplo 47: Diálogo entre <i>designer</i> e aluno	68
Exemplo 48: Uso do imperativo	69
Exemplo 49: Uso do imperativo	69
Exemplo 50: Uso do <i>Let's</i>	70
Exemplo 51: Uso do <i>Let's</i>	70
Exemplo 52: Uso do <i>Let's</i>	70
Exemplo 53: <i>Design</i> inicial da atividade 1, Unidade 2, 1ª versão	74
Exemplo 54: Uso das ferramentas no <i>design</i> inicial da atividade 1, unidade 2, 1ª versão	74
Exemplo 55: Uso das ferramentas no <i>design</i> inicial da atividade 3, unidade 2, 1ª versão	74
Exemplo 56: Uso das ferramentas no <i>design</i> inicial da atividade 1, unidade 2, 2ª versão	77
Exemplo 57: Uso de <i>links</i> internos e externos	85
Exemplo 58: Uso de <i>links</i> internos	85
Exemplo 59: Uso de <i>link</i> externo	85
Exemplo 60: Apresentação dos conteúdos	89
Exemplo 61: Apresentação dos conteúdos	89

Exemplo 62: Apresentação dos conteúdos	89
Exemplo 63: Apresentação dos conteúdos	90
Exemplo 64: Apresentação dos objetivos	92
Exemplo 65: Apresentação dos objetivos	93
Exemplo 66: Apresentação dos objetivos	93
Exemplo 67: Retomada da atividade anterior	94
Exemplo 68: Retomada da atividade anterior	94
Exemplo 69: Retomada da atividade anterior	94
Exemplo 70: Revelação da próxima atividade	95
Exemplo 71: Revelação da próxima atividade	95
Exemplo 72: Retomada da atividade anterior	95
Exemplo 73: Mediação por Questionamento	96
Exemplo 74: Mediação por Questionamento	96
Exemplo 75: Mediação por Questionamento	97
Exemplo 76: Mediação por Modelação	97
Exemplo 77: Mediação por Modelação	97
Exemplo 78: Mediação por Modelação	98
Exemplo 79: Mediação por Estruturação Cognitiva	98
Exemplo 80: Mediação por Estruturação Cognitiva	99
Exemplo 81: Mediação Invisível	99
Exemplo 82: Mediação Invisível	100
Exemplo 83: Mediação Invisível	100
Exemplo 84: Mediação para Colaboração	101
Exemplo 85: Mediação para Colaboração	101
Exemplo 86: Mediação para Colaboração	101
Exemplo 87: Mediação por Questionamentos voltados ao Aluno	102
Exemplo 88: Mediação por Questionamentos voltados ao Aluno	103
Exemplo 89: Mediação por Instrução	103
Exemplo 90: Mediação por Instrução	103
Exemplo 91: Mediação por Instrução	103
Exemplo 92: Mediação Interpessoal	104
Exemplo 93: Apresentação do objetivo	105
Exemplo 94: Apresentação do objetivo	105

Exemplo 95: Apresentação do objetivo	105
Exemplo 96: Apresentação do objetivo	105
Exemplo 97: Retomada da atividade anterior	106
Exemplo 98: Retomada da atividade anterior	106
Exemplo 99: Retomada da atividade anterior	106
Exemplo 100: Revelação da atividade seguinte	107
Exemplo 101: Mediação por Questionamento	107
Exemplo 102: Mediação por Questionamento	107
Exemplo 103: Mediação por Questionamento	108
Exemplo 104: Mediação por Modelação	108
Exemplo 105: Mediação por Modelação	108
Exemplo 106: Mediação por Modelação	108
Exemplo 107: Mediação Invisível	109
Exemplo 108: Mediação Invisível	109
Exemplo 109: Mediação invisível	109
Exemplo 110: Mediação Invisível	109
Exemplo 111: Mediação Invisível	110
Exemplo 112: Mediação por Instrução	110
Exemplo 113: Mediação por Instrução	110
Exemplo 114: Mediação por Instrução	110
Exemplo 115: Mediação por Instrução	110

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, a Internet torna-se indispensável no cotidiano das pessoas, caracterizando a necessidade das rápidas trocas e aquisições de informações, promovendo assim, um crescimento pessoal e profissional independente de uma localização, ou seja, possibilita a democratização das informações.

A educação também beneficia-se com o crescimento e popularização dessa tecnologia, permitindo que, por meio de cursos de formação on-line, diversas pessoas possam obter uma formação, as quais anteriormente viam-se impossibilitadas disso por diversos motivos, como a distância dos grandes centros ou falta de tempo. A educação a distância é definida por Moran (1994) como um processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor e os alunos não estão juntos fisicamente, mas estão unidos, conectados por tecnologias.

Com o avanço da Internet, da cibercultura¹, surge a educação a distância on-line, um conceito mais específico de educação a distância, que se define como um conjunto de ações do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio da Internet, videoconferências e de teleconferências (Moran, 2003) Em sua residência, em seu trabalho, em qualquer lugar com acesso à Internet, o aprendiz encontra, via computador, possíveis intervenções nos fluxos de informação e nos processos de ensino aprendizagem, que atuam na construção de conhecimento do aprendiz. Segundo Silva (2003), o computador conectado à Internet permite ao aluno a interatividade, o diálogo, a criação e o controle do processo de aprendizagem mediante ferramenta de gestão e autoria.

Ao mesmo tempo em que cursos on-line propiciam ao aluno a interatividade, exige-se dele autonomia, dedicação e disponibilidade de tempo para sua realização. Um curso on-line não é um curso presencial transposto para o meio digital. Ele requer uma metodologia própria. O professor on-line, assim como os professores presenciais, deve deixar de ser o detentor do

¹ O termo **cibercultura** é usado a partir da definição de Pierre Lévy (1999:17): "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

conhecimento e deve criar possibilidades de envolvimento; ele deve estimular a intervenção dos aprendizes como co-autores da aprendizagem.

Além dos desafios propostos aos alunos e aos professores, os cursos a distância exigem um trabalho cuidadoso no que se diz respeito ao *design* do curso. Wadt (2002) afirma que o *design* de cursos on-line não se parece com um planejamento de aula, por meio do qual o professor tem a facilidade e liberdade de readaptar seu plano de acordo com o andamento da aula, podendo alterá-lo conforme lhe for conveniente. O *design* de cursos on-line preocupa-se com o desenvolvimento do curso desde a elaboração do conteúdo a ser abordado, a linguagem utilizada no curso, as ferramentas de comunicação, dentre outros aspectos, até o aproveitamento do aluno no curso, seu sucesso ou seu insucesso. Muitas pesquisas sobre cursos on-line e seu *design* já foram promovidas pelo Programa de Pós-Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica - SP. Alguns pesquisadores dessa área são: Pineda (2007), Gervai (2007), Barbosa (2006), Victoriano (2005), Sprenger (2004) e Wadt (2002).

A presente pesquisa originou-se no momento em que o curso de aperfeiçoamento on-line *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês* passou por um processo reformulação para ampliar o campo de formação de professores. Neste processo de reformulação, o curso propôs-se a incluir um novo componente, voltado para as práticas reflexivas. Diante da proposta, a equipe do curso começou a se indagar: como seria estabelecido o conteúdo do novo componente? De que modo ele seria desenhado? Qual seria a equipe responsável pelo *design* do novo componente? Haveria integração entre o novo componente e o componente já existente no curso?

Levando em conta essas questões, este estudo optou por discutir o processo de articulação de elementos de *design* dos componentes deste curso. O interesse no processo de articulação dos dois componentes se dá porque o componente *Reflexão* foi planejado posteriormente ao componente *Desenvolvimento* e teve que a este se adaptar, de modo que o resultado final do *design* fosse coerente e harmonioso.

O componente *Reflexão* tem sua origem no curso presencial *Reflexão sobre a Ação: Professores de Inglês Aprendendo e Ensinando*, que tem como

público professores de inglês da rede pública e visa ao aprimoramento profissional do docente de inglês e sua formação como multiplicador. Produzido posteriormente ao componente *Desenvolvimento*, por uma equipe diferente, o componente *Reflexão* buscou a integração e a adaptação ao componente *Desenvolvimento* para que o *design* resultasse em um todo bem articulado.

Os elementos de *design*, selecionados para a análise, são a interpessoalidade na linguagem, as estratégias de mediação aparentes no diálogo que os materiais travam com os alunos e as estratégias interpessoais utilizadas no *design* do curso. A escolha desses elementos deve-se ao fato de que a presença social do professor em cursos on-line fica marcada pelas escolhas lingüísticas que ele faz e pelas estratégias de mediação que opta por utilizar no desenvolvimento do curso.

A interpessoalidade na linguagem das páginas do curso será analisada à luz da Lingüística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1985), Halliday & Matthiessen (2004) e alguns de seus seguidores, como Christie (2005), Eggins (1993), Martin e Rose (2003) e Thompson (1996). Tal opção justifica-se pelo fato de que a Lingüística Sistêmico-Funcional vê a linguagem como um recurso estratégico para a construção de significados. A linguagem é considerada multifuncional, pois os significados são construídos a partir de interações sociais em contextos culturais e sociais em que são negociados. Neste trabalho, a linguagem será analisada com foco na interpessoalidade a fim de se verificar se a comunicação com o aluno ocorre de modo semelhante nos dois componentes do curso.

A comunicação com o aluno, nesse curso, ocorre em *chats*, fóruns de discussão, vídeos e nas próprias páginas do curso. A forma de comunicação a ser focalmente analisada aqui são as páginas do curso. Os participantes do curso são os alunos, os professores e as equipes de *design* que elaboraram o curso. Os *designers* do curso dividem-se em pessoas que ficaram responsáveis somente pelo *design* do curso e em pessoas que também atuaram como professores do mesmo. Desse modo, houve pessoas que assumiram diferentes papéis em diferentes momentos, o que refletiu nas marcas da linguagem utilizada no desenvolvimento das páginas do curso.

As relações entre professor e aluno e *designer* e aluno materializam-se por meio da linguagem, principalmente pelo uso de pronomes e por meio do uso do modo imperativo. Nesta pesquisa, as materializações das relações entre os participantes consideradas e analisadas, no que diz respeito à linguagem, serão as formas pronominais, o uso do modo imperativo e da modulação.

As estratégias de mediação aparentes nos materiais serão interpretadas sob o viés do conceito de mediação estabelecido por Vygotsky (1929/1998a, 1934/1998b) e seus seguidores e a concepção de mediação proposta por Hasan (2002). Outros teóricos que dão suporte a essa análise são Tharp e Gallimore (1991), que identificaram sete meios de mediar a aprendizagem do aluno em cursos on-line. Essas concepções de mediação e os meios de mediar a aprendizagem do aluno auxiliarão no momento de se discutir os graus de articulação entre os componentes do curso.

O *design* dos componentes do curso será analisado a partir dos critérios estabelecidos por Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e Filatro (2004). Esses critérios são essenciais no momento de se desenhar cursos on-line, pois são definidos com o intuito de garantir ao aluno o sucesso no processo de aprendizagem.

A fim de alcançar o objetivo proposto, foram propostas algumas questões de pesquisa:

- Que características marcaram as fases iniciais do desenvolvimento do componente *Reflexão*?
- Como o processo de design do componente *Reflexão* evoluiu?
- Que elementos de *design* os dois componentes do curso compartilham?
- Que elementos de *design* são específicos de cada componente?

Também com vistas a alcançar o objetivo proposto, o presente trabalho organiza-se em três capítulos, a saber: fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, análise e discussão dos dados, seguidos das considerações finais.

No capítulo da fundamentação teórica, são discutidas as teorias que embasam a análise e definem as concepções de linguagem propostas por Halliday (1985), Halliday & Matthiessen (2004), Christie (2005), Eggins (1993), Martin e Rose (2003) e Thompson (1996), as concepções de mediação propostas por Vygotsky (1929/1998a, 1934/1998b), Hasan (2002) e Tharp e Gallimore (1991) e as concepções de *design* propostas por Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e por Filatro (2004).

No capítulo da metodologia, retomam-se o objetivo e as perguntas de pesquisa, justifica-se a escolha da metodologia e a razão pela qual minha pesquisa insere-se no contexto de pesquisas em Lingüística Aplicada apoiada em Rojo (2006) e em Moita Lopes (1994, 1996, 1998 e 2006). Descreve-se, também, o contexto da pesquisa e os critérios utilizados para análise dos dados.

A discussão dos resultados compõe o terceiro capítulo, que abrange a análise da linguagem, das estratégias de mediação e do *design* de ambos os componentes.

Nas considerações finais, retomam-se alguns aspectos da pesquisa e apresentam-se algumas reflexões possíveis após a análise dos dados, assim como algumas contribuições para o encaminhamento de outras pesquisas.

Fundamentação Teórica

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que embasa a pesquisa, a análise e a discussão dos dados. São três as concepções teóricas que as apóiam: uma concepção de linguagem, uma concepção de mediação e uma concepção de design.

No âmbito da linguagem, esta pesquisa parte da concepção de linguagem proposta pela Lingüística Sistêmico-Funcional, formulada por Halliday (1985), Halliday & Matthiessen (2004) e alguns de seus seguidores, como Christie (2005), Eggins (1993), Martin e Rose (2003) e Thompson (1996).

Além da concepção de linguagem, focalizo neste capítulo uma concepção de mediação proposta por Vygotsky (1929/1998a, 1934/1998b), discutida por Hasan (2002) e acrescida das contribuições de Tharp e Gallimore (1991).

A concepção de *design* que subsidiou esta análise é oriunda das abordagens propostas por Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e por Filatro (2004).

1.1 A Lingüística Sistêmico-Funcional

Como o objetivo desta pesquisa é discutir o processo de articulação de elementos de *design* de um curso on-line, a linguagem utilizada nos componentes do curso revelou-se o principal objeto de análise, pois constitui seu *design* e por meio dela é possível verificar o quanto seus componentes estão integrados. Essa integração pode ocorrer por meio de diversos dispositivos da linguagem dos enunciados, das atividades, dos diálogos entre o professor e o aluno, e por meio dos diálogos entre os designers e o aluno. O modelo Sistêmico-Funcional foi o suporte teórico de linguagem utilizado. Identificou-se a metafunção interpessoal como responsável pelas relações interpessoais entre os participantes. Portanto, a ela será dada grande ênfase no presente trabalho. Justifica-se a escolha por esta metafunção devido ao fato de que a análise busca verificar como são estabelecidas as relações entre os participantes do curso e os professores e as relações entre os participantes do curso e os *designers*.

Verificou-se na Lingüística Sistemico-Funcional (doravante LSF) a concepção de linguagem mais adequada para esta pesquisa, pois, de acordo com seus pressupostos, a linguagem é vista como um recurso estratégico para a construção de significados.

A LSF tem como precursor Michael Halliday, que propõe uma teoria sistêmico-funcional de linguagem, cujo interesse não está focado na estrutura da língua, e sim nos contextos em que ocorrem as interações sociais por meio da linguagem. A LSF explica como os significados são construídos nas interações lingüísticas cotidianas, com foco em textos resultantes de interações sociais, em contextos culturais e sociais em que são negociados (Eggins, 1993: 01).

O interesse da LSF está focado no modo como as pessoas utilizam a linguagem em suas atividades sociais. Esse interesse reforça a concepção de que a linguagem é funcional, pois sua função é criar significados, que, por sua vez, são influenciados pelo contexto cultural e situacional em que são trocados; e de que o processo de utilização da linguagem é um processo semiótico, uma vez que os significados são criados por meio de escolhas léxico-gramaticais disponíveis no sistema lingüístico.

Uma característica específica do sistema semiótico de escolha é que cada escolha adquire um significado em relação a outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Compreender a língua como um sistema semiótico possibilita considerar as escolhas lingüísticas como apropriadas ou inapropriadas em relação ao contexto de uso e ver a língua como um recurso para construir significados em diferentes contextos.

Segundo Halliday & Matthiessen (2004:29-31), a língua constrói a experiência humana, nomeando tudo o que acontece. Desse modo, ao construir essa experiência, a língua está dando vida às relações pessoais e sociais do ser humano, relações sustentadas por informar ou questionar algo, dar uma ordem, oferecer algo, elogiar algo ou alguém, dentre outras. Ao nomear as experiências e representar as relações pessoais, a língua também é responsável pela construção das seqüências dos discursos, pela organização do fluxo discursivo e pela manutenção da coesão ao longo do texto. Estas funções da língua são nomeadas por Halliday & Matthiessen (2004:29-30) de

metafunções. São elas, consecutivamente, metafunção *ideacional*, metafunção *interpessoal* e metafunção *textual*.

Thompson (1996:28) também define as três metafunções e enfatiza que cada uma delas contribui igualmente para o significado da mensagem como um todo:

- Metafunção Ideacional: fazer uso da linguagem para descrever as experiências de mundo, os eventos e as entidades nele envolvidos;
- Metafunção Interpessoal: fazer uso da linguagem para interagir com outras pessoas, para estabelecer e manter relações com elas, influenciá-las em seus comportamentos, expressar opiniões sobre o mundo e seus acontecimentos, pedir informações e trocar bens e serviços;
- Metafunção Textual: fazer uso da linguagem para organizar mensagens de modo que elas se encaixem em outras mensagens num contexto mais amplo de fala ou de escrita.

A língua, portanto, é multifuncional, pois representa modelos de experiências, desempenha relações entre os participantes e organiza a estrutura da mensagem simultaneamente. Idéia que se pode sintetizar com a citação abaixo:

The meanings are woven together in a very dense fabric in such a way that, to understand them, we do not look separately at its different parts; rather, we look at the whole thing simultaneously from a number of different angles, each perspective contributing towards the total interpretation.

(Halliday and Hasan, 1990:23)

1.1.1 A metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal enfoca a interação entre os participantes, a troca de significados entre eles. Halliday (1985:68) afirma que toda vez em que a língua é usada para interagir, estabelece-se uma relação entre uma pessoa

que falará e outra que, provavelmente, falará depois, originando o sistema de papéis de fala.

Os papéis de fala fundamentais são pedir e oferecer. Ora o falante pede algo, ora ele dá informações ao ouvinte. O falante não age sozinho, já que, no momento de sua fala, exige algo do ouvinte. O ato de fala, segundo Halliday & Matthiessen (2004:175), deve ser considerado como uma interação, pois o ato de fala resulta em uma troca, na qual dar implica receber e pedir implica dar.

A natureza do que está sendo trocado são as informações e bens-e-serviços. A troca de informações ocorre quando se pede algo passível de realização somente por meio da linguagem verbal. A troca de bens-e-serviços ocorre quando o falante pede para que ouvinte faça algo, de modo que a linguagem verbal possa auxiliar na realização da tarefa. A troca de informações e de bens-e-serviços define as quatro funções primárias da fala: oferecer, comandar, declarar e perguntar. Segue abaixo o quadro que representa tais funções como aqui foram abordadas.

		Initiation	Response	
			Expected	Discretionary
Give	Goods-&-services	Offer: Shall I give you this teapot?	Acceptance: Yes, please, do!	Rejection: No, thanks
Demand		Command: Give me that teapot!	Undertaking: Here you are	Refusal: I won't.
Give	Information	Statement: He's is giving her the teapot.	Acknowledgement: Is he?	Contradiction: No, he isn't.
Demand		Question: What's he giving her?	Answer: a teapot	Disclaimer: I don't know

Exemplo 1: Troca de bens-e-serviços e de informações, retirado de Halliday & Matthiessen (2004: 108)

O ouvinte pode dar uma variedade de respostas, realizar os comandos de modos diferentes, como também recusar-se a responder e a realizar os comandos. O falante, por sua vez, pode adicionar a *tag*, que tem como função enfatizar a resposta e o tipo de resposta esperada do ouvinte:

<i>He's giving her the teapot, isn't he?</i>
--

Exemplo 2: Troca de bens-e-serviços com tag, retirado de Halliday & Matthiessen (2004: 109)

A troca de informações é mais complicada do que a troca de bens-e-serviços, pois se exige do ouvinte uma atuação verbal, como afirmar ou negar e dar informações que estão sendo pedidas, como os exemplos abaixo ilustram.

Is it Tuesday? - Yes

Exemplo 3: Troca de informações. retirado de Halliday & Matthiessen (2004: 110)

What day is it? - Tuesday

Exemplo 4: Troca de informações, retirado de Halliday & Matthiessen (2004: 110)

Quando a língua é usada para trocar informação, a oração toma forma de proposição, torna-se algo que pode ser discutido, afirmado, negado, que se pode duvidar, insistir, etc.

As orações, ao realizarem a troca de informações e a troca de bens-e-serviços, apresentam um elemento denominado *Modo*. O *Modo* constitui-se de dois componentes: o *Sujeito* e o operador *Finito*. A parte restante da oração é chamada de *Resíduo*. O quadro abaixo ilustra tal composição.

<i>The name of this text</i>	<i>Is</i>	<u><i>Woman Painting</i></u>
Sujeito	Finito	Resíduo
Modo		

Exemplo 5: *Modo*, retirado do corpus

O *Resíduo* é composto por três elementos: *Predicador*, *Complemento* e *Adjunto*. O *predicador* é realizado por um grupo verbal não classificado como operador temporal e operador modal. O *complemento* é expresso por um grupo nominal que tem o potencial de ser o sujeito, mas não o é. O *adjunto* também é realizado por um grupo nominal, porém sem a potencialidade de ser considerado como sujeito. Abaixo, a composição dos elementos.

<i>You</i>	<i>Will</i>	<i>find</i>	<i>a worksheet</i>	<i>with task guidelines</i>
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
Modo		Resíduo		

Exemplo 6: *Resíduo*, retirado do corpus

O *Sujeito* realiza-se por um grupo nominal, e o *Finito*, por um grupo verbal, e ambos constituem o *Modo*. O sistema do *Modo* é composto pelos papéis de fala expressos pelas orações interrogativas, declarativas, exclamativas e imperativas.

O elemento *Finito* torna a proposição finita, circunscrevendo-a, trazendo-a para a realidade para que possa ser objeto de discussão. Ele relaciona a proposição ao seu contexto de fala.

Tal relação entre a proposição e seu contexto de produção pode ser feita de dois modos: a referência ao tempo verbal da fala e a referência ao julgamento do falante. A referência ao tempo verbal é gramaticalmente chamada de *tempo primário* e a referência ao julgamento do falante, de *modalidade*.

O *tempo primário* indica passado, presente e futuro no momento da fala. A *modalidade* indica a probabilidade e a não-probabilidade, o desejável e o não-desejável. Portanto, a finitude é expressa por um operador verbal, que é temporal ou modal.

Outra característica essencial da metafunção interpessoal é a polaridade. A polaridade é a possibilidade de escolha entre o positivo e o negativo. Ela pode ser realizada pelo elemento *Finito*, na forma afirmativa e negativa. Os graus intermediários entre o positivo e o negativo são expressos pela modalidade.

Temporal operators:			
	Past	Present	Future
Positive:	<i>Did, was, had, used to</i>	<i>Does, is, have</i>	<i>Will, shall, would, should</i>
Negative:	<i>Didn't, wasn't, hadn't, didn't + used to</i>	<i>Doesn't, isn't, hasn't</i>	<i>Won't, shan't, wouldn't, shouldn't</i>
Modal operators:			
	Low	Median	High
Positive:	<i>Can, may, could, might, (dare)</i>	<i>Will, would, should, is/was to</i>	<i>Must, ought to, need, has/had to</i>
Negative:	<i>Needn't, doesn't/didn't + need to, have to</i>	<i>Won't, wouldn't, shouldn't, (isn't/wasn't to)</i>	<i>Mustn't, oughtn't to, can't, couldn't, (mayn't mightn't, hasn't/hadn't to)</i>

A modalidade é o sistema em que o falante julga ou pede o julgamento do ouvinte sobre o que está sendo falado. Ele constrói uma região de incerteza entre os termos polares *sim* e *não*. Essa região apresenta diferentes significados para proposições (troca de informações por meio de orações e questionamentos) e para propostas (troca de bens-e-serviços por meio de oferecimentos e comandos).

As proposições circulam entre os pólos positivo e negativo de modo assertivo (*'é assim'*) ou negativo (*'não é assim'*). Há dois tipos de possibilidades intermediárias entre a assertividade e a negatividade: os graus de probabilidade e os graus de freqüência.

Os graus de probabilidade (possivelmente, provavelmente, certamente, etc.) equivalem a *'talvez sim, talvez não'*, dentre os diferentes graus de probabilidade existentes. Os graus de freqüência (às vezes, geralmente, sempre, etc.) equivalem a *'às vezes, sim; às vezes, não'*, dentre os diferentes graus de freqüência existentes. Essas escalas recebem o nome de *modalização*.

Modalização:
<i>It may also include lesson plans and ideas for teachers.</i>
<i>All right, now you probably have a good plan for professional development and a lot of sites and texts on this topic.</i>
<i>To do that we usually rely on the title of the text, the illustrations, key words and so on.</i>

Exemplo 8: Modalização, retirado do corpus

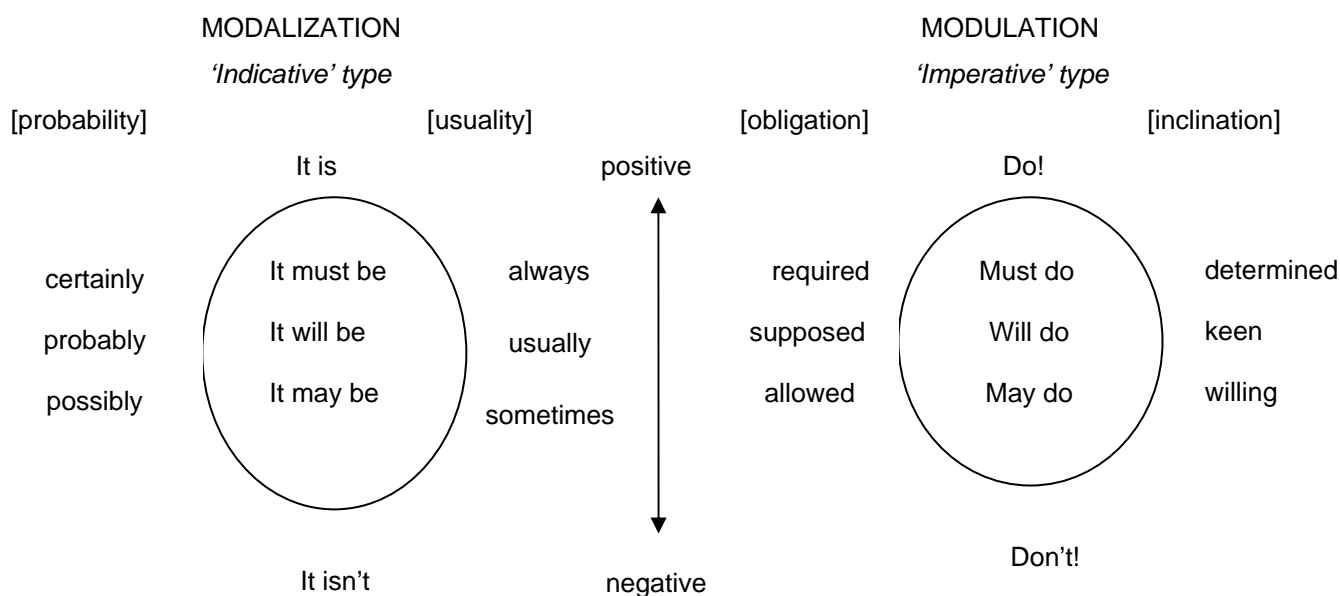
As propostas, entre o pólo positivo e negativo, estão na esfera do *fazer* (*'faça isso'* ou *'não faça isso'*). Há também dois tipos de possibilidades intermediárias, que dependerão do papel de fala (ordenar ou oferecer). Em uma situação de ordem, os graus intermediários representam graus de obrigação (*permitted a, obrigado a*, etc.). Em uma situação de oferecimento, os graus intermediários representam graus de inclinação (*querendo, ansioso por, determinado a*, etc.). As escalas de obrigação e de inclinação recebem o nome de *modulação*.

Modulação:
<i>So, before you join the chat interview, you must join in and learn about the rules of participation.</i>
<i>Your contribution should include the title of the site.</i>
<i>These questions may give you ideas to structure your contribution in the forum.</i>

Exemplo 9: Modulação, retirado do corpus

As propostas são claramente positivas ou negativas quando relacionadas à troca de bens-e-serviços entre o falante e o ouvinte. O falante ora oferece algo a ser feito (*Shall I go home?*) ora exige que o ouvinte faça algo (*Go home!*). O falante também pode sugerir algo que seja feito em conjunto com o ouvinte (*Let's go home!*).

Os sistemas da modalidade são: a modalização (probabilidade e frequência) e a modulação (obrigação e inclinação).



Exemplo 10: Sistemas da modalidade, retirado de Halliday (1985: 335)

Outro aspecto relevante na metafunção interpessoal, no sistema do *Modo*, são as orações (papéis de fala) interrogativas com o uso de pronomes interrogativos, orações exclamativas e orações imperativas.

As orações interrogativas com o uso de pronomes têm como função especificar a entidade, a informação que o questionador deseja obter. O

pronome interrogativo está sempre relacionado a um dos três componentes: o sujeito, o complemento e o adjunto. Como segue:

Who	Is		the author
Sujeito/WH-	'presente' Finito	'be' Predicador	Complemento
Modo	Resíduo		

Exemplo 11: Oração interrogativa 1, retirado do corpus

What	have	you	learned	so far
Complemento/ WH-	Finito	Sujeito	Predicador	Adjunto
Resíduo	Modo		Resíduo	

Exemplo 12: Oração interrogativa 2, retirado do corpus

As orações exclamativas têm *What* e *How* em grupos adverbiais e nominais. Segundo Eggins (1993:177), as orações exclamativas são usadas para expressar emoções, como surpresa, preocupação, desgosto, etc. Elas são uma mistura de orações interrogativas e declarativas e podem estar relacionadas ao complemento ou ao adjunto. Como segue:

<i>What a great writer</i>	<i>Was</i>	<i>Henry James</i>
QU / Complemento	Finito	Sujeito
Resíduo	Modo	

Exemplo 13: Oração exclamativa relacionada ao complemento, retirado de Eggins (1993:177)

<i>How amazing</i>	<i>He</i>	<i>Was!</i>
QU / Atributo	Sujeito	Finito
Resíduo	Modo	

Exemplo 14: Oração exclamativa relacionada ao atributo, retirado de Eggins (1993:177)

As orações imperativas apresentam um sistema de 'pessoas'. O imperativo é o *Modo* para a troca de bens-e-serviços e o Sujeito é 'you', 'me' ou 'you and me'.

Read the text *in French* and take notes.

Exemplo 15: Oração imperativa afirmativa, retirado do corpus

Do not miss it!

Exemplo 16: Oração imperativa negativa, retirado do corpus

Elas também podem ocorrer com o uso do 'let's'. O *let's* sempre inclui a segunda pessoa (*you*) na realização da tarefa, diferenciando-se do *we/us* no modo indicativo que podem ser inclusivos ou exclusivos.

Collins e Thompson (1994:04) definem o 'we' inclusivo como o pronome que indica o falante como parte do grupo em que as experiências serão compartilhadas em um determinado contexto. O pronome 'we' exclusivo indica que o falante faz parte de um grupo diferente daquele ao qual o ouvinte pertence.

A segunda pessoa na forma imperativa expressa uma típica realização de um comando, uma ordem. O uso do *let's* (*you-and-me type*) indica algo que é, ao mesmo tempo, sugerido e exigido:

Let's now start our first activity in Unit 1, which will concentrate on reading.

Exemplo 17: Uso do Let's, retirado do corpus

Thompson (1996:48) afirma que o imperativo não indica uma abertura à negociação. Um comando é absoluto, e o tempo não precisa ser especificado, uma vez que o imperativo pode referir-se a ações ainda não realizadas.

Levando-se em consideração todas as possibilidades de se interpretar a linguagem à luz da metafunção interpessoal, buscou-se sua utilização como um âmbito de análise dos dados desta pesquisa, em decorrência de a metafunção interpessoal referir-se à natureza dos participantes, suas atitudes e seus papéis. A interpessoalidade busca os papéis estabelecidos nas relações (temporárias ou permanentes) entre os participantes por meio da linguagem, que é tida como sinônimo de ação (Halliday & Hasan, 1990:20). A escolha por esta metafunção deve-se ao fato de que a presente pesquisa tem o objetivo de verificar os elementos de design comuns a ambos os componentes e a linguagem é um desses componentes. Ela permite compreender como se dão as relações interpessoais entre professor e aluno existentes em um curso on-line. A linguagem também possibilita que a presença social do professor, em

cursos on-line, seja marcada de modo a facilitar a interação entre o professor e os alunos, assim como o aproveitamento dos mesmos no curso.

1.2 A Mediação

A mediação, em seu sentido mais amplo, define-se como o ato de intervenção em uma relação (Gervai, 2007:32). No contexto educacional, muito tem-se falado sobre mediação pedagógica. Menezes e Santos (2002) definem a mediação pedagógica como o relacionamento entre professor e aluno na busca da construção do conhecimento.

Em um contexto presencial de ensino, o professor atua como o mediador entre o conteúdo a ser ensinado e a aprendizagem dos alunos, podendo utilizar inúmeros recursos, como a linguagem gestual, a fim de promover a mediação pedagógica. Em um contexto on-line, entretanto, o professor irá mediar as relações interpessoais e o conhecimento dos alunos, exclusivamente, por meio da linguagem.

A mediação será um dos itens de análise que permitirá a discussão sobre o processo de articulação dos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* do curso on-line em questão, uma vez que o componente *Desenvolvimento* já estava totalmente planejado no momento de criação e planejamento do componente *Reflexão*. A análise incidirá sobre as estratégias de mediação aparentes nos diálogos que as páginas do curso de ambos os componentes realizam com os participantes.

É importante ressaltar que os diálogos presentes nas páginas do curso não são diálogos que acontecem sincronamente. Esses diálogos constituem-se de relações estabelecidas entre o professor e o aluno, o *designer* e o aluno, nas páginas do curso, planejadas previamente. A mediação do professor introduz os materiais, as orientações, as provocações para a reflexão sobre o assunto, estabelecendo relações com os participantes por meio da linguagem.

Os diálogos presentes nas páginas do curso constituem os momentos de interação entre os participantes e os professores e, até mesmo, entre os participantes e os *designers*. Segundo Williams & Burden (1997:40), Vygotsky enfatizava a importância da linguagem na interação entre os indivíduos, linguagem composta por palavras, signos e símbolos. É por meio da linguagem

que a cultura é transmitida, que o pensamento é desenvolvido e que a aprendizagem acontece.

Nesse sentido, a aprendizagem ocorre somente quando há a interação social entre duas ou mais pessoas, com diferentes níveis de conhecimento, de modo que uma ajude a outra a aprender. Interagir com um indivíduo mais competente, mais experiente, é a melhor forma de se aprender (Williams & Burden, 1997:40).

Vygotsky (1929/1998a) afirma que o indivíduo tem pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais do indivíduo, resultantes de ciclos de desenvolvimentos já completados. O segundo é a zona de desenvolvimento proximal, que se define pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, e que abre possibilidades que se tornarão efetivas com a ajuda de um indivíduo mais experiente. Assim Vygotsky a conceitua:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

(Vygotsky, 1929/1998a: 112)

Ao interagir com o outro, o indivíduo revela a existência de um conflito e a necessidade de resolvê-lo. É na interação com o par mais experiente, num contexto social, que o indivíduo busca a solução para a situação problematizadora. Depois de solucionado o conflito (o conhecimento passa da zona proximal para a zona real), o indivíduo internaliza o conhecimento novo de modo que numa próxima situação semelhante ele será capaz de resolvê-la independentemente. O âmbito do desenvolvimento efetivo é ampliado e dá origem a uma nova zona de desenvolvimento proximal. Esse movimento incessante põe em relevo o papel da aprendizagem como provocadora de desenvolvimento real e de novas zonas de desenvolvimento proximal (Giusta, 2003:58).

Daniels (2002:08) afirma que a zona de desenvolvimento proximal oferece o ambiente em que o social e o individual são colocados em contato, e que, nesse ambiente, as ferramentas psicológicas (sobretudo a fala) e os signos psicológicos têm uma função de mediação. Segundo o autor,

A mediação abre caminhos para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores são vistos como meios pelos quais o indivíduo age sobre os fatores sociais, culturais e históricos, sofrendo a ação deles.
(Daniels, 2003:24)

A mediação pode ocorrer por meio de instrumentos e de signos. A mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois caracteriza-se por um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas.

A linguagem, para o indivíduo, é uma ferramenta psicológica, que dirige, influencia a mente e o comportamento de si próprio ou de outra pessoa (DANIELS, 2002). Diferentemente das ferramentas psicológicas, as ferramentas técnicas são usadas para modificar objetos no ambiente. Os indivíduos são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento ao utilizarem as ferramentas disponíveis num tempo e num espaço particulares (DANIELS, 2003).

Um exemplo de uso de uma ferramenta psicológica, citado por Vygotsky (1929/1998a:68), é o ato de se dar nó em um lenço como lembrete de algo a ser realizado. O nó age como um agente externo do ato de lembrar-se. A memória não é ativada naturalmente, mas com o auxílio de um signo externo.

Hasan (2002) define mediação semiótica como um processo de estrutura semântica complexa, envolvendo participantes e circunstâncias potencialmente relevantes. São eles:

- O mediador: alguém que medeia;
- Algo que é mediado, como um conteúdo, por exemplo;
- Algo ou alguém para quem a mediação faz diferença;
- A circunstância para a mediação: o meio de mediar ou o local em que a mediação acontece.

A circunstância necessária para ocorrer a mediação semiótica é a interação discursiva. Ela se realiza por meio da linguagem, possibilitando ao indivíduo internalizar a experiência de mundo em sua realidade.

Hasan (2002) aponta que Vygotsky se contradiz em sua teoria quando diz que a mediação semiótica implica a linguagem em uso, já que não apresenta nenhuma teoria de linguagem em uso e escolhe como unidade de análise o *significado da palavra*. Para Vygotsky (1934/1998b:150-151), o significado da palavra representa uma ligação entre o pensamento e a linguagem de modo a tornar-se difícil perceber se o significado é um fenômeno da fala ou se trata-se de um fenômeno do pensamento.

Essa contradição também é apontada por Pino (1991) que afirma que a significação não está na palavra e sim no efeito da interlocução. Na literatura vygotskyana sobre mediação semiótica, segundo Hasan (2002), não há ligação entre o significado da palavra e o seu contexto de produção, de interlocução.

Uma segunda contradição na teoria de Vygotsky, observada por Hasan (2002), é a afirmação de que a história do desenvolvimento do significado é social, porém o significado em si é experiencial e não tem nenhuma relação direta com as relações interpessoais.

Fortemente ligada à segunda contradição, o terceiro apontamento é o de que a fala e a mediação semiótica são sociais, mas o processo de mediação aparenta ser, curiosamente, a-social. A relevância das relações sociais ao desenvolvimento mental, assim como o papel da linguagem nas relações sociais, são desconsideradas por Vygotsky.

O desenvolvimento da mente está ligado à transição de processos psicobiológicos inferiores para as funções psicológicas superiores. Os processos inferiores são os reflexos e processos espontâneos, rudimentares, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As funções mentais superiores são atividades mentais voluntárias, como atenção voluntária, memória voluntária e pensamento racional. Minick (2002) explica que, para Vygotsky, a origem das funções mentais era fundamentada na mediação do comportamento por meio da linguagem e na interação social. É na interação social que o indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, pelas ferramentas psicológicas que outros usam para influenciar o comportamento dele e que o mesmo indivíduo usa para influenciar o

comportamento dos outros. Ele passará a exercer as formas de comportamento que inicialmente eram aplicadas a ele pelos outros. Entretanto, Hasan (2002) afirma que Vygotsky não leva em consideração o papel da linguagem nessas relações sociais e nem a relevância dessas relações. O mediador e o indivíduo que recebe a mediação, cruciais na mediação semiótica, são socialmente inocentes, eles são tidos como repositórios de funções mentais, são indivíduos considerados a-sociais na sociedade a que pertencem.

A mediação semiótica ocorre simultaneamente ao discurso. Os hábitos da mente são a característica básica da mediação semiótica, compreendidos como tendências a responder a situações do dia-a-dia de certos modos, relevantes em um contexto educacional, que indicam a importância de ações serem feitas na comunidade e seu modo de executá-las. Desenvolver a mente humana é um processo ativo, em que os participantes se engajam significativamente em seus processos de construção de conhecimento.

A disposição mental do aprendiz, a sua prontidão em se apropriar de alguns conceitos, a maneira de negociar significados constitui-se no início do processo de construção de conhecimento. A mediação semiótica, desse modo, dividiu-se em dois tipos: a mediação invisível e a visível (HASAN, 2002). A mediação invisível são os hábitos da mente. Os indivíduos não vêem o que está sendo mediado, eles não estão conscientes de que algo está sendo ensinado ou de que algum objetivo deva ser alcançado em particular. Esse tipo de mediação contrapõe-se à mediação visível, uma vez que esta é deliberada e, mais claramente, focada em um conceito específico. O indivíduo mais experiente está consciente de que está ensinando algo e os aprendizes têm clara percepção do que está sendo ensinado. A atenção voluntária e a participação ativa por parte do aprendiz são requisitos essenciais para uma aprendizagem de sucesso. A mediação invisível e a mediação visível, juntas, atendem a importantes propósitos da construção da cultura e de sua manutenção.

Em contextos educacionais, o mediador deixa de ser, então, o detentor do conhecimento. Junto com o aprendiz, eles realizam um trabalho colaborativo, estabelecendo interações sociais e trocas de experiências na busca pela construção do conhecimento (TAVARES-SILVA, 2003). O

conhecimento é construído e adquirido pelo aprendiz quando o professor-mediador lhe dá assistência efetiva através de sua zona de desenvolvimento proximal (THARP e GALLIMORE, 1991). Com o intuito de contribuir com o professor nesse processo mediador de ensino-aprendizagem em conjunto com os alunos, Tharp e Gallimore (1991) identificam sete meios de auxílio ao desempenho e à facilitação da aprendizagem. São eles:

1. **Modelação:** oferece um modelo para imitação que pode servir como um padrão de desempenho.
2. **Feedback:** é o processo que fornece informação sobre uma determinada atuação quando comparada a um padrão. É importante por poder permitir a auto-correção do aluno.
3. **Gestão da contingência:** aplicação de princípios de aprovação e punição, que acabam por direcionar um comportamento desejado.
4. **Instrução:** é o momento em que se pede uma ação específica do aluno. Instruir auxilia a escolha da resposta correta, proporciona clareza e tomada de decisão. A produção do aluno orientará o professor sobre suas próximas ações.
5. **Questionamento:** solicitações de respostas do aprendiz que o auxiliam a produzir operações mentais incapazes de serem produzidas por ele sozinho. Esse questionamento contribui com o professor ao lhe proporcionar informações sobre o desenvolvimento do aprendiz.
6. **Estruturação cognitiva:** explicações do professor que organizam novas aprendizagens e novas percepções.
7. **Estruturação de tarefas:** dividir, seqüenciar ou estruturar de um modo diferente a tarefa, de modo que as unidades se encaixem no que se pretende trabalhar com o aprendiz. Estas unidades de trabalho devem se encaixar na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, ou seja, devem estar além de seu conhecimento real.

Os conceitos de mediação apresentados neste capítulo servirão como suporte de análise das páginas do curso on-line pesquisado. Essas páginas trazem parte dos conteúdos e as interações entre os alunos e o professor e os alunos e os *designers* dos componentes *Desenvolvimento e Reflexão*

mediados semioticamente, isto é, mediados pela linguagem. A mediação dos conteúdos do curso e as relações entre os participantes, os professores e os *designers* serão observados com o intuito de se verificar que tipos de mediação se fazem presentes a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. As estratégias de mediação compõem a análise devido ao fato de estarem presentes em ambos os componentes e, sendo assim, tornam-se elementos que permitem verificar a articulação entre os dois componentes do curso.

1.3 O Design

Já que o objetivo deste trabalho é discutir o processo de articulação de elementos de *design* dos componentes *Reflexão e Desenvolvimento* do curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*, neste tópico, apresentarei algumas abordagens sobre o conceito de *design* para que seus elementos constituintes possam ser compreendidos e definidos para a análise.

Filatro (2004) compreende *design* como uma ação de estabelecer objetivos futuros e de encontrar meios e recursos para cumpri-los. O *design* é visto como o resultado de um processo ou atividade com propósitos e intenções claramente definidos. Dentre todas as concepções existentes, Filatro (2004), ao referir-se ao planejamento de cursos on-line, defende a concepção de *design instrucional* como a mais apropriada a cursos on-line. O conceito de *design instrucional* reflete a articulação entre forma e função e não se reduz ao planejamento abstrato e nem a produtos instrucionais.

O modelo de *design instrucional*, segundo Filatro (2004), refere-se ao momento de preparar e planejar o ensino por parte do professor, de um *designer instrucional*, ou por parte de uma equipe de profissionais da área de educação. Esse modelo é composto por cinco fases: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A fase da análise envolve a concepção de educação a distância defendida pela instituição, o levantamento das necessidades de implantação do curso, a caracterização do público-alvo e o estabelecimento de objetivos para o curso. O *design* engloba a criação de uma equipe responsável pelo

desenvolvimento do curso, a definição e seu conteúdo programático, a seleção de estratégias pedagógicas e tecnológicas, assim como a fixação de cronogramas. O momento do desenvolvimento abrange a produção dos materiais, a montagem e a configuração do ambiente, a capacitação dos professores e a definição do suporte técnico e pedagógico. A implementação é a situação didática propriamente dita, é a aplicação da proposta do *design* instrucional. A quinta e última fase é a avaliação. Nessa fase, faz-se uma consideração sobre a eficácia do curso e a eficiência do sistema, além da análise das estratégias pedagógicas e tecnológicas implementadas.

O *design* instrucional, como corrobora Reigeluth (1999), é também considerado uma teoria que, claramente, guia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Partindo desse princípio, Reigeluth (1999) o *design* instrucional deve conter:

- a) informações claras: os objetivos a serem alcançados devem ser descritos e exemplificados;
- b) prática reflexiva: oportunidades para os aprendizes se engajarem ativa e reflexivamente no que está sendo aprendido;
- c) *feedback* informativo: os aprendizes precisam receber um *feedback* de sua atuação, sua performance, ajudando-o a prosseguir mais efetivamente;
- d) Forte motivação extrínseca ou intrínseca: as atividades devem ser atraentes ou por serem interessantes ou por serem complementares a outras com a finalidade de se atingir o objetivo proposto.

O *design* instrucional é prescritivo (Reigeluth, 1999) no sentido de sugerir os melhores meios para alcançar o que fora proposto. Esse paradigma foca na aprendizagem ativa do aluno, uma aprendizagem não facilitada, contextualizada, centrada no aluno, de modo que cada aprendiz desenvolva seu ritmo para atingir os objetivos propostos. O conhecimento passa a ser construído pelo aluno e deixa de ser transferido (Reigeluth, 1999).

Collins (2003) afirma que *design* pode ser definido por duas palavras: evolutivo e dinâmico. Evolutivo, pois abrange práticas concebidas especificamente para o contexto Web, como as de caráter mais adaptativo,

concretizadas em diferentes tipos e graus de transformação de propostas já existentes para tal ambiente. É considerado dinâmico por se adequar à cultura que governa as atividades mediadas pelas novas tecnologias de informação.

O design engloba a preparação de materiais. Nesse sentido, ao se desenhar um curso a distância, faz-se necessário seguir algumas etapas:

- a) A articulação dos conteúdos em hipertextos e/ou hiperlinks;
- b) A definição das ferramentas de comunicação, estudo e avaliação do curso;
- c) A articulação entre o uso dessas ferramentas e as propostas de atividades didáticas;
- d) A criação da interface gráfica para todos esses serviços;
- e) A definição das rotas preferenciais de navegação.

Os web designers, como afirma Nielsen (2000), precisam guiar a navegação dos usuários a fim de garantir-lhes o contexto, as páginas internas corretas. O guia de navegação pode ser por meio de links, que têm a possibilidade de estar expressos por imagens e palavras sublinhadas.

Além de direcionarem a um conjunto de páginas subordinadas, os links podem ser externos, de modo a mostrar ao usuário outras fontes valiosas de conhecimento.

Planejar um curso on-line requer atenção ao conteúdo do curso e sua forma de disponibilização na Web. Nielsen (2000) estabeleceu três características a serem consideradas no ato de se escrever para a Web:

- Ser sucinto;
- Escrever parágrafos curtos, usar subtítulos e listas;
- Usar hipertextos para dividir uma longa informação em múltiplas páginas.

Além das características apontadas, faz-se necessário, também, apresentar ao usuário, no início da página, os tópicos que serão abordados para que ele saiba o que encontrará e sua utilidade.

Outro fator popular na Web é o uso de várias tecnologias multimídias, como animação, vídeos e áudio para complementar os textos e as imagens.

Quanto mais recursos tecnológicos usados, mais atenção deve ser dispensada ao *design*.

Os vídeos devem ser curtos, expressos em forma de texto verbal ou visual. As vantagens de se utilizar o vídeo são:

- fornecer ao usuário uma impressão da personalidade do falante;
- mostrar coisas que se movem;
- promover filmes, programas de televisão sem o intervalo para propagandas.

Nielsen (2000) salienta a necessidade de legendas na utilização de vídeos, pois muitos usuários podem ter dificuldades para ouvir, principalmente se o conteúdo estiver em um outro idioma.

Todas essas características são muito importantes para a criação e planejamento de um curso on-line. O conteúdo na Web é o foco da atenção do usuário e, por isso, deve ser muito bem feito e organizado. Imagens bonitas e páginas muito coloridas não são sinônimos de qualidade. Os usuários, atualmente, são diretos e impacientes, portanto, o conteúdo deve ser supervisionado e de grande significado. O componente *Desenvolvimento Profissional* e o componente *Reflexão* serão analisados à luz desses critérios propostos por Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e Filatro (2004) para que seja possível discutir a articulação dos elementos de design de ambos os componentes.

A partir do exposto até o momento sobre o referencial teórico (que embasará a discussão sobre os resultados), iniciarei, no próximo capítulo, a abordagem sobre a metodologia de pesquisa.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa. A natureza da pesquisa é apresentada com o intuito de justificar a escolha metodológica. Em seguida, passo à descrição do contexto de pesquisa de onde foram coletados os dados, o próprio curso on-line (objeto de pesquisa), sua origem, seus objetivos, suas características e os materiais que o compõem. Por fim, apresento os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa descritiva de base interpretativista. A pesquisa qualitativa contrapõe-se à pesquisa quantitativa por não dividir a realidade em unidades passíveis de mensuração e estudá-las isoladamente. Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa considera todos os componentes de uma situação em suas interações, possibilitando uma visão holística.

O foco da pesquisa qualitativa está no estudo da realidade e nos sentidos e interpretações a ela atribuídas pelas pessoas envolvidas. Ela privilegia a natureza da realidade construída socialmente e a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado (Denzin e Lincol, 1998).

Brown (2004) afirma não ver uma relação de oposição entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. A dicotomia é negada e uma proposta em que ambas as pesquisas se completam é feita, como a citação abaixo explicita:

Perhaps a more constructive and accurate approach would be to view qualitative and quantitative research as a matter of degrees, a continuum, rather than a clear-cut dichotomy.

(Brown, 2004:488)

Nesta pesquisa, descrevo a linguagem das atividades, das páginas do curso on-line e analiso-a para buscar atingir os objetivos de pesquisa. Nos momentos de interpretação, utilizo dados quantitativos, que favorecem comparações e promovem compreensão do *design* das páginas do curso no âmbito de seus dois componentes: *Desenvolvimento e Reflexão*.

A análise da linguagem presente às páginas, em seu contexto real de aplicação, e a verificação de problemas comunicativos causados por inadequações de uso da linguagem caracterizam esta pesquisa como uma pesquisa em Lingüística Aplicada (doravante LA). Rojo (2006) afirma que a LA não busca mais aplicar uma teoria a um contexto específico para testá-la, nem mesmo descrever ou explicar determinados conceitos. Atualmente a LA pesquisa a solução de problemas contextualizados ligados ao uso da linguagem. O enfoque da pesquisa está em problemas comunicativos ocasionados pela linguagem e na contribuição para uma comunicação mais efetiva, “um fluxo discursivo mais livre” (Rojo, 2006: 258-259).

Moita Lopes (1996) define a LA como ciência social, pois se preocupa com os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso em contextos sociais dentro e fora do ambiente escolar. Moita Lopes (1998) também afirma que a resolução dos problemas gera um conhecimento útil para o participante, além de se considerar seus interesses e perspectivas no processo investigativo. A Lingüística Aplicada, como ressalta Moita Lopes (2006: 90), “envolve um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”.

O estudo da linguagem em situações reais de uso a fim de resolver os problemas comunicativos promove reflexões sobre novas possibilidades de melhoria de qualidade de vida das pessoas, a partir do uso da linguagem (Rojo, 2006). A presente pesquisa irá abordar o uso da linguagem em seu contexto real, isto é, a linguagem utilizada nas páginas do curso. A comunicação entre professor e aluno, entre *designer* e aluno foi estabelecida pela linguagem, portanto, caso ela não tenha sido pensada e planejada de modo a proporcionar um aprendizado adequado, poderá ser responsável pelo insucesso do aluno no curso.

A pesquisa também se propõe como interpretativista já que se desenvolve por meio de interpretações dos vários significados atribuídos ao objeto de estudo. Moita Lopes (1994) ressalta que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, o que possibilita a existência de várias realidades. Ele ainda faz uma afirmação que reforça a qualidade interpretativista desta

pesquisa, já que aqui foi dada uma grande importância e ênfase à visão dos participantes:

Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.

(Moita Lopes, 1994:331)

2.2 Objetivo e questões de pesquisa

O objetivo desta pesquisa, como já mencionado, é discutir o processo de articulação de elementos de design de um curso on-line. O curso on-line observado é o *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*. Os elementos de *design* analisados integram os dois componentes constituintes do módulo *Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos: Reflexão e Desenvolvimento*. O interesse no processo de articulação de elementos de *design* dos dois componentes justifica-se pelo fato de o componente *Reflexão* ter sido planejado posteriormente ao componente *Desenvolvimento* e de ter que a este se adaptar. Um fator interessante do contexto de *design* do componente *Reflexão* é o fato de ter sido desenvolvido por uma equipe menos experiente em *design* de cursos on-line.

Para atingir esse objetivo, será necessário:

- Descrever como os diferentes componentes (*Desenvolvimento* e *Reflexão*) se articulam no âmbito do *design*, particularmente em relação às estratégias de mediação aparentes no diálogo que os materiais travam com os participantes e às estratégias interpessoais utilizadas no *design* do curso;
- Verificar as possíveis relações entre o *design* do componente *Reflexão* e a experiência prévia dos *designers* em cursos presenciais.

Além das expectativas expressas nos objetivos apresentados, em relação à importância da linguagem como meio de articulação, apresento a proposta de que a articulação igualmente ocorre por meio da utilização das ferramentas oferecidas, além do compartilhamento dos princípios de aprendizagem que norteiam a elaboração das atividades do curso.

Com esse objetivo e considerações em mente, as questões que direcionam esta pesquisa são:

1. Que características marcaram as fases iniciais do desenvolvimento do componente *Reflexão*?
2. Como o processo de design do componente *Reflexão* evoluiu?
3. Que elementos de *design* os dois componentes do curso compartilham?
4. Que elementos de *design* são específicos de cada componente?

A pergunta 1 coloca o foco na fase inicial do *design* do componente *Reflexão*. As características desta fase inicial permitem uma análise da relação entre a experiência em aulas presenciais e em aulas de cursos on-line no momento do planejamento das páginas do curso. Com a pergunta 2, verificarei como foi o processo de evolução do *design* do componente *Reflexão*, como a equipe se familiarizou com o desenvolvimento do *design* das páginas do curso. As perguntas 3 e 4 estão relacionadas ao *design* de cada componente. Estas perguntas me permitem estabelecer os elementos de *design* articulados da mesma maneira em ambos os componentes e os elementos de *design* específicos de cada um.

2.3 Contexto de Pesquisa

O contexto de pesquisa será descrito com referência a quatro aspectos. O primeiro é o curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*. O segundo refere-se ao ambiente em que o curso é

disponibilizado, o TelEduc. As ferramentas escolhidas para compor o curso são o terceiro aspecto a ser descrito. O quarto e último aspecto do contexto da pesquisa é o módulo *Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos* e suas unidades e atividades.

2.3.1 O curso Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês

O *Teachers' Links* é um curso de Aperfeiçoamento voltado a professores de inglês, cujo objetivo é oferecer condições para a conscientização do professor sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal, com aperfeiçoamento de seu desempenho em língua inglesa, de sua capacidade de reflexão crítica sobre seu papel no ensino e de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente.

Em sua primeira fase (1998-2004), o *Teachers' Links* era um conjunto de cursos de Extensão: Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II e Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II. Em 2005, o grupo de professores e colaboradores do *Teachers' Links* percebeu a necessidade de incluir um novo componente de Reflexão Crítica no curso e conduzir um profundo processo de reformulação dos objetivos e conteúdos. Os materiais para o componente *Reflexão* têm origem no curso presencial *Reflexão sobre a Ação: Professores de Inglês Aprendendo e Ensinando*, que tem como público professores de inglês da rede pública. O curso, composto por seis módulos reflexivos, visa ao aprimoramento profissional do docente de inglês e sua formação como multiplicador. Um requisito necessário para que os professores participem deste curso é que tenham freqüentado cursos de aprimoramento lingüístico oferecidos pela Associação Cultura Inglesa São Paulo.

O curso *Teachers' Links* hoje organiza-se em três módulos de 90 horas. Os módulos que integram o programa foram criados para o atendimento das necessidades e expectativas de professores de inglês. Todos os módulos adotam integração de *mídias* e de ferramentas de comunicação entre os participantes (videoaulas e ferramentas da Internet, tais como fóruns de

discussão e sessões síncronas), como também *mídias* e ferramentas de produção individual e em grupos (*portfolios*).

Os módulos foram planejados com base em perspectivas sócio-discursivas de linguagem, o que significa que todas as atividades práticas foram desenvolvidas para serem relevantes para professores de inglês e para suas vidas profissionais em suas escolas. Além disso, os módulos foram planejados para promover a reflexão pessoal e para dar aos participantes a oportunidade de aprenderem a trabalhar colaborativamente e de expressarem suas opiniões e idéias criticamente. Os módulos atuais do *Teachers' Links* são *Professional Development for Teachers of English* (O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos), *Autonomy in Teaching Practice* (O Desenvolvimento da Autonomia e a Sala de Aula: reflexão sobre planejamento e materiais de ensino) e *Academic Development: the teacher as a researcher* (O Desenvolvimento Acadêmico e a Sala de Aula: reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas como um objeto de pesquisa).

2.3.2 O ambiente TelEduc

O TelEduc é um ambiente desenvolvido para realização de cursos a distância por meio da Internet. Ele foi desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied), no Instituto de Computação da Unicamp, a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo.

O TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para educação a distância disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo e um conjunto enxuto de funcionalidades.

Ele é um software livre que pode ser redistribuído e/ou modificado sob os termos da GNU General Public License versão 2, como publicada pela *Free Software Foundation*.

O ambiente possui um esquema de autenticação de acesso aos cursos. Para que formadores e alunos tenham acesso a um curso são necessárias identificação pessoal e senha que lhes são solicitadas sempre que tentarem efetuar o acesso. Essas senhas são fornecidas a eles quando se cadastram no ambiente.

2.3.3 As ferramentas escolhidas para o curso

O ambiente Teleduc oferece várias ferramentas; dentre todas, diversas foram utilizadas ao longo do desenvolvimento do curso. Essas ferramentas, segundo Wadt (2002), podem ser divididas em ferramentas de estudo, de comunicação, de conteúdo e de avaliação. As ferramentas de estudo escolhidas são: *Portfólios, Atividades, Exercícios e Grupos*. As ferramentas de comunicação são: *Bate-papo, Fórum de Discussão, Agenda, Mural e Correio*. As ferramentas de conteúdo dividem-se em: *Estrutura do Ambiente, Dinâmica do Curso e Perfil*. Existem também algumas ferramentas de consultas a informações destinadas ao professor/formador do curso e aos alunos. São elas: *Intermap, Acessos e Configura*².

2.3.4 O módulo *Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos*

Este módulo pretende trazer aos professores oportunidades de discutirem suas próprias idéias sobre o desenvolvimento profissional e de usarem a Internet para entrar em contato com múltiplas esferas do desenvolvimento profissional, não somente em relação à docência nas escolas, mas também em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal em um sentido mais amplo. Ele dá início às reflexões e discussões sobre o significado

² A definição de cada ferramenta e mais detalhes sobre a sua utilização no curso são oferecidas no ambiente Teleduc.

do desenvolvimento profissional e sobre os diversos aspectos envolvidos nele, em especial à questão do planejamento, proporcionando os contextos para que o participante reflita e discuta interativa e colaborativamente sobre o seu aprimoramento profissional.

O módulo tem duração de 90 horas, sendo 60 horas destinadas ao componente de desenvolvimento profissional e 30 horas para o componente reflexivo. Cada componente tem 3 unidades com 5 atividades cada uma. As atividades são realizadas semanalmente, totalizando 15 semanas.

2.3.4.1 O componente *Desenvolvimento*

As três unidades desse componente são: *Getting Ready for Professional Development*, *Searching and Evaluating Information* e *Making Contacts*.

Na unidade 1, *Getting ready for Professional Development*, a proposta é iniciar com reflexões sobre o significado do desenvolvimento profissional, por meio de leituras de textos escritos e de compreensão de textos falados, com o foco voltado ao planejamento do desenvolvimento profissional do professor.

Os objetivos dessa unidade são³:

- Refletir e discutir sobre o desenvolvimento profissional e os diversos aspectos nele envolvidos;
- Conscientizar-se a respeito de estratégias de leitura e de compreensão oral;
- Desenvolver estratégias de leitura a fim de compreender melhor os textos escritos em inglês;
- Desenvolver estratégias de compreensão de textos falados a fim de compreender melhor os textos falados em inglês;
- Elaborar um planejamento individual para seu próprio desenvolvimento profissional.

A unidade *Searching and Evaluating Information* apresenta modos de procurar e avaliar novas informações que contribuirão para a consolidação do

³ Os objetivos das unidades foram retirados do próprio material do curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*.

planejamento de desenvolvimento profissional, elaborado na unidade 1. A Internet será utilizada como fonte de pesquisa para essas novas informações e avaliada com o objetivo de verificar sua eficácia como fonte de pesquisa.

Os objetivos dessa unidade são⁴:

- Refletir sobre aspectos específicos do desenvolvimento profissional;
- Estabelecer critérios para avaliar sites na Internet;
- Procurar e avaliar informações relacionadas aos aspectos específicos do desenvolvimento profissional;
- Desenvolver a habilidade de procurar informações específicas em textos falados (*scanning*);
- Desenvolver a habilidade de ler detalhadamente;
- Desenvolver consciência lingüística por meio de observação sistemática de textos escritos e falados, produzidos individualmente e em grupos;
- Procurar e usar recursos a fim de melhorar o uso de estruturas lingüísticas e lexicais;
- Construir um banco de textos sobre diferentes aspectos do desenvolvimento profissional;
- Começar a colocar o planejamento de desenvolvimento profissional em prática.

Na terceira e última unidade, *Making contacts*, a habilidade trabalhada é a socialização, o fazer contatos e auxiliar no processo de aprendizagem e na ascensão profissional. A Internet será a ferramenta utilizada nessa unidade.

Os objetivos da unidade 3 são⁵:

- Refletir sobre o desenvolvimento profissional e sobre como fazer contatos que o promovam;

⁴ Os objetivos das unidades foram retirados do próprio material do curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*.

⁵ Os objetivos das unidades foram retirados do próprio material do curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*.

- Desenvolver as habilidades para compreender informações principais;
- Desenvolver estratégias de fazer inferências;
- Conhecer diferentes comunidades on-line e descobrir como a interação com elas pode ocorrer;
- Familiarizar-se com diferentes recursos técnicos e contextos que permitem fazer contatos através da internet;
- Fazer contatos com professores de inglês e pessoas de diversas partes do mundo para trocar experiências e idéias;
- Desenvolver consciência lingüística através da observação de textos escritos e falados, produzidos individualmente e em grupo;
- Ir além do planejamento de seu próprio desenvolvimento profissional e ajudar os colegas a fazerem isso.

Cada unidade tem 5 atividades a serem realizadas. A unidade 1 é realizada pelo aluno entre a 2ª e a 5ª semana do curso. A unidade 2, entre a 6ª e a 10ª semana. Entre a 11ª e a 15ª semana, a unidade 3. Na 1ª semana, não há atividade a ser desenvolvida. Os alunos preenchem seus perfis e participam do fórum de discussão *Coffee Break*, com o objetivo de se conhecerem antes de iniciar o curso.

2.3.4.2 O componente *Reflexão*

O componente *Reflexão* nasceu da proposta de transformar o curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês* em um curso de Aperfeiçoamento com um componente reflexivo on-line. A equipe elaboradora desse componente é composta por 2 professores do curso presencial *Reflexão sobre a Ação: Professores de Inglês Aprendendo e Ensinando* e mais 3 colaboradores.

O componente reflexivo pretende estabelecer junto ao professor as bases teóricas da reflexão como instrumento de possível transformação. Na prática, pretende possibilitar o desenvolvimento de estratégias reflexivas que levem os professores a rever seu desenvolvimento profissional e acadêmico,

avaliar o desenvolvimento de um planejamento, aguçar a compreensão do papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro e aprofundar a compreensão dos objetivos e necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo.

O processo de elaboração do material teve início no 1º semestre de 2006. Os professores se encontravam semanalmente, por 3 horas cada vez. Partindo do conteúdo do curso *Reflexão sobre a Ação: Professores de Inglês Aprendendo e Ensinando*, de seus conhecimentos e de suas experiências prévias, o conteúdo do componente *Reflexão* foi ganhando corpo. Após meses se encontrando, as equipes de elaboração de materiais do componente *Reflexão* e de design do *Teachers' Links* finalizaram as unidades. O componente *Reflexão* apresenta as seguintes unidades:

- *Unit 1: Getting ready for Reflection*
- *Unit 2: Understanding Reflection*
- *Unit 3: Action and Reflection*

Na unidade 1, *Getting ready for Reflection*, conforme registrado no material do curso, a proposta é fazer com que os alunos reflitam sobre imagens, relacionando-as a suas experiências profissionais, compartilhem com os outros alunos e conheçam os princípios de reflexão sobre o ensino, de Paulo Freire.

A unidade 2, *Understanding Reflection*, conforme registrado no material do curso, tem como objetivo apresentar os três tipos de reflexão e suas formas de expressão por meio da linguagem, além de salientar como a Reflexão Crítica pode contribuir ao desenvolvimento do professor.

Na unidade 3, *Action and Reflection*, conforme registrado no material do curso, o objetivo é fazer com que o aluno vivencie a conexão entre a teoria e a prática reflexivas, por meio de análise de figuras, de leituras e de troca de informações e experiências.

Cada unidade também apresenta 5 atividades a serem realizadas. O cronograma de realização das unidades é o mesmo cronograma utilizado no componente *Desenvolvimento Profissional*. A unidade 1 é feita entre a 2ª e a 5ª semana do curso. A unidade 2, entre a 6ª e a 10ª semana. Entre a 11ª e a 15ª semana, a unidade 3.

2.4 Procedimentos da Pesquisa

Os procedimentos de pesquisa estão divididos em instrumentos e procedimentos de coleta de dados e instrumentos e procedimentos de análise de dados.

2.4.1 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa são as páginas das unidades didáticas do módulo *Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos* do curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês* e anotações resultantes de reuniões entre as equipes responsáveis pelo *design*.

As anotações de campo foram feitas durante os encontros para o processo de *design* das unidades e de tomada de decisões sobre os materiais. Durante essas reuniões, houve troca de informações entre a equipe de design do componente de desenvolvimento e a equipe do componente *Reflexão* e conversas entre as equipes de *design*, a coordenação do curso, o núcleo de mídias digitais da PUC-SP e a equipe da TV PUC.

2.4.2 Instrumentos e Procedimentos de análise de dados

O objetivo desta pesquisa é discutir o processo de articulação de elementos de design (nos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão*) de um curso on-line e a análise dos dados será feita à luz da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), focalizando aspectos pertinentes ao *design* das unidades, aos princípios de aprendizagem que embasam as atividades e aos conceitos de mediação que as norteiam.

A Lingüística Sistêmico-Funcional será usada como ferramenta de análise da linguagem verbal presente nos enunciados do material, que expressam orientações aos alunos sobre as atividades.

A Sistêmico-Funcional explica como os significados são construídos nas interações lingüísticas e tem como unidade de análise textos autênticos, assim

como o seu contexto de produção e seus participantes. A linguagem é vista como um sistema de escolhas, um sistema semiótico, em que o usuário lingüístico tem a possibilidade de fazer escolhas léxico-gramaticais para construir seus significados.

Outro procedimento de análise utilizado é a observação do processo de design *Reflexão*. A equipe responsável pelo design desse componente partiu de sua experiência prévia em preparar materiais para cursos presenciais. Essa equipe não recebeu, inicialmente, instruções específicas para o design de materiais para cursos on-line a fim de que a criatividade do grupo não fosse tolhida.

Neste capítulo, apresentei a natureza da pesquisa, o seu objetivo, o contexto em que a pesquisa acontece e os procedimentos da pesquisa. O capítulo seguinte apresentará os resultados e a discussão dos dados.

Análise de Dados e Discussão dos Resultados

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a análise das unidades dos componentes *Desenvolvimento e Reflexão*, do módulo *Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos*. A análise será apresentada sob três perspectivas: análise da linguagem utilizada para a redação dos materiais, análise do *design* dos materiais e análise das estratégias de mediação presentes nas páginas do curso à luz da mediação semiótica proposta por Vygotsky. Ao final de cada parte da análise, os resultados serão interpretados e discutidos.

3.1 A linguagem dos materiais

A linguagem utilizada nos materiais sinaliza as relações interpessoais entre o professor e o aluno e entre o *designer* e o aluno. Por se tratar de um curso on-line, a linguagem é o único meio de possibilitar a interação entre os participantes, professores e *designers*. A linguagem é um sistema de interação entre os falantes em que significados são trocados (Thompson, 1996). Ela permite a troca de informações, de experiências e a construção do conhecimento.

O foco da análise da linguagem utilizada no material está nos enunciados e nas instruções para a realização das atividades propostas aos alunos nas páginas do curso. As instruções são um gênero no qual relações entre o professor e o aluno e entre o *designer* e o aluno acontecem, principalmente, por meio da linguagem escrita, devido à realização do curso ser totalmente on-line. À luz das ferramentas oferecidas pela metafunção interpessoal deram-se as análises, primeiramente voltadas às páginas do material referentes às atividades do componente *Desenvolvimento*, e, posteriormente, às páginas voltadas às atividades do componente *Reflexão*.

Dois aspectos relativos à linguagem a serem analisados, por mim selecionados, foram as formas pronominais e o uso do modo imperativo. As formas pronominais foram selecionadas por sinalizarem como ocorrem as relações estabelecidas entre o aluno e o professor e entre o aluno e o *designer*.

Os pronomes analisados foram os pronomes *you* e *we* e suas variantes. Há momentos em que esses pronomes indicam momentos de interação entre professor e aluno e momentos em que *designer* e alunos interagem. É válido ressaltar que o professor e o *designer* nem sempre são a mesma pessoa, pois somente alguns integrantes da equipe do *design* lecionam no curso. Além dos papéis do *designer* e do professor expressos pelos pronomes, há também ocasiões em que é possível perceber que o professor parece se unir ao aluno no momento de realizar as atividades, permitindo uma relação mais próxima e há situações em que o professor se afasta do aluno, conforme indicam as formas pronominais.

O uso do modo imperativo foi analisado como um outro possível indicador das relações entre o professor e o aluno e o *designer* e o aluno no momento de orientação ao aluno sobre a realização das atividades. O modo imperativo, em sua maioria, é usado para expressar ordens. As páginas do curso apresentaram uma variedade no modo de expressar as ordens, além do imperativo. As ordens também foram expressas de maneiras modalizadas de modo a suavizar ou a enfatizar a realização das atividades e sua importância.

3.1.1 A linguagem do componente *Desenvolvimento*

O componente *Desenvolvimento* é composto por 3 unidades, com 5 atividades em cada unidade, totalizando 15 atividades. Os temas das unidades são: *Getting ready for Professional Development* (unidade 1), *Searching and Evaluating Information* (unidade 2) e *Making Contacts* (unidade 3).

As 15 atividades revelam alguns padrões de linguagem no âmbito das estruturas e do léxico, tais como o uso de pronomes, do imperativo e de modalizadores.

3.1.1.1 As formas pronominais

Um padrão marcante na linguagem utilizada nas páginas do curso é o uso de forma pronominal da primeira pessoa do plural, *we*, e suas variantes, como o pronome pessoal *us* e o adjetivo possessivo *our*.

*Reading is important in **our** lives and will be very important in this course, too. **We** will observe closely what **we** do during the process of reading a text in **our** native language and in foreign languages and **we** will also talk about how **we** usually teach reading in **our** classrooms.*

Exemplo 18: Formas pronominais inclusivas, Atividade 1, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

Nesse exemplo, a variante *our* faz com que o aluno se sinta muito próximo do professor, pois a leitura é importante na vida de ambos. O pronome *we*, do mesmo modo, aproxima o aluno do professor no momento em que irão, juntos, discutir sobre como trabalham o ensino de leitura em sala de aula. É importante notar que o aluno e o professor participarão de uma discussão em que realizarão trocas de experiência, o professor não irá ditar o que é certo e o que é errado fazer.

*Before **we** go on with practice, let **us** read a little of theory on this interesting site about [English for Specific Purposes](#).*

Exemplo 19: Formas pronominais inclusivas, Atividade 2, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

No exemplo acima, observa-se que o professor, por meio dos pronomes *we* e *us*, se inclui na realização da atividade, de modo que ele e os alunos irão realizar a leitura teórica antes de executarem a parte prática.

*Now that **we** have talked a bit about how **we** listen, **let's** do a listening comprehension exercise, observing how **we** feel and what **we** do during the process and taking into account what everybody has said about it.*

Exemplo 20: Formas pronominais inclusivas, Atividade 4, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

É possível verificar nos exemplos acima que, ao utilizar esses pronomes, nas páginas do curso, o professor inclui-se na realização da atividade, identificando-se com o aluno e possibilitando uma relação mais íntima entre professor e aluno. Esse é o pronome inclusivo (Halliday & Matthiessen, 2004), por meio do qual o professor se une ao aluno para a realização das tarefas.

Ao incluir-se nas atividades, na realização delas pelos alunos por meio do pronome inclusivo *we* e suas variantes, o professor marca sua Presença

Social no ambiente virtual, conceito estabelecido por Garrison e Anderson (2003).

A Presença Social é por eles definida como “a habilidade de os participantes se projetarem socialmente e emocionalmente em uma comunidade de investigação como pessoas ‘reais’, através do veículo de comunicação que está sendo usado” (Garrison & Anderson, 2003:49). Ela é composta por três categorias: afetiva, comunicação aberta e coesão. Essa última sustenta o comprometimento e o propósito do grupo. Ela abrange o uso de vocativos, saudações e despedidas e o do pronome *we* inclusivo. O uso do pronome inclusivo *we* permite, como visto nos exemplos acima, que o professor marque a sua Presença Social como um indivíduo real no ambiente virtual do curso on-line.

Ao mesmo tempo em que há momentos de proximidade entre o professor e o aluno, proporcionados pelo uso do pronome *we* e suas variantes (pronome inclusivo), as páginas do curso também apresentam o uso do pronome *we* de modo exclusivo (Halliday & Matthiessen, 2004). O pronome *we* exclusivo não permite a existência de uma relação mais próxima entre o professor e o aluno. Os professores diferenciam-se, denominando os alunos por meio do pronome referente à segunda pessoa (*you*), de modo a deixar claro que os alunos executarão as atividades sem o auxílio do professor. Essa escolha indica a não proximidade entre o professor e o aluno, um distanciamento entre eles (Collins e Thompson, 1994).

***We** hope **you** enjoyed doing the listening comprehension exercise and were able to find some or all of the information in the topics **we** listed.*

Exemplo 21: Formas pronominais exclusivas, Atividade 1, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Nesse exemplo, nota-se que os professores diferenciam-se dos alunos por meio das formas pronominais. O pronome *we* é utilizado, porém referindo-se à equipe de professores que gerenciam o curso e o aluno é denominado pelo pronome *you*. O professor marca suas ações individuais, como o fato de ele ter listado algumas informações para o aluno e apresenta sua expectativa em relação ao aluno e à realização da tarefa. Essa marcação distingue-se dos

exemplos anteriores, em que o professor e os alunos estavam unidos conforme a opção pelo uso do pronome inclusivo *we*.

We believe you and your group have interesting things on your bank that you would like to share with your colleagues.

Exemplo 22: Formas pronominais exclusivas, Atividade 4, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

As we mentioned in the previous activity, in Activity 3 you are supposed to take advantage of the fact you are a member of an on-line community in order to discuss or to learn something about one or more aspects of your plan for professional development.

Exemplo 23: Formas pronominais exclusivas, Atividade 3, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Nos exemplos acima, também é perceptível a distinção entre professor e o aluno por meio das formas pronominais *we* (para a equipe de professores) e *you* (para os alunos). A marcação da diferença entre o professor e o aluno enfatiza o papel do aluno no curso, ou seja, ele precisa realizar as tarefas estabelecidas pelo professor para que consiga aprender e promover seu desenvolvimento.

Os *designers* também dialogam com os alunos, informando ao aluno sobre o que o professor irá fazer.

After registering your notes in the Individual Portfolio area, go back to the forum How do we read? to discuss with your peers and your teacher about the process of reading based on the text in French.

Exemplo 24: Diálogo entre o designer e o aluno, Atividade 3, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

No exemplo acima, o *designer* diz ao aluno que ele precisa fazer as suas anotações e, posteriormente, discutir sobre o processo de leitura com os outros colegas e com o professor. É possível perceber a voz do *designer* no material, pois se refere ao professor com as escolhas lexicais *your teacher*.

Go back to the forum How do we listen? and discuss the issues above with your friends and with your teacher.

Exemplo 25: Diálogo entre o designer e o aluno, Atividade 4, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

Your teacher is going to schedule a conference call, using Skype, for those of you who are participating in this step of Activity 3.

Exemplo 26: Diálogo entre o designer e o aluno, Atividade 3, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Os exemplos 25 e 26 também apresentam o *designer* dialogando com os alunos, informando-lhes sobre os procedimentos do professor.

As formas pronominais da primeira pessoa utilizadas nas páginas do curso representaram o professor juntamente com o aluno (*we* inclusivo) e somente o professor (*we* exclusivo). No entanto, a forma mais presente nas páginas é o *we* inclusivo, o que sinaliza que o trabalho em equipe (aluno e professor) é incentivado.

Variações do pronome <i>We</i>	Ocorrências
WE (inclusivo)	121
WE (exclusivo)	13

Quadro 1: variações do pronome *We*

A diferença do uso dos pronomes é relevante. O *we* inclusivo aparece em grande número, como demonstrado nos exemplos 18, 19 e 20, indicando a preferência por marcar a presença do professor junto ao aluno na realização das tarefas. Esta é uma estratégia de aproximação entre o professor e o aluno em um curso on-line possibilitada pela linguagem. O *we* exclusivo é usado em momentos em que o professor deixa claro o que ele oferece ao aluno, conforme os exemplos 21, 22 e 23 mostrados acima.

3.1.1.2 O uso do imperativo e da modulação

Outra característica marcante nas orientações ao aluno é o uso do modo imperativo. Ele expressa algo que deve ser feito, expressa uma obrigação, exige-se algo do agente.

Go to the forum Why look for Professional Development? and **join** the discussion. **Exchange** ideas about the questions and issues we are suggesting here and other aspects you would like to deal with.

Exemplo 27: Uso do modo imperativo, Atividade 4, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

After completing the task, **go back** to the discussion forum Searching and evaluating information and **talk** to your friends about the experience.

Exemplo 28: Uso do modo imperativo, Atividade 3, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Write a detailed and reflexive report on what you learned concerning the questions you wanted to discuss.

Exemplo 29: Uso do modo imperativo, Atividade 3, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Segundo Halliday & Mathiessen (2004), o imperativo é tipicamente utilizado na troca de bens e serviços e o sujeito é “you” ou “me” ou “you and me”. Nos exemplos acima, é possível notar que o aluno deve realizar todos os comandos, como: participar do fórum, trocar idéias e escrever um relatório. Não há outra opção fornecida ao aluno a não ser executar todas as tarefas.

O uso do *you* como sujeito (*You...!*) é exclusivo para uma realização de um comando, de uma troca de bens e serviços, o que o diferencia do uso do *Let's*. O uso do *Let's*, um modalizador, indica a realização de uma sugestão, algo que é sugerido e pedido ao mesmo tempo.

Let's now start our first activity in Unit 1, which will concentrate on reading.

Exemplo 30: Uso do Let's, Atividade 1, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

Let's now read a bit of theory and think of how it complements or contrasts with our own theory and practice.

Exemplo 31: Uso do Let's, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Os exemplos 30 e 31 indicam as atividades que devem ser feitas pelos alunos, no entanto o uso do *Let's* modaliza a obrigação de modo que as

atividades tornam-se uma sugestão. O professor convida o aluno a realizá-las, tornando a obrigação de fazê-las mais amena.

Está presente também o uso de expressões, sem a utilização do modo imperativo, porém com o mesmo objetivo de que as atividades devam ser realizadas. A obrigação pode ser expressa por meio de verbos modais ou por meio da expansão do predicador (Halliday & Mathiessen, 2004:147).

*At this point, I believe you have visited the **Course Dynamics** area and have got a general view of the course, but **we recommend that you read the Introduction to Unit 2 again before starting the unit.***

Exemplo 32: Modulação, Atividade 1, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Ao usar a estrutura “*I believe you have visited the Course Dynamics area*”, pode-se perceber a modalidade na estrutura: espera-se que o aluno tenha visitado a dinâmica do curso e tenha agora uma visão geral do mesmo. Essa era uma atividade que ele já deveria ter feito para iniciar o curso. Outra obrigação expressa por modulação é a de que o aluno deve ler a introdução da unidade 2 novamente. A necessidade de se ler a introdução novamente é reforçada pela expressão ‘*we recommend that you read the Introduction 2 again*’. Ao utilizar essa expressão, o professor recomenda que o aluno leia novamente a introdução de modo que a leitura não se torne imposta.

*To close this last activity in the course **we would like you to go back** to your **Profile** and update it taking into account everything we have discussed in this course.*

Exemplo 33: Modulação, Atividade 5, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Nesse caso, a modalidade está expressa por meio da estrutura “*we would like you to go back*”. A obrigação está presente, porém modulada. A linguagem utilizada atenua a obrigação da realização da atividade, no entanto, a atividade deve ser feita para o aluno seguir adiante no curso.

As páginas do curso também são compostas por verbos modais. Alguns verbos modais podem expressar obrigação ou inclinação, o que caracteriza a modulação (Halliday, 1985).

*But before we start working on that, the groups **must** decide which criteria they are going to adopt to look for and to evaluate the information they find.*

Exemplo 34: Uso do must como obrigatoriedade, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

*You **must** be critical in that summary, that is, you **must** say whether you agree with the ideas or not and present arguments for or against them.*

Exemplo 35: Usos do must como obrigatoriedade, Atividade 5, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Em todas as orientações acima, o *must* indica a obrigatoriedade do aluno em cada atividade para que ela seja realizada com sucesso. No entanto, o *must* também pode ser indicador de probabilidade (Halliday & Mathiessen, 2004, conforme os exemplos a seguir).

*You **must** have read the Introduction to Unit 1 too.*

Exemplo 36: Uso do must como probabilidade, Atividade 1, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

*As you **must** have noticed, we may use reading strategies with texts in any language.*

Exemplo 37: Uso do must como probabilidade, Atividade 3, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

No exemplo 36, o aluno já deve ter lido a introdução à unidade 1 ao navegar para conhecer o curso. Caso não o tenha feito, é possível que ele o faça através do hiperlink. No exemplo 37, o uso do *must* indica que aluno deve ter notado o uso das estratégias de leitura, pois elas foram exploradas ao longo das atividades do componente *Desenvolvimento*.

A linguagem das páginas do curso do componente *Desenvolvimento I* apresenta 12 ocorrências do uso de modal *Let's*, 7 ocorrências do verbo modal *must* expressando obrigações, 5 usos de expressões moduladoras de obrigações e 233 ocorrências do uso de imperativo, conforme alguns exemplos demonstraram. Esse número mostra que o imperativo é o modo mais frequente

para a descrição do que deve ser realizado pelo aluno, pois auxilia o aluno em cada etapa, em cada seqüência do que deve ser feito.

3.1.2 A linguagem do componente *Reflexão*

O componente *Reflexão* também é composto por 3 unidades e 15 atividades, 5 atividades por unidade. Os temas das unidades são: *Getting ready for Reflection* (unidade 1), *Understanding Reflection* (unidade 2) e *Action and Reflection* (unidade 3). As 15 atividades apresentam uma linguagem com estruturas e vocábulos semelhantes ao longo das atividades, como o uso de pronomes, o uso de imperativo e de modalizadores.

3.1.2.1 As formas pronominais

Os enunciados dessas atividades apresentam, assim como as atividades do componente *Desenvolvimento*, pronomes referentes à primeira pessoa do plural, de modo inclusivo, permitindo uma relação mais próxima entre o material e o aluno.

*Shall **we** discuss it?*

Exemplo 38: Uso do we inclusivo, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

*To finish this unit **we** are going to share the sentences you wrote and discuss them in the forum, **Thinking about Reflection**. At this time **we're** going to develop a clear definition for Reflective Teaching*

Exemplo 39: Uso do we inclusivo, Atividade 5, Unidade 1 – componente Reflexão

Nos exemplos acima, a forma pronominal *we* é utilizada de modo inclusivo, isto é, o professor aproxima-se do aluno no momento de executar as atividades. O professor e o aluno irão discutir o assunto, irão compartilhar as opiniões sobre o assunto proposto.

*Let's go on sharing **our** understandings about development and reflection.*

Exemplo 40: Formas pronominais inclusivas, Atividade 5, Unidade 2 – componente Reflexão

*Before making changes to or improving **our** practice, **we** should first understand it.*

Exemplo 41: Formas pronominais inclusivas, Atividade 1, Unidade 3 – componente Reflexão

Pacheco (1997) percebe essa proximidade entre professor e aluno por meio da linguagem como um novo jogo discursivo em que a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes com frequência nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais não são reconhecidos. Nos exemplos 38 e 39, não há uma autoridade na fala do professor. O professor iguala-se ao aluno quando diz que irá melhorar sua prática docente e seu entendimento sobre ela junto com o aluno.

O componente *Reflexão* também faz uso de formas pronominais referentes à primeira pessoa do plural de modo exclusivo (Halliday & Mathiessen, 2004), por meio do qual o professor diferencia-se do aluno no momento de realização da atividade. Vejamos os exemplos a seguir:

*Well, now **we** invite **you** to walk into the world of reflection with **us**.*

Exemplo 42: Formas pronominais exclusivas, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

*As a starting point, **we're** going to give **you** an example of some reflective brainstorming related to a picture.*

Exemplo 43: Formas pronominais exclusivas, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

*First, **we** are going to give **you** an example of how we can choose specific aspects related to reflection, from a text about a teaching situation.*

Exemplo 44: Formas pronominais exclusivas, Atividade 1, Unidade 2 – componente Reflexão

É possível notar que nos exemplos 42 e 43 a forma pronominal *we* refere-se somente ao grupo de professores. O grupo de professores convida o aluno para entrar no mundo da reflexão e o grupo de professores dará o exemplo ao aluno. No entanto, é interessante observar que no exemplo 44 a forma pronominal *we* aparece tanto no modo exclusivo quanto no modo inclusivo. Primeiramente, o *we* refere-se ao grupo de professores apenas, pois o grupo irá mostrar ao aluno como fazer a escolha pedida. Contudo, o segundo

uso do pronome *we* faz referência ao grupo de professores juntamente com o aluno, pois o exemplo dado anteriormente pelos professores é útil tanto para os alunos quanto para os professores no momento de fazerem as escolhas.

Esse componente apresenta o pronome *we* inclusivo e exclusivo e a presença do *designer* nas páginas do curso. O *designer* dialoga com o aluno, informando-lhes sobre o que deve ser feito. Esse diálogo é característico do *designer* por ser marcado pelas escolhas lexicais *your teacher*, conforme os exemplos abaixo:

*Now that you wrote your ideas about concepts discussed by Paulo Freire, go to the forum **Paulo Freire's Principles** and continue the discussion with your colleagues and **your teacher** in order to share experiences and opinions relating your own teaching to Reflective Teaching.*

Exemplo 45: Diálogo entre designer e aluno, Atividade 4, Unidade 2 – componente Reflexão

*Remember to share your work with **your teacher** and colleagues.*

Exemplo 46: Diálogo entre designer e aluno, Atividade 1, Unidade 2 – componente Reflexão

*Make sure you share your work in the **Portfolio** with **your teacher** and colleagues.*

Exemplo 47: Diálogo entre designer e aluno, Atividade 1, Unidade 3 – componente Reflexão

O *designer* informa ao aluno o que deve ser feito e cada etapa que ele deve seguir. Como já dito anteriormente, é possível perceber a presença do *designer* quando ele usa as escolhas lexicais *your teacher* e *your colleagues*, sempre alertando os alunos ou para que finalizem as atividades com seu professor e seus colegas ou para que as compartilhem com seu professor e seus colegas.

As formas pronominais da primeira pessoa do plural utilizadas nas páginas do curso no componente *Reflexão* foram o *we* inclusivo e o *we* exclusivo. O pronome inclusivo ocorreu 20 vezes e o exclusivo ocorreu 7 vezes, o que indica que a realização das atividades feita em conjunto pelo professor e pelo aluno é priorizada.

Tanto o componente *Reflexão* quanto o componente *Desenvolvimento* apresentam o uso do pronome *we* em modos inclusivo e exclusivo em suas

páginas de curso. O componente *Reflexão* traz 27 ocorrências do pronome *we*, sendo que 74.1% são inclusivos e 25.9% são exclusivos. O componente *Desenvolvimento* traz 134 ocorrências, sendo 90.3% inclusivos e 9.7% exclusivos. Embora a ocorrência no componente *Desenvolvimento* seja maior, a linguagem de ambos os componentes está articulada. O pronome inclusivo é o mais utilizado e parece ser uma boa estratégia de aproximação discursiva entre professor e aluno no ambiente virtual.

Christie (2005) afirma que uma relação mais próxima com o aluno e um compartilhamento de informações sobre as atividades sociais serão revelados por meio da crescente informalidade no modo e nos padrões gramaticais da linguagem oral. Essa informalidade faz-se presente nas páginas do curso de ambos os componentes por meio dos pronomes inclusivos.

3.1.2.2 O uso do imperativo

As orientações aos alunos para que eles realizem suas atividades ocorrem principalmente por meio do uso do modo imperativo, de maneira clara e objetiva. Nielsen (2000) descreve a clareza e a objetividade como características que devem ser consideradas no momento de se desenhar um curso on-line.

Now **look** at three other pictures and **choose** one to write your own reflective brainstorm about it. **Watch** the video

Exemplo 48: Uso do imperativo, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

Make sure you share your work in the **Portfolio** with your teacher and colleagues.

Exemplo 49: Uso do imperativo, Atividade 2, Unidade 2 – componente Reflexão

Todas as orientações, nos exemplos acima, fazem uso do modo imperativo para que o aluno saiba claramente o que ele deve fazer para completar as atividades das unidades do curso.

O material também faz uso do modalizador, *Let's*, indicando a realização de algo que é sugerido e pedido ao mesmo tempo (Halliday & Mathiessen, 2004). Observemos os exemplos a seguir:

*So, **let's** get into the world of reflection!*

Exemplo 50: Uso do Let's, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

***Let's** put a few ideas into practice.*

Exemplo 51: Uso do Let's, Atividade 4, Unidade 2 – componente Reflexão

***Let's** go to the forum **Discussing Learning Theories**.*

Exemplo 52: Uso do Let's, Atividade 2, Unidade 3 – componente Reflexão

O uso do modalizador *Let 's* caracteriza uma atividade obrigatória como uma atividade sugerida. Ele atenua a obrigação, convidando o aluno a realizar a atividade.

O componente *Reflexão* não utiliza o verbo modal *must* para expressar obrigações, como ocorre no componente *Desenvolvimento*. As obrigações são expressas pelo uso do modo imperativo e do modalizador *Let's*. O modo imperativo ocorreu 91 vezes e o modalizador *Let's*, 10 vezes.

Esses números mostram que os dois componentes (*Reflexão* e *Desenvolvimento*) estão articulados no que diz respeito ao uso do imperativo em orientações e instruções aos alunos. O componente *Desenvolvimento* apresenta 95% dos enunciados escritos no modo imperativo e 5% com a utilização do modalizador *Let's*. O componente *Reflexão* traz 90% de uso do imperativo e 10% de uso do modalizador *Let's*. O componente *Reflexão*, por sua vez, utiliza-se um pouco menos das formas imperativas, o que parece proporcionar uma proximidade maior entre professor e aluno.

3.2 O design dos materiais

O design dos materiais será analisado em duas perspectivas. A primeira refere-se à análise do material do componente *Reflexão* desde o início de sua criação. A segunda refere-se a uma análise contrastiva das páginas de curso dos dois componentes, *Desenvolvimento* e *Reflexão*, à luz de pressupostos de Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e Filatro (2004).

3.2.1 O *design* do componente *Reflexão*

O componente *Reflexão* foi elaborado por uma equipe de professores e colaboradores com pouca experiência em educação a distância e em cursos on-line. Essa equipe subdividiu-se para a elaboração do material, de modo que cada subgrupo da equipe desenvolveu uma unidade.

O material da unidade 1 foi produzido em slides do programa Microsoft PowerPoint, acrescido de imagens e hiperlinks.

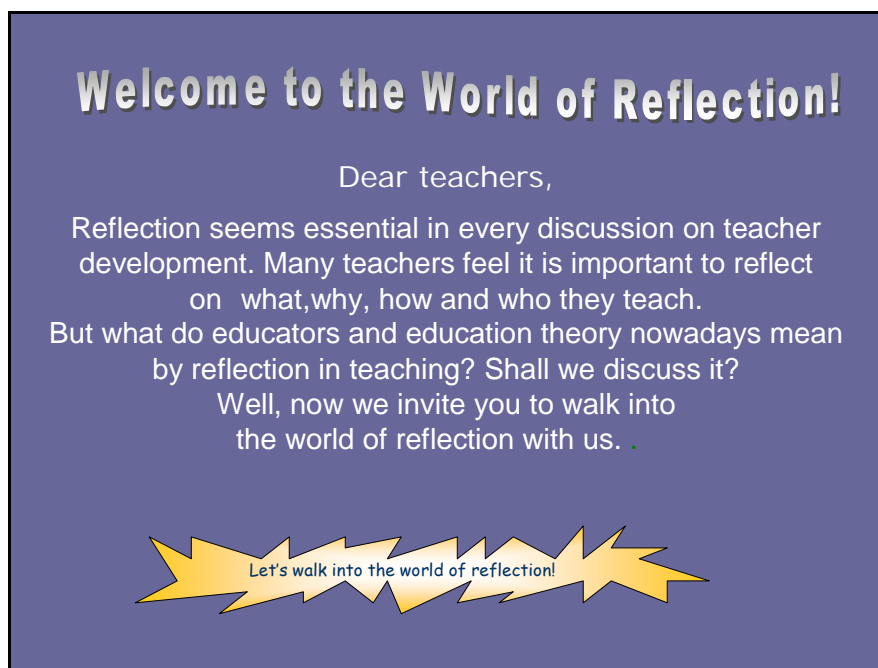


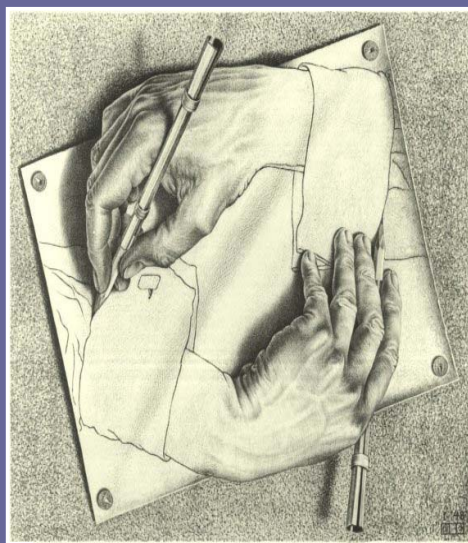
Figura 1: Unidade 1, 1ª versão

Activity 1 – Looking and Thinking

The images you are going to see in the following pages may mean different things to different people. What do they mean to you?

You do not have to comment on all the pictures - feel free to choose only one or some - as you wish. Then write a paragraph explaining the connection you make between the picture(s) you chose and how you reflect about classroom actions, your classes or your teaching. There's no right or wrong answer to that - the idea here is to start elaborating the concept.

Figura 2: Atividade 1, Unidade 1, 1ª versão



This intriguing piece of art by Escher which is called: Drawing Hands can promote some more reflection. Is it possible to connect it to teaching and learning?

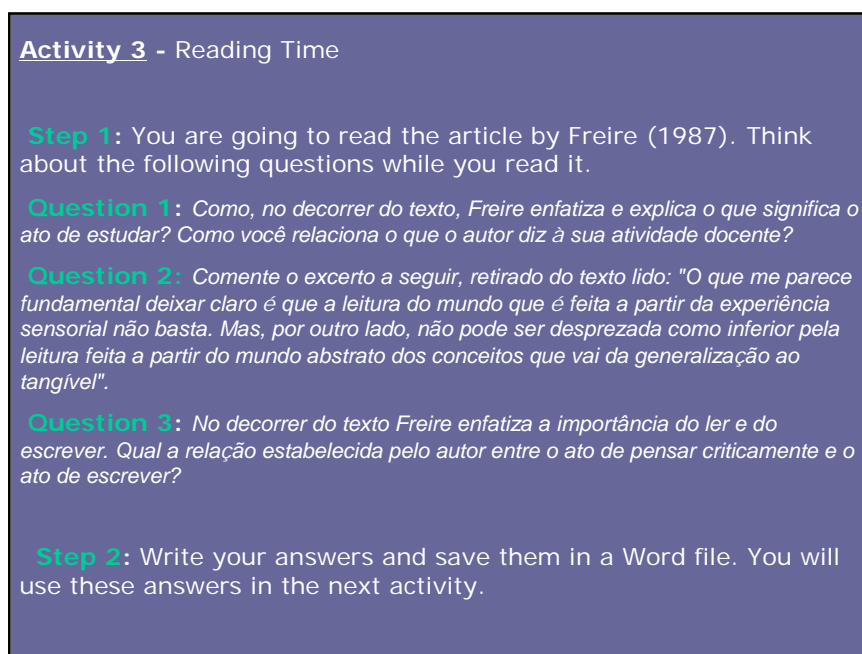
Expand knowledge by visiting the site:
<http://www.nga.gov/collection/gallery/ggescher/ggescher-53953.0.html>
where you can learn more about Escher

Figura 3: Atividade 1, Unidade 1, 1ª versão

Esta atividade traz algumas características de uma aula presencial transposta para o contexto on-line, sem as complementações e modificações necessárias. Observa-se, na atividade, por exemplo, que não há indicação sobre em que espaço o aluno deve escrever o parágrafo reflexivo solicitado.

Em um contexto presencial, o professor retomaria esta orientação, a partir de dúvidas dos alunos, complementando as explicações necessárias.

A atividade 3 também apresenta marcas do contexto presencial.



Activity 3 - Reading Time

Step 1: You are going to read the article by Freire (1987). Think about the following questions while you read it.

Question 1: Como, no decorrer do texto, Freire enfatiza e explica o que significa o ato de estudar? Como você relaciona o que o autor diz à sua atividade docente?

Question 2: Comente o excerto a seguir, retirado do texto lido: "O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível".

Question 3: No decorrer do texto Freire enfatiza a importância do ler e do escrever. Qual a relação estabelecida pelo autor entre o ato de pensar criticamente e o ato de escrever?

Step 2: Write your answers and save them in a Word file. You will use these answers in the next activity.

Figura 4: Atividade 3, Unidade 1, 1ª versão

Nessa atividade, o aluno deve ler um texto e responder às perguntas propostas. No entanto, não há indicação para o aluno encontrar o texto. Essa lacuna denota familiarização insuficiente com as ferramentas que o ambiente digital oferece, como *Material de Apoio e Leituras*, ferramentas essas que poderiam ter armazenado o texto para a leitura.

Além da leitura, o aluno deve responder às questões propostas e salvá-las em um arquivo do Microsoft Word para uma utilização futura. Essas respostas também poderiam ter sido armazenadas em uma ferramenta de produção do ambiente digital do curso, o *Portfolio*.

A equipe que elaborou a unidade 2 era composta por 4 integrantes, um dos quais tem experiência no desenvolvimento de cursos on-line. O material da unidade 2 foi elaborado em arquivo do programa Microsoft Word. A equipe já tinha conhecimento do ambiente do curso.

A primeira versão da atividade 1 apresentava sinais da experiência da equipe em contextos presenciais: orientava o aluno a ler os exemplos

selecionados e a responder às questões, mas as questões não estavam localizadas na página principal da atividade.

Activity 1 – Reading, Thinking and reflecting

Step 1:

You have already entered the reflection world! Let's go deeper into it! Read some examples of situations that might lead to reflection. After that, identify answers to the proposed questions in the teachers' reports.

Exemplo 53: Design inicial da atividade 1, Unidade 2, 1ª versão – componente Reflexão

Esta equipe já faz uso das ferramentas *Portfólio* e *Fórum de Discussão* ao longo das atividades. Observemos os exemplos a seguir:

Step 2:

Use the table [table reflection 1.doc](#) to write down your answers. Don't worry if you can't find out answers for all the slots.

Put it in your **Individual Portfolio**. Remember: share your portfolio with your teacher!



Exemplo 54: Uso de ferramentas no design inicial da atividade 1, Unidade 2, 1ª versão – componente Reflexão

Step 3: Sharing conclusions

In order to finish this activity, go the Forum Reflection Conclusions and discuss with your colleagues what you have read, relating it to what you have written down during the Power Point presentation.

Exemplo 55: Uso de ferramentas no design inicial da atividade 3, Unidade 2, 1ª versão – componente Reflexão

Os símbolos utilizados nestas orientações representam as ferramentas *Portfólio* () e *Fórum de Discussão* (). A utilização dos símbolos implica um conhecimento prévio do *design* de material para cursos on-line, pois eles são compartilhados por *designers* no momento de se desenhar o curso e prepará-lo para a digitalização.

Após a elaboração da primeira versão dessas duas unidades, as equipes de ambos os componentes, *Reflexão* e *Desenvolvimento*, juntaram esforços para o desenvolvimento da 2ª versão. As atividades cujas orientações

não eram adequadas foram alteradas, tornando-se apropriadas para o contexto on-line.

Na atividade 1, da unidade 1, por exemplo, o espaço em que o aluno deve escrever um parágrafo para registrar as suas idéias está identificado, conforme nos mostra a figura 5.

Activity 1 – Looking and Thinking

The pictures you are going to see now may mean different things to different people. What do they mean to you?

Choose one of the pictures and explore as many ideas that come to your mind as possible. Then write them down in the Individual Portfolio.

What connection do you make between the picture you chose and how you reflect about your classes or your teaching? There's no right or wrong answer to that - the idea here is to start elaborating the concept.

Figura 5: Atividade 1, Unidade1 - 2ª versão

Activity 3 - Reading Time

Step 1: You are going to read an article by Freire (1987), called "Carta de Paulo Freire aos Professores". The text is at <http://www.scielo.br/scielo.php>

Think about the following questions while you read it.

Question 1: Como, no decorrer do texto, Freire enfatiza e explica o que significa o ato de estudar? Como você relaciona o que o autor diz à sua atividade docente?


Question 2: Comente o excerto a seguir, retirado do texto lido: "O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível".

Question 3: No decorrer do texto Freire enfatiza a importância do ler e do escrever. Qual a relação estabelecida pelo autor entre o ato de pensar criticamente e o ato de escrever?

Step 2: Write your answers and send them to the Individual Portfolio. Share your answers with your teacher.

Figura 6: Atividade 3, Unidade1 - 2ª versão

A 2ª versão da atividade 3 da unidade 1 (figura 6) apresenta o local onde o aluno encontrará o texto a ser lido. O texto encontra-se em um *hiperlink*, ferramenta essa que também passou a ser utilizada pela equipe. É possível observar também que a equipe indica a utilização das ferramentas oferecidas pelo ambiente. O aluno irá desenvolver o parágrafo, deixando-o registrado no *Portfolio Individual*.

O uso de símbolos que representam as ferramentas digitais do curso foi incorporado pela equipe do componente *Reflexão* após contato com a equipe de design do componente *Desenvolvimento*. Vejamos o exemplo a seguir em que o símbolo para a ferramenta *Fórum de Discussão* () foi utilizado.



Activity 2 – Sharing Time

Now visit as many of your colleagues' productions as possible. Choose two of them that seem intriguing to you.

In the **Forum** *Images for Reflection*, write one or two questions to your colleagues about each one of the productions you have chosen .



Make sure your questions help build a concept of reflection in teaching. While participating in the **Forum**, share your ideas, encourage discussion and respond to the ideas of your colleagues.

Figura 7: Atividade 2, Unidade1 - 2ª versão

A atividade 1, da unidade 2, também sofreu alteração na orientação ao aluno, passando a indicar a localização das perguntas a serem respondidas. Conforme o exemplo abaixo, as orientações encontram-se em um documento anexado ao material.

Activity 1 – Reading, Thinking and reflecting

You have already entered the reflection world! Let's go deeper into it!

You will find below excerpts of situations that might lead to reflection. Read them with the purpose of answering the following questions (**table reflection1.doc**). Don't worry if you can't find answers for all the slots.

Exemplo 56: Uso de ferramentas no design inicial da atividade 1, Unidade 2, 2ª versão –componente Reflexão

Os encontros entre as equipes de ambos os componentes foram muito produtivos para ambas. Além de compreenderem melhor o processo de *design* de um curso on-line, a equipe do componente *Reflexão* elaborou as aulas desenvolvidas no ambiente digital sem o auxílio da equipe técnica. A equipe ficou tão motivada que desenvolveu uma versão mais avançada para o ambiente do curso, como se pode ver nas figuras 8 e 9.

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying a web page from TelEduc. The page title is "Activity 1: Looking and thinking". The main content area is green and contains the following text:

Step 1

The pictures you are going to see may mean different things to different people.

As a starting point, we're going to give you an example of some reflective brainstorming related to one picture.

Below the text is a photograph of a woman in a white dress and hat painting a landscape on an easel in a park. The easel is positioned next to a large, thick tree trunk. The background shows a path and other trees.

At the bottom of the photograph, there is a small icon of a person painting and the text "Woman Painting".

The browser's address bar shows the URL: http://teleduc.pucsp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=536. The taskbar at the bottom shows the Windows Start button, several application icons, and the system tray with the time 13:24.

Figura 8: Digitalização da Atividade, Atividade 1, Unidade1

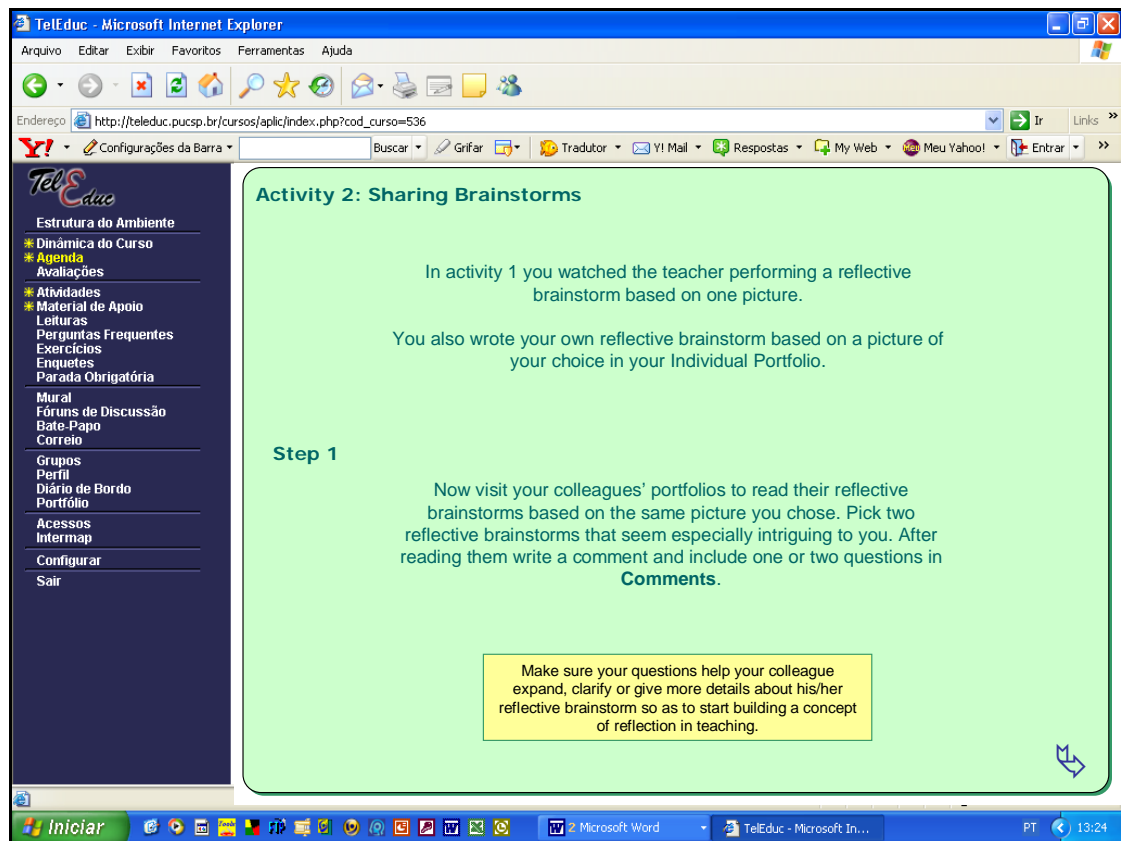


Figura 9: Digitalização da Atividade, Atividade 2, Unidade 1

Finalizadas as alterações, as unidades passaram então pelas adaptações necessárias para que o material fosse disponibilizado digitalmente para a equipe técnica. A apresentação foi feita em *templates* apropriados (veja figura 10) para que a equipe de mídias digitais pudesse realizar seu trabalho.

TEACHERS' LINKS – Professional Development for English Teachers

Unit 1 – Welcome to the world of reflection

Activity 3 – Contributions on Reflection in Teaching

<input type="checkbox"/> Janela	Ilustração	Animação
Popup	Foto	Vídeo
Label	Tela	Áudio
Link Externo	Gráfico/Esquema	<input type="checkbox"/> Destaque
Resolver questão sobre direitos autorais	Imagem mapeada	Banco de Dados

			ATIVIDADES
	Activity 3 – Contributions on Reflection in Teaching		
Step 1	<p>In the previous activity you shared brainstorms and rewrote your reflective brainstorm based on your colleagues' contributions.</p> <p>Moving ahead, you are going to listen to another contribution. This video gives us an idea of Paulo Freire's principles on reflection in teaching.</p> <p> Paulo Freire's principles</p>	<p> Link Externo http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pecas_culturais/03_pc_video_documentario.html</p> <p><input type="checkbox"/> Destaque</p>	
Step 2	<p>Write your notes in your <input type="checkbox"/> Individual Portfolio.</p>	<p><input type="checkbox"/> Destaque</p>	

Figura 10: Template da atividade 2, Unidade 1

Nesses *templates*, as atividades estão todas estruturadas para o ambiente digital. As informações necessárias à equipe técnica, como *links* externos, *popups*, vídeos, dentre outras, estão todas detalhadamente descritas para a confecção digital das páginas do curso. Os *templates* foram preenchidos pela equipe do componente *Reflexão*, que, após o planejamento das páginas do curso e algumas reuniões com a equipe de design do componente *Desenvolvimento*, passou a elaborar as páginas com mais autonomia e conhecimento sobre o *design* de cursos on-line.

3.2.2 O *design* da estrutura dos dois componentes: *Desenvolvimento e Reflexão*

O curso *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês* tem como página de entrada a agenda, ferramenta de comunicação que traz informações do professor ao aluno, semelhantemente às informações que seriam dadas ao aluno no início de uma aula presencial.

Nas versões anteriores do *Teachers' Links*, o componente *Desenvolvimento* apresentava a agenda com suas informações e conteúdos necessários ao aluno. No entanto, com a incorporação do componente *Reflexão*, a agenda deveria apresentar as informações e conteúdos de ambos os componentes. As equipes dos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* passaram a então discutir se cada componente deveria ter sua agenda exclusiva ou se a agenda deveria ser única com informações dos dois componentes.

No início das discussões sobre o *design* do componente *Reflexão*, as equipes consideraram que o componente *Reflexão* deveria ter a sua própria agenda. O curso apresentaria, então, duas agendas, uma para cada componente.

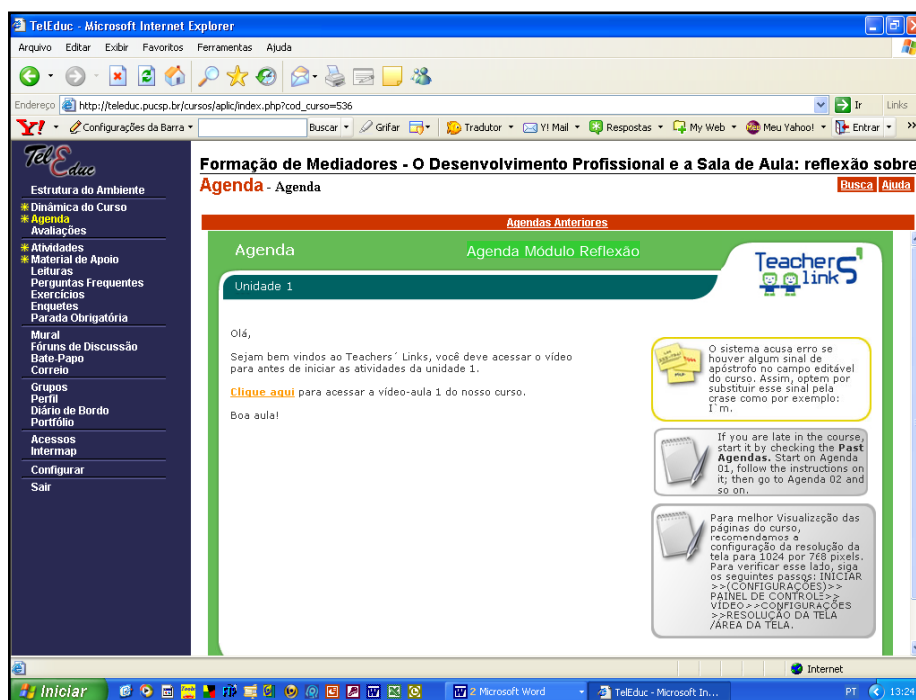


Figura 11: Agenda do componente *Reflexão*, 1ª versão

No entanto, essa possibilidade revelou-se inviável, já que a agenda é a página de entrada do curso e o ambiente não permite a visualização de duas agendas simultâneas.

Para buscar contornar essa limitação, a equipe fez outra tentativa, na qual o componente *Reflexão* teria sua agenda sobreposta à agenda do componente *Desenvolvimento*. Ao entrar no curso, o aluno visualizaria as duas agendas ao mesmo tempo.

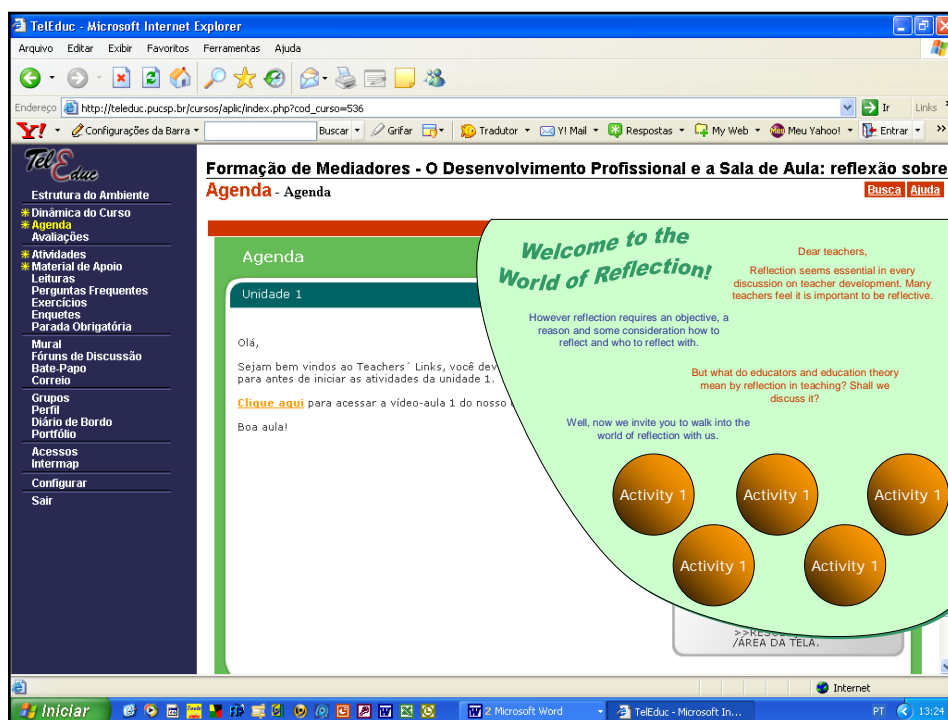


Figura 12: Agendas dos componentes *Reflexão* e *Desenvolvimento* – 1ª versão

As equipes, porém, avaliaram que com a sobreposição das agendas, os componentes ficariam visivelmente desintegrados, pois a agenda do componente *Reflexão* trazia as atividades, o que não era previsto na agenda do componente *Desenvolvimento*. O acesso às atividades do componente *Desenvolvimento* já estava presente por meio de *links* no espaço *Atividades* do ambiente utilizado.

As equipes pediram então auxílio da equipe técnica de *design* gráfico, o que permitiu uma solução de integração entre os componentes por meio de um desenho de agendas combinadas. A rota de navegação do componente *Reflexão* foi adequada à rota do componente *Desenvolvimento*. Na agenda, os alunos recebem as informações dos dois componentes ao mesmo tempo, com

a informação de cada um em um espaço específico, conforme mostra a figura 13.

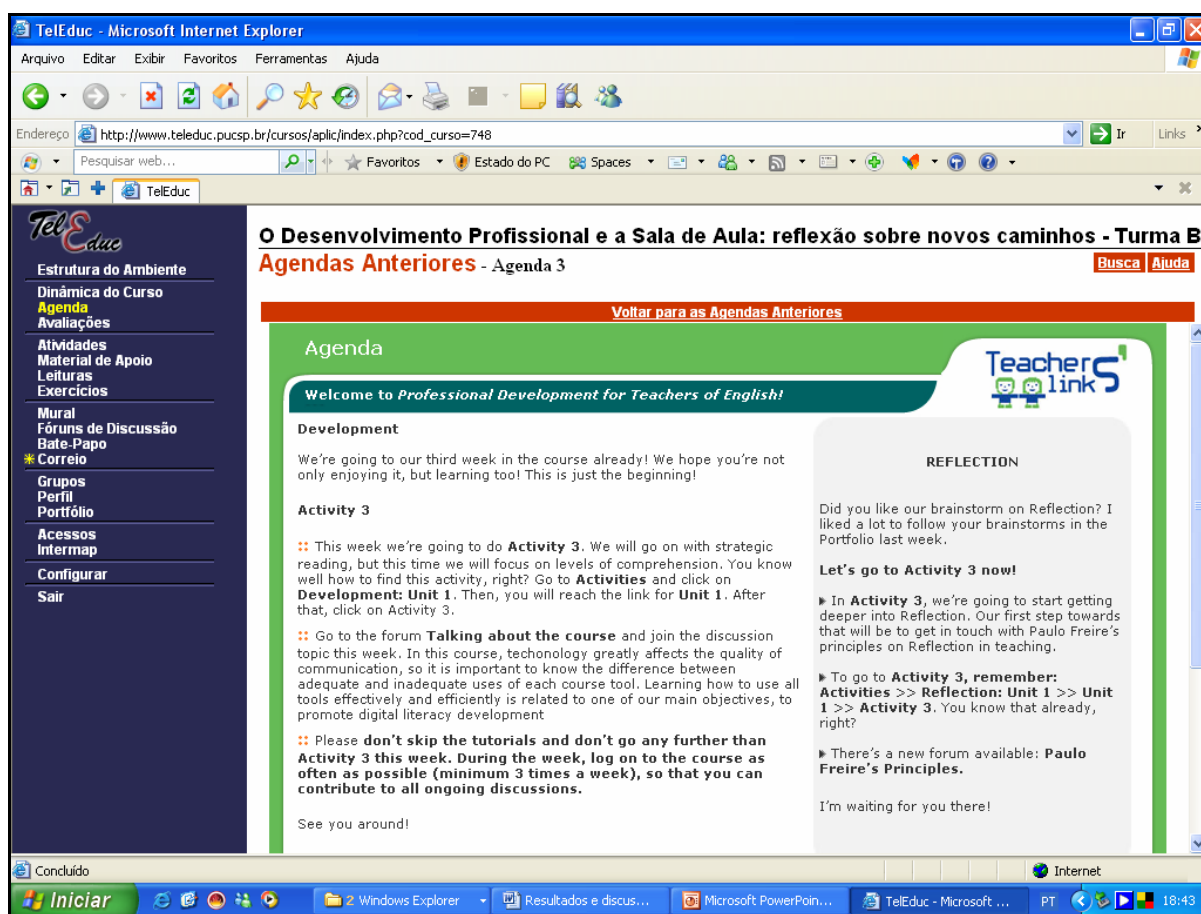


Figura 13: Agenda dos componentes Reflexão e Desenvolvimento, versão final

Além de existir na agenda, a rota preferencial de navegação é feita por meio dos mapas de visão geral das unidades do curso. Os mapas apresentam as atividades de cada unidade e as tarefas que serão realizadas em cada atividade. Eles são compostos por figuras geométricas distintas, que representam as ferramentas do curso e também outros elementos necessários que compõem as atividades. As figuras geométricas têm cores diferenciadas devido às diferenças das atividades.

Os mapas direcionam os alunos às atividades a serem realizadas, ou seja, eles são o único meio pelo qual o aluno tem acesso às atividades. Os mapas para as unidades do componente *Reflexão* foram então criados a fim de permitir ao aluno o acesso às atividades. Os mapas do componente *Desenvolvimento* já estavam criados e serviram de modelo.

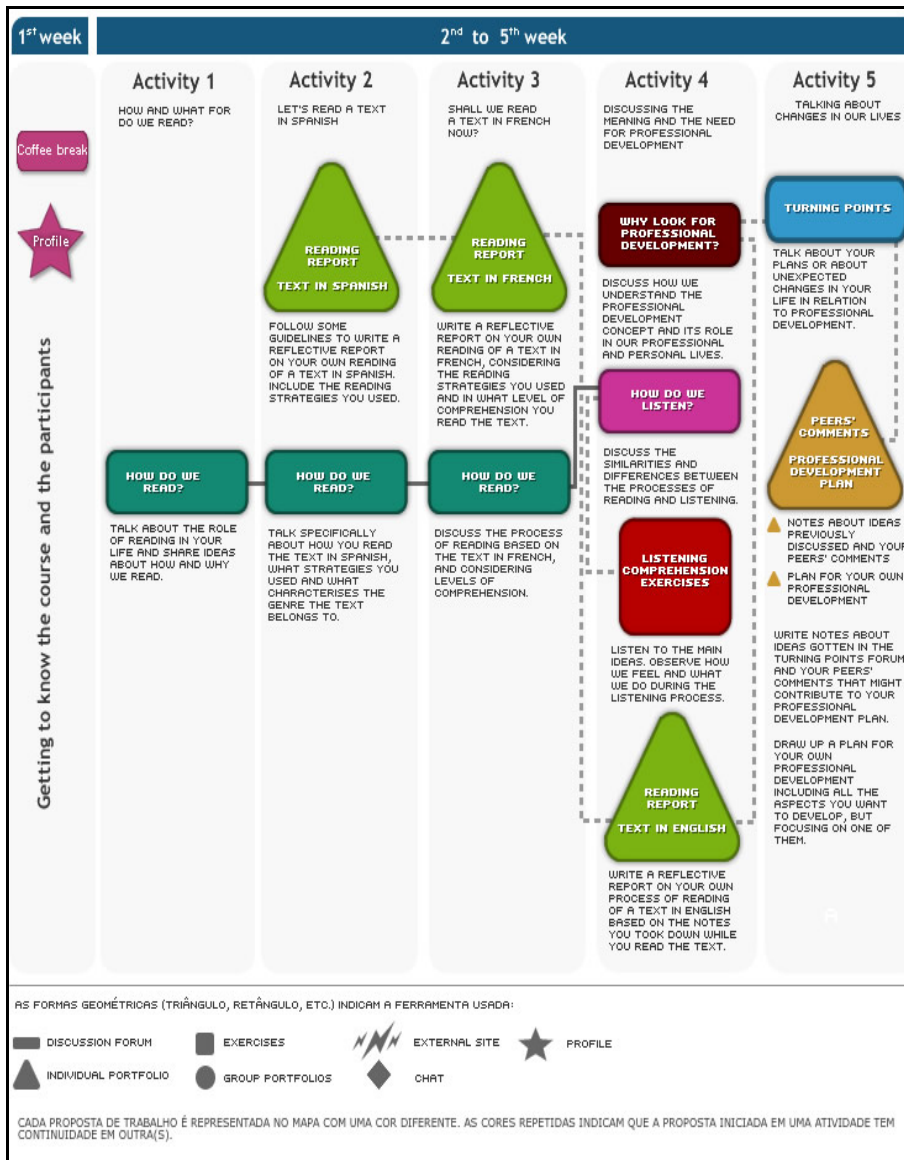


Figura 14: Mapa da unidade 1 do componente Desenvolvimento

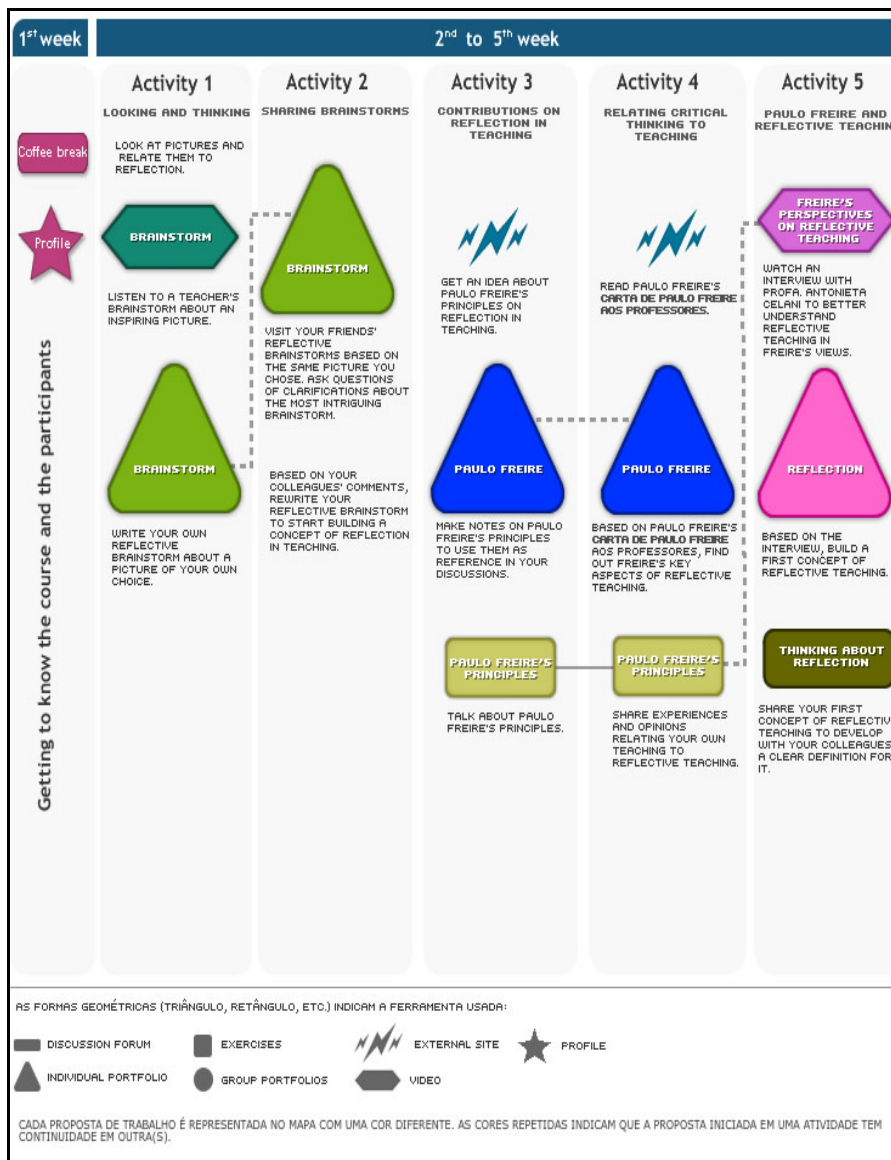


Figura 15: Mapa da unidade 1 do componente Reflexão

Os mapas guiam a navegação do aluno de modo que ele só poderá acessar a atividade 2 após ter realizado a atividade 1 o que lhe proporciona o acesso às atividades corretas. Ao clicar na atividade, o aluno consegue visualizá-la inteiramente.

Em cada atividade, há *links* expressos por palavras sublinhadas ou por imagens, a fim de guiar a navegação do aluno e garantir-lhe o contexto adequado para a aprendizagem (Nielsen, 2000). Ambos os componentes apresentam *links* expressos por palavras sublinhadas, e, muitas vezes, eles apresentam *links* externos, mostrando outras fontes valiosas de conhecimento. Observemos os exemplos a seguir.

A good way of taking down and organizing relevant information from a text is through [concept maps](#).

Find out what they are, how they can help learners and see [an example](#).

After that, choose one of the texts below and draw your own concept map. If you are not familiar with the drawing resources in the text processor (Word), use paper, colored pens, different shapes and arrows. Do not forget to identify the source of information with all the details: title of the original text, author, date of publication and URL - Internet address. Publish your concept map in your *Individual Portfolio* if you feel like it.

- [Internet Search Services: Loosely organizing the net](#)
- [Search Engines](#)

Exemplo 57: Uso de links internos e externos, Atividade 2, Unidade 2, componente Desenvolvimento

Nessa atividade, é possível observar a presença de links. Os dois primeiros redirecionam a páginas internas, desenvolvidas pela própria equipe. Os dois últimos são links externos que servem de fonte de pesquisa para os alunos desenvolverem a atividade pedida. Vejamos exemplos de utilização de *links* nas atividades do componente *Reflexão*.

Look at it for a few minutes. Ready?



Now listen to a teacher on the [video](#) talking about the picture.

Before starting your work in the *Individual Portfolio*, read the tutorial [Trabalhando no Portfólio Individual](#).

Exemplo 58: Uso de links internos, Atividade 1, Unidade 1, componente Reflexão

Now that you are familiar with some of Freire's ideas, you are going to read an article by Paulo Freire (1987) called *Carta de Paulo Freire aos Professores*.

[Carta de Paulo Freire aos Professores](#)

Exemplo 59: Uso de link externo, Atividade 4, Unidade 1, componente Reflexão

Essas atividades do componente *Reflexão* também apresentam os *links* internos e externos. Na atividade 1 da unidade 1 (exemplo 58), o *link* externo traz um texto que deve ser lido pelo aluno para que ele responda às questões presentes na atividade. Na atividade 4 da unidade 1, o *link* interno [Trabalhando no Portfólio Individual](#) apresenta ao aluno dicas sobre como utilizar o *Portfolio Individual* com melhor proveito ao longo do curso. O outro *link* interno da

atividade, expresso por palavras sublinhadas e por uma imagem, direciona o aluno a um vídeo.

O vídeo é uma tecnologia multimídia que desperta a atenção dos alunos. A inserção do vídeo no *Teachers' Links* foi planejada para o componente *Reflexão*. Todas as unidades desse componente apresentam vídeos. Nielsen (2000) afirma que os vídeos devem ser curtos e devem apoiar o conteúdo principal. O vídeo é um recurso muito interessante para cursos on-line, pois ele fornece ao aluno uma impressão da personalidade do falante, aproximando-os.

Apesar de ser um grande atrativo tecnológico para os alunos, o vídeo pode gerar, no aluno, dificuldades para ouvir o conteúdo, inclusive se o conteúdo estiver em outro idioma. É recomendável a utilização de legendas a fim de facilitar para o aluno a compreensão do vídeo (Nielsen, 2000). A equipe de *design* do *Teachers' Links* ofereceu ao aluno as legendas em forma de *slides*, que mudam de acordo com a fala do professor.

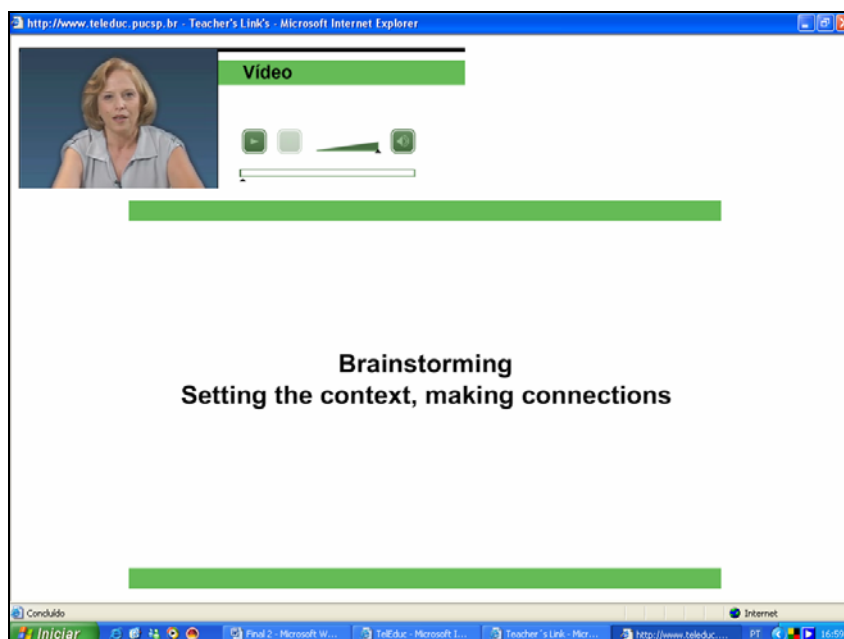


Figura 16: Vídeo, unidade 1 – componente Reflexão

Os *slides* ficam abaixo do vídeo e eles trazem os pontos principais da fala. No entanto, o aluno pode acessar o script do vídeo na ferramenta *Material de Apoio*. Os textos integrais referentes ao vídeo também podem ser encontrados na mesma ferramenta.

Outro critério de avaliação de design citado por Collins (2003:89-90) é a definição das ferramentas de comunicação, ferramentas de estudo e de avaliação a serem utilizadas no curso. Ambos os componentes apresentam muitas ferramentas comunicativas e de estudo em comum. As ferramentas de avaliação não serão analisadas, pois elas são as mesmas para os dois componentes, e foram decididas em conjunto.

O componente *Desenvolvimento* faz uso de 8 ferramentas. São elas: fórum de discussão, portfólio individual, portfólio em grupo, *chat*, exercícios, *links* externos, grupos e perfil. O componente *Reflexão* faz uso de 6 ferramentas. São elas: fórum de discussão, *links* externos, material de apoio, perfil, portfólio individual e vídeos. É possível verificar a frequência com que elas são usadas no quadro a seguir, ressaltando que o componente *Desenvolvimento* é responsável por 60 horas de curso e o componente *Reflexão*, por 30 horas, conforme estabelecido no regimento do curso. Essa proporção foi considerada no momento de análise dos números abaixo.

Ferramentas	Frequência de uso nos dois componentes	
	Desenvolvimento	Reflexão
<i>Chat</i>	1	0
Exercícios	3	0
Grupos	2	0
Portfólio em Grupo	8	0
<i>Links</i> externos	42	6
Perfil	5	1
Fórum de Discussão	17	9
Material de Apoio	0	2
Vídeo	0	7
Portfólio Individual	10	20

Quadro 2: Utilização das ferramentas nos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão*

As ferramentas *Chat*, *Exercícios*, *Grupos* e *Portfólio em Grupo* foram utilizadas somente no componente *Desenvolvimento*. A utilização dessas ferramentas requer certa experiência em cursos on-line, pois são ferramentas que necessitam dessa experiência para o seu bom funcionamento. É possível

que a equipe que desenvolveu o componente *Reflexão* ainda não tivesse a experiência necessária em cursos on-line para gerenciar essas ferramentas.

Os *links* externos são utilizados por ambos os componentes. No entanto, a ocorrência desses *links* é muito maior no componente *Desenvolvimento*, mesmo considerando que esse componente tem a carga horária duas vezes maior que o componente *Reflexão*. Essa diferença numérica pode ser explicada devido ao fato de o componente *Desenvolvimento* apresentar uma unidade cujo foco é a pesquisa na Internet. Os *links* externos são mostrados como outras fontes confiáveis de conhecimento para apoiar os alunos em suas pesquisas e nas realizações das atividades.

A ferramenta *Perfil* foi utilizada 5 vezes no componente *Desenvolvimento* e 1 vez no componente *Reflexão*. Essa ferramenta é utilizada na semana inicial do curso com o intuito de que o aluno preencha seu perfil para trocar informações pessoais. No entanto, o componente *Desenvolvimento* utilizou 4 vezes mais essa ferramenta, devido ao fato de algumas atividades propostas pedirem ao aluno que refizesse o perfil.

O *Fórum de Discussão* foi utilizado 17 vezes no componente *Desenvolvimento* e 9 vezes no componente *Reflexão*. A quantidade está equilibrada, pois o componente *Desenvolvimento* tem o dobro da carga horária. O *Fórum de Discussão* é uma ferramenta muito utilizada em ambos os componentes por ser uma ferramenta de comunicação em que os alunos discutem os temas propostos pelos professores, e, com isso, trocam suas idéias, suas experiências com os outros alunos, enriquecendo o seu próprio conhecimento.

As ferramentas *Material de Apoio* e *Vídeo* foram utilizadas apenas pelo componente *Reflexão*. Os vídeos foram planejados exclusivamente para esse componente, segundo a decisão da equipe de *design*. Os textos integrais dos vídeos foram disponibilizados ao aluno na ferramenta *Material de Apoio*, o que justifica a utilização dessa ferramenta somente no componente *Reflexão*.

O *Portfólio Individual* foi usado 10 vezes no componente *Desenvolvimento* e 20 vezes no componente *Reflexão*. Essa diferença é notável, pois o componente *Reflexão* utilizou a ferramenta em dobro, sendo que a sua carga horária é metade da carga horária do componente *Desenvolvimento*. Essa ferramenta permite o armazenamento dos textos

produzidos pelos alunos ao longo do curso e também permite a troca de opiniões, conceitos e idéias, pois esses textos podem ser particulares ou podem ser acessados por qualquer participante do curso. É possível que essa diferença seja justificada pelo fato de a equipe responsável pelo desenvolvimento do componente *Reflexão* trazer marcas de suas experiências em cursos presenciais para cursos on-line, assemelhando o *Portfólio Individual* ao caderno, material escolar muito utilizado em cursos presenciais.

Os componentes estão integrados no uso das ferramentas, embora algumas sejam ainda exclusivas do componente *Desenvolvimento*, e outras, do componente *Reflexão*. Ambos os componentes privilegiam as ferramentas em que os alunos se comuniquem e troquem suas opiniões, pois a partir da troca de conhecimentos entre os alunos a aprendizagem ocorre.

Além da integração dos componentes no uso das ferramentas do ambiente, a integração também se faz presente no início de cada atividade, em que os tópicos a serem trabalhados são apresentados. Essa característica é apontada por Nielsen (2000) como essencial, pois só assim o aluno saberá o que irá encontrar e a sua utilidade. Conforme os exemplos a seguir:

In the previous activity we discussed our intuitions and beliefs concerning the process of reading. **Now** you are going to read texts in foreign languages and observe some aspects in the process of reading, focusing on strategic reading.

Exemplo 60: Apresentação dos conteúdos, Atividade 2, Unidade 1, componente Desenvolvimento

In our previous activity, Activity 4, you participated in a chat interview, discussed your experience with your colleagues and defined some specific characteristics of a chat interview. **Now**, in Activity 5, you will interview a special guest in a chat session.

Exemplo 61: Apresentação dos conteúdos, Atividade 5, Unidade 3, componente Desenvolvimento

So, are you more familiar with the general concepts of reflection, now? ***In this last activity of Unit 2, you are going to watch a video*** that explains the Linguistic characteristics of critical reflection.

Exemplo 62: Apresentação dos conteúdos, Atividade 5, Unidade 2, componente Reflexão

In this activity, you will think about teaching and learning, considering your previous knowledge and experience. This will prepare you to discuss your own practice, based on the actions of critical reflection which you have already studied and discussed in units 1 and 2.

Exemplo 63: Apresentação dos conteúdos, Atividade 1, Unidade 3, componente Reflexão

Os exemplos 60 e 61 foram extraídos do componente *Desenvolvimento*. As atividades retomam o que foi feito nas atividades anteriores e apresentam o que será feito. O componente *Reflexão* também utiliza a mesma estratégia, conforme ilustram os exemplos 62 e 63. Ambos os componentes explicitam as atividades a serem realizadas para esclarecer ao aluno qual é o objetivo de cada uma delas e para que ele saiba a importância de se realizá-las.

Reigeluth (1999) assegura que o *design* deve ser um guia para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Ele é composto por informações claras, práticas reflexivas, *feedback* informativo aos alunos sobre suas performances, e atividades que motivem fortemente os alunos. Ao observarmos as análises acima, é possível verificar que ambos os componentes trazem informações claras, com os objetivos a serem alcançados descritos, atividades reflexivas e não mecanizadas de modo que o aluno precise resgatar seu conhecimento e sua prática docente, atividades que sempre motivam o aluno, pois retratam seu cotidiano e sua realidade. O *feedback* informativo se faz presente no curso, pois as professoras acompanham o desenvolvimento de cada aluno, no entanto, esta pesquisa não se ateve às formas de relacionamentos entre professor e aluno que não estivessem presentes nas páginas de cada componente.

Esse tipo de *design* foca na aprendizagem ativa do aluno, uma aprendizagem contextualizada, não facilitada, centrada no aluno de modo que ele desenvolva seu próprio ritmo para alcançar os objetivos propostos. O conhecimento passa a ser construído pelo aluno (Reigeluth, 1999).

O *design* do componente *Reflexão* está integrado ao *design* do componente *Desenvolvimento* no que diz respeito às ferramentas, à estrutura de navegação e à estrutura e à organização das atividades dos alunos. É importante lembrar que a equipe responsável pelo desenvolvimento das páginas do curso do componente *Reflexão* não tinha muita experiência em *design* de cursos on-line. Com o desenvolvimento das páginas e alguns

encontros com a equipe do componente *Desenvolvimento*, o grupo se aperfeiçoou e conseguiu desenhar um componente integrado ao componente já existente. Essa interação com a equipe do componente *Desenvolvimento* ilustra a importância da interação entre as pessoas a fim de promover o aprendizado, a construção do conhecimento, conceito defendido por Vygotsky (1998a/1998b). Interagir com o par mais experiente no momento de desenhar o curso fez com que a equipe do componente *Reflexão* se desenvolvesse nessa área de conhecimento.

Os componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* apresentam o que Filatro (2004) denomina *design instrucional*, pois no momento de planejar o curso as equipes responsáveis pelo planejamento dos componentes seguiram as etapas que ela propõe: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação. No momento da análise, as equipes partiram da mesma concepção de educação a distância, almejaram o público-alvo e estabeleceram os objetivos do curso e de cada componente. As fases *design* e desenvolvimento foram contempladas com a criação de equipes para a elaboração das páginas do curso, com a definição do conteúdo programático, a seleção de estratégias pedagógicas, a produção dos materiais, a montagem e configuração do ambiente e a definição do suporte técnico e pedagógico. As fases implementação e avaliação ocorreram no momento do desenvolvimento desta pesquisa e não foram analisadas devido à falta de tempo hábil para a finalização da pesquisa.

3.3 A mediação nas páginas do curso dos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão*.

A mediação do conhecimento pode ocorrer por meio de instrumentos e de signos. A mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas (Vygotsky, 1929/1998a).

A linguagem possibilita a transmissão de cultura, o desenvolvimento do pensamento e a construção de conhecimentos. Vygotsky (1929/1998a) enfatizava a importância da linguagem na interação entre os indivíduos, linguagem composta por palavras, signos e símbolos. Nesse sentido, a

aprendizagem ocorre somente quando há a interação social entre duas ou mais pessoas, com diferentes níveis de conhecimento, de modo que um ajude o outro a aprender. Interagir com um indivíduo mais competente, mais experiente, é a melhor forma de se aprender (Williams & Burden, 1997).

A interação é o elemento chave para uma aprendizagem ativa, afirma Northrup (2001). Ela é o engajamento na aprendizagem e ocorre por meio da interação entre alunos, da interação entre alunos e professor e da interação entre alunos e os materiais instrucionais.

Em contextos on-line, a mediação ocorre por meio de signos e por meio de instrumentos. A mediação por instrumentos ocorre no momento em que o aluno utiliza o computador, a máquina, para mediar suas ações, como o uso de *softwares*, por exemplo. A mediação por signos, a mediação semiótica ocorre por meio da linguagem e é essa mediação que será um dos critérios de análise das páginas do curso. Por meio da linguagem, verificarei as estratégias de mediação aparentes nos diálogos que os materiais estabelecem com os alunos.

3.3.1 As estratégias de mediação no componente *Desenvolvimento*

Mediar cursos on-line requer estratégias de gerenciamento para o bom funcionamento do curso. Uma delas é a apresentação dos objetivos de cada atividade para que o aluno saiba o propósito do que está sendo feito.

Essa estratégia é muito bem utilizada pelas atividades das unidades 1, 2 e 3 desse componente. Observemos alguns exemplos:

Let's now start our first activity in Unit 1, which will concentrate on reading. Reading is important in our lives and will be very important in this course, too. We will observe closely what we do during the process of reading a text in our native language and in foreign languages and we will also talk about how we usually teach reading in our classrooms.

Exemplo 64: Apresentação dos objetivos, Atividade 1, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

As we know, to better understand this changing world, to play a more relevant role in different social situations, to be more prepared to make decisions and to develop personally and professionally, both prior knowledge and new information are very important.

In the information society we live, this should not be a problem. Everyone has previous knowledge and information is everywhere. But the availability of information alone is not enough. Life in the information society requires the development of some skills such as searching for the specific information we need, evaluating that information and trying to make sense of that information in our own context. That is not so simple, is it?

Step 1

In the first part of this activity we are going to work on the first skill mentioned above: searching for information on the web.

Exemplo 65: Apresentação dos objetivos, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

*The Internet offers us a lot of opportunities to socialise with people in our professional area and to help our students socialise. **In this activity you will find out what these opportunities are and how you can take advantage of them.** You will have chances to look for different types of resources (discussion boards or forums, discussion lists, chat rooms and so on), to try them out and to make up your minds about which one(s) you are going to use to help yourself and your colleagues in this course and in your professional career in general.*

Exemplo 66: Apresentação dos objetivos, Atividade 2, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Na atividade 1 da unidade 1 (exemplo 64), o objetivo é trabalhar com leitura. Explicita-se a sua importância e o foco da atividade. A atividade 2 da unidade 2 (exemplo 65) inicia-se com um parágrafo sobre a importância de pesquisar, procurar informações na Web, o que requer algumas habilidades, como procurar as informações necessárias, avaliá-las e utilizá-las nos contextos adequados. A primeira parte da atividade irá trabalhar a primeira habilidade, procurar informações na Web. Na unidade 3, a atividade 2 (exemplo 66) tem como foco a utilização da Internet como uma ferramenta de socialização, tanto para os professores quanto para os alunos. A atividade informa o aluno sobre o que ele será capaz de fazer ao terminá-la.

Essa estratégia de gerenciamento permite ao aluno saber o propósito de cada atividade e as competências que irá adquirir ao final de cada uma delas e de cada unidade. Tendo em vista mais claramente o que irá atingir, o aluno empenha-se na realização das atividades. Uma outra estratégia mediadora presente, semelhante à apresentação dos objetivos e finalidades de cada

atividade, é a retomada do que foi feito na atividade anterior. Esta retomada esclarece ao aluno a relação entre as atividades para se atingir o objetivo da unidade e do curso. Seguem abaixo alguns exemplos:

In the previous activity you started reading texts in foreign languages, using a strategic approach. You were requested to reflect on your use of strategies and to share your experience with your colleagues in the forum. Now you are supposed to go on reflecting on the reading process, and we propose a new challenge: reading a text in French.

Exemplo 67: Retomada da atividade anterior, Atividade 3, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

In this unit you have had a chance to improve your Internet search skills and you have seen a lot of sites and texts on different aspects of professional development. This may have given you some new ideas concerning routes for professional development.

Exemplo 68: Retomada da atividade anterior, Atividade 5, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

In the previous activity, Activity 3, you joined on-line communities and revised your individual plan for professional development. For that revision, you used what you learned from the discussions with your friends from the on-line communities and from the course.

Exemplo 69: Retomada da atividade anterior, Atividade 4, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

O exemplo 67 mostra a retomada do que foi feito na atividade anterior: utilizar estratégias de leitura e refletir sobre os seus usos. Essa estratégia reforça a ligação da atividade anterior com a atividade seguinte, que enfatiza a reflexão sobre os usos de estratégias de leitura e utilizá-las em um texto em francês. O exemplo 68 retoma tudo o que foi feito na unidade e como ela pode ajudar o aluno no seu desenvolvimento profissional. Por fim, o exemplo 69 retoma a atividade anterior, mostrando que, para realizá-la, o aluno teve de usar tudo o que aprendeu no curso e nas trocas de experiências com os colegas.

Outra estratégia utilizada relacionando as atividades é a revelação do que será feito na atividade seguinte, na unidade seguinte. Essa estratégia de mediação tem por objetivo despertar no aluno um interesse maior pela tarefa a seguir, pois ele já sabe o que irá realizar. Vejamos os exemplos:

*Based on the ideas of the text, on your notes, and on your friends' suggestions, draw up a plan for your own Professional Development, including all the aspects you want to develop, but focusing on one of them. Publish this plan in your **Individual Portfolio**.*

In Unit 2 we are going to start putting this plan into practice.

Exemplo 70: Revelação da atividade seguinte, Atividade 5, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

Nesse exemplo, a atividade a ser feita é descrita, o aluno deve desenvolver seu plano de desenvolvimento profissional. Após essa descrição, o professor já indica o que será feito na unidade 2, que é a colocação desse plano em prática. Essa estratégia, além de tentar despertar o interesse do aluno pela unidade a seguir, também faz a relação entre as unidades, mostrando sua interdependência.

In Activity 3 you will have some instructions to go on a step further with your plan for professional development (designed in unit 1) by discussing some aspect of it with the on-line community you decided to join. See your there!!!

Exemplo 71: Revelação da atividade seguinte, Atividade 2, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

In the next activity we are going to concentrate on other important ways of making contact through the Internet: chat discussions and chat interviews. Do not miss it!

Exemplo 72: Revelação da atividade seguinte, Atividade 3, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Os exemplos 71 e 72 ilustram a revelação do que será feito nas atividades seguintes. Além dessas revelações, o professor faz uma mediação interpessoal, ele interage com os alunos por meio das expressões “See you there” e “Don’t miss it!”, para reforçar a importância da atividade.

Na realização das atividades, há momentos em que o professor interage com os alunos por meio de questionamentos, isto é, questões a serem consideradas a fim de que os alunos façam as atividades com ótimo proveito. Na atividade 1 da unidade 1, o professor medeia com questionamentos para que o aluno exponha sua opinião sobre leitura em um fórum. Observemos a atividade:

To be better prepared to talk about the role of reading in your life and to share ideas with your colleagues about how and why you read, read this text by [Rojo](#).

Now, go to **Discussion Forum** (menu on the left), look for the forum **How do we read?** and contribute to the discussion. **These questions might help you:**

1. Could you think of different situations in your daily life which involve reading?
2. Do you read the same way in all of those situations? What are the similarities and the differences in the process of reading?
3. How do you usually react when you come across a text in a foreign language that you don't know?
4. What makes reading in a foreign language easy and what makes it difficult?

Before joining the discussion in **How do we read?**, read the tutorial [como participar em fóruns de discussão](#) with hints about how to have a desirable participation in the forum.

Exemplo 73: Mediação por Questionamento, Atividade 1, Unidade1 – componente Desenvolvimento

Nota-se que o professor oferece um texto de apoio à discussão, permitindo que o aluno tenha um conhecimento mais aprofundado para poder participar. As questões exemplificam uma estratégia de mediação por parte do professor para garantir que o foco da discussão seja mantido. Esse tipo de mediação é um dos sete tipos estabelecidos por Tharp e Gallimore (1991), que o denominam como *Questionamento*. Observemos outros exemplos dessa estratégia:

Go to the discussion forum **Searching and evaluating information** and join the discussion.

These questions may give you ideas to structure your contribution in the forum:

1. What did you know about searching and evaluating information on the Internet before you started this unit of the course?
2. What did you conclude from the exercise you did in Activity 2, on searching for information on the net (Four Nets for Better Searching)?
3. What hints would you say are helpful, concerning searching for information, in the other texts you browsed through?
4. What did you conclude from the exercise you did in Activity 2, on evaluating information on the net (Evaluating Web Sites)?
5. What hints would you say are helpful, concerning evaluating information, in the other texts you browsed through?
6. Would you say you are more prepared to search and evaluate information on the Internet now?

Exemplo 74: Mediação por Questionamento, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

After reading the texts, go back to forum **Interaction, collaboration and professional development** and **discuss the following questions:**

- According to the socio-cultural theory (or the social development theory), explained in the texts, what is the role of socialising in the process of learning a foreign language and in the process of learning in general?
- Are the ideas in the texts in agreement with the ideas discussed previously in the forum? Why?/ Why not?
- How can a teacher create an environment where his or her students feel stimulated to interact and to collaborate?

Would you say socializing and collaborating would help you in your professional development? If so, how?

Exemplo 75: Mediação por Questionamento, Atividade 1, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Além do *Questionamento*, Tharp e Gallimore (1991) indicam como estratégias de mediação a *Modelação* e a *Estruturação Cognitiva*. A *Modelação* é uma estratégia em que um modelo de imitação é oferecido ao aluno. Esse modelo pode ser utilizado como padrão de desempenho. Seguem abaixo algumas estratégias de *Modelação* presentes nesse componente.

Before joining the discussion in **How do we read?**, read the tutorial **Como participar em fóruns de discussão** with hints about how to have a desirable participation in the forum.

Exemplo 76: Mediação por Modelação, Atividade 1, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

A good way of taking down and organizing relevant information from a text is through **concept maps**.

Find out what they are, how they can help learners and **see an example**.

Exemplo 77: Mediação por Modelação, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

You can visit the links below to help you prepare the interview. Read the texts carefully, they are excellent! And if you have questions, post them in the **Group Portfolio** area you are using to prepare the interview with your group.

- [The Interviewing Conundrum](#)
- [How to Master Interview Skills](#) (Acrobat Reader is required)

Exemplo 78: Mediação por Modelação, Atividade 5, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Em todas essas atividades, os exemplos são oferecidos com o intuito de mostrar ao aluno um modelo por meio da qual ele possa realizar as atividades adequadamente. Os modelos são acessados por *links*.

O oferecimento de modelos é o que Hasan (2002) chama de mediação visível. Nesse tipo de mediação, o processo de ensino-aprendizagem é claro, pois, além da atenção e da participação dos alunos serem essenciais, o professor tem consciência de que está ensinando algo e os alunos têm consciência de que estão aprendendo algo.

A *Estruturação Cognitiva* é a estratégia mediadora em que o professor traz explicações, comentários que organizam as novas aprendizagens e percepções para os alunos. Vejamos os exemplos a seguir:

*As you must have noticed, **we may use reading strategies with texts in any language.** When we are dealing with a text in Portuguese, our native language, we don't usually realize we are doing this.*

We may also read a text at different levels of comprehension depending on our purpose, our interest in the topic, our previous knowledge about that area, the time we have and many other factors. But when the text we have in front of us is in a foreign language, we very often assume that the reading process must be linear, that all the words must be translated and that comprehension has to be detailed.

Exemplo 79: Mediação por Estruturação Cognitiva, Atividade 3, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

No exemplo acima, o professor faz explicações sobre as estratégias de leitura, conteúdo da atividade. Essas estratégias já foram estudadas pelos alunos e o professor, por meio de suas explicações e comentários, mostra ao aluno quando essas estratégias são usadas e quando elas são esquecidas, como, por exemplo, no momento de leitura de um texto em língua estrangeira.

No exemplo a seguir, o professor retoma as características de uma entrevista, que foram estudadas no início da atividade, organizando-as para os alunos. Essa organização englobou desde os participantes e seus papéis até o veículo de exibição da entrevista.

*Apart from an objective or a motive, an interview has participants that play well-defined roles in the situation. The **interviewer** is the one who asks the questions. He/she may be a journalist in an interview for a radio programme, for example, or a manager in some business firm in a job interview.*

*The **interviewee** is the one who answers the questions.*

Another important aspect of an interview is the media used. If the interview is not conducted face-to-face, it can be mediated by telephone, chat or e-mail, for example. In addition to the media of the interview, it is useful to consider the media used in the transmission of an interview to some public. Some interviews of public interest are shown on TV, broadcast on the radio or shared with observers present to a chat session. The different situations mentioned above will attribute different characteristics to interviews. Following this idea, we can have different types of interviews: job interviews, journalistic interviews, inquiry, interviews, etc.

Exemplo 80: Mediação por Estruturação Cognitiva, Atividade 4, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Há momentos nas atividades do componente *Desenvolvimento* em que os alunos interagem entre si. A ferramenta mais utilizada para essa interação é o *Fórum de Discussão*. Observemos um exemplo em que os alunos devem interagir com outros alunos dando sugestões para o desenvolvimento de seus planos profissionais.

Now that you discussed with your friends about topics related to changes in your lives, make some suggestions to two of your friends in order to help them draw a plan for their professional development.

Tell them what you think they should do to improve and develop professionally.

*To make this possible, you need to think about your friends' life styles, wishes and life contexts. To get the necessary information, go to their **Profiles**, read what they said in the forums and observe what they have done in their **Individual Portfolios**.*

*With this information in mind, go back to the **Turning Points** forum, give your suggestions and be prepared for some discussion! Your suggestions may be fully welcome, or not! Disagreements are good because they make us think. Negotiation that makes us develop only comes when there are differences. Think about this!*

Exemplo 81: Mediação Invisível, Atividade 1, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

É nesse momento de interação entre os alunos que ocorre o que Hasan (2002) chama de mediação invisível. Os alunos interagem, opinando sobre os planos de desenvolvimento profissional de seus colegas. Nessa interação, os alunos não têm consciência de que algo está sendo ensinado, de que a troca de experiências e a troca de informações levam à aprendizagem. Vejamos mais exemplos de mediação invisível.

*After completing the task, go back to the discussion forum **Searching and evaluating information** and **talk to your friends about the experience**.*

Exemplo 82: Mediação Invisível, Atividade 3, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

*After giving your opinion and responding to your colleagues' opinions in the forum, come back to **Activities** and proceed to Activity 2.*

Exemplo 83: Mediação Invisível, Atividade 1, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Nos exemplos acima, nota-se que são oferecidos aos alunos momentos de interação entre si, em que trocas de experiências, informações e sugestões serão feitas e que essas trocas favorecerão o processo de aprendizagem. No entanto, os alunos não estão cientes de que estão efetivamente aprendendo, construindo conhecimento, o que caracteriza a mediação invisível.

Além da interação entre os alunos por meio da participação nos fóruns de discussão, o material propicia trabalhos em grupo on-line. No exemplo a seguir (exemplo 84), o aluno escolhe o grupo em que melhor se encaixa, devido aos temas que os diferenciam. Ele acessa o *portfólio* em grupo e começa a realizar a atividade que será complementada pelos outros integrantes que também se identificaram com o tema. O aluno ajuda o grupo a escolher que critérios serão adotados para a realização da atividade. Essa estratégia de mediação pode ser considerada como uma estratégia de mediação para colaboração, pois o aluno colabora com o grupo para atingir o objetivo da atividade. Observemos os exemplos abaixo:

First of all, go to **Groups** and find out which group you belong to:

- **Language development.**
- **Research**
- **Educational Technology**
- **Cultural development**

Step 5

After finding out which group you belong to, go to **Group Portfolios**, find your group and, within the group area, look for these two items:

(1) Criteria for seeking information; and

(2) Criteria for evaluating information.

Open each item and help your group decide which searching and evaluating criteria you are going to adopt when you start building your bank of sites. Do not forget to use the notes you took down while doing the first parts of this activity.

Exemplo 84: Mediação para Colaboração, Atividade 2, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

To start working, go to your **Group Portfolio, look for the item referring to the bank of sites and the aspect of professional development your group is in charge of:**

- *Bank of sites – Language Development*
- *Bank of sites – Research*
- *Bank of sites – Educational Technology*
- *Bank of sites – Cultural Development*

Exemplo 85: Mediação para Colaboração, Atividade 3, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

After finding out which group you belong to, go to **Group Portfolio, find your group and, within the group area, look for this item:**

(1) *Describing and evaluating an on-line community*

Exemplo 86: Mediação para Colaboração, Atividade 2, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

A interação entre os alunos é o momento em que os alunos trocam experiências e opiniões, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1292/1998a), o indivíduo, ao interagir com o outro, sendo este um par mais experiente, busca resolver um conflito. Solucionado o conflito, o indivíduo internaliza o conhecimento novo de modo que se torne capaz de resolvê-lo independentemente numa próxima situação. Assim, a interação entre os aprendizes assume um papel muito relevante no processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a colaboração entre os indivíduos, no momento de interação, torna-se muito importante. Wertsch (1985) define

colaboração como um processo mútuo, em que os indivíduos trabalham juntos para produzirem algo que nenhum deles conseguiria caso estivessem sozinhos.

Outra estratégia de mediação presente nas páginas do curso são questionamentos voltados ao aluno, ao seu conhecimento de mundo já construído. Como segue:

As we discussed in the previous Activities, it is possible to read a text for the gist, that is, to read the text briefly in order to understand what subject it deals with and what are some of its main ideas. To do that we usually rely on the title of the text, the illustrations, key words and so on.

But is it possible to listen for the gist, too? If so, what elements can we rely on? What would you say are the similarities and differences between the processes of reading and listening? Can you think of different situations in your life that involve listening comprehension? Do we always listen to conversations the same way, in any situation?

Go to the forum [How do we listen?](#), read what your friends have said about this issue and give your contribution.

Exemplo 87: Mediação por Questionamentos voltados ao Aluno, Atividade 4, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

No exemplo acima, os questionamentos são voltados ao conhecimento prévio do aluno sobre a compreensão oral. Ele deve colaborar com sua opinião e com situações que vivencia em seu cotidiano. Essa estratégia de mediação faz com que o aluno sinta-se mais à vontade em participar da discussão, pois além do aprofundamento teórico sobre o assunto, o aluno poderá contribuir com a sua própria realidade. Observemos mais um exemplo (exemplo 88), em que o aluno recebe questionamentos cujas respostas são oriundas das expectativas da vida profissional de cada um. Essa troca de experiência favorece o processo de aprendizagem e esse momento também pode ser visto como mais um de mediação invisível (Hasan, 2002), em que a aprendizagem não ocorre conscientemente. Vejamos o exemplo:

Go to forum [Turning Points](#) and talk to your friends. **Tell them about your plans or about unexpected changes in your life.**

Ask them about their plans in relation to professional development.

The questions below may be used one at a time, at the right moment, to the right person.

Remember, you are not expected to write a life report! Talk to each other and don't let the conversation die out.

- What important changes have taken place in your professional life?
- Have they occurred by chance or because you had planned and invested in them?
- In what sense does planning help?
- What aspect of your professional life would you like to change or to develop at the moment or in the near future?
- What kinds of investments would you be willing to make in order to reach that goal?

Exemplo 88: Mediação por Questionamentos voltados ao Aluno, Atividade 5, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

A linguagem também possibilita o uso de uma outra estratégia de mediação, o de instruções claras e objetivas. Tharp e Gallimore (1991) caracterizam essa estratégia como *Instrução*. Por meio das instruções claras, o curso procura diminuir a insegurança do aluno e facilitar a realização das atividades. Os exemplos a seguir ilustram essa estratégia de mediação.

You have read the text considering the reading guidelines and have taken reading notes. Now **go to Portfolio** (menu on the left), then **to your Individual Portfolio** and **start writing your reading report.**

Before starting your work in the *Individual Portfolio*, read the tutorial [Como trabalhar no Portfólio Individual](#).

Exemplo 89: Mediação por Instrução, Atividade 2, Unidade 1 – componente Desenvolvimento

You will find a worksheet with task guidelines. **Save the worksheet** in your computer, **fill it in** while you search and evaluate sites and **attach it** to your contribution in the bank. In order to give your contribution to the bank, **take into account the criteria established by the group.**

Exemplo 90: Mediação por Instrução, Atividade 3, Unidade 2 – componente Desenvolvimento

Go to the area Exercises, listen to the interviews with Patrick and Graham and **do the quizzes**. After that, **check your answers and come back to the area Activities to proceed to the next step of Activity 1.**

Exemplo 91: Mediação por Instrução, Atividade 1, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Os exemplos mostram que as instruções são bastante claras. Elas indicam passo a passo o caminho que o aluno deve seguir para realizar as atividades.

Ao término da unidade 3, final do módulo, o professor despede-se dos alunos, agradecendo a oportunidade de estarem juntos e de terem contribuído com o desenvolvimento profissional de cada aluno-professor. O professor também demonstra o desejo de revê-los no próximo módulo.

We hope everybody can accomplish their dreams and feel good to be on their way to professional and personal development.

It was a pleasure being with you in this course. We hope to see you again soon!

Exemplo 92: Mediação Interpessoal, Atividade 5, Unidade 3 – componente Desenvolvimento

Essa estratégia reforça o vínculo estabelecido entre professor e aluno ao longo do curso, com o intuito de prorrogá-lo para o módulo seguinte. O componente *Desenvolvimento* faz uso de 11 estratégias de mediação. São elas: apresentação dos objetivos e dos propósitos das atividades; retomada das atividades feitas e de sua importância; revelação do que será realizado nas atividades seguintes; interação entre alunos nos fóruns de discussão (mediação invisível); mediação por colaboração (em trabalhos em grupo); mediação interpessoal no momento de término do componente e as estratégias de mediação propostas por Tharp e Gallimore (1991), identificadas como *questionamento reflexivo sobre o conteúdo* e o *questionamento voltado ao conhecimento prévio dos alunos*; *modelação*; *estruturação cognitiva e instrução*.

3.3.2 As estratégias de mediação no componente *Reflexão*

O componente *Reflexão* também traz o conteúdo e o objetivo a ser alcançado no início de suas atividades, permitindo ao aluno o conhecimento das metas a serem atingidas em cada atividade. Vejamos os exemplos a seguir:

Reflection seems essential in every discussion on teacher development. Many teachers feel it is important to reflect on their practice. However, reflection requires an objective, a reason and some consideration of how to reflect and who to reflect with.

But what do educators and education theory mean by reflection in teaching? Shall we discuss it?

Well, now we invite you to walk into the world of reflection with us.

Exemplo 93: Apresentação do objetivo, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

So far you have done some reading and thinking about some Principles of Reflection in relation to your teaching context. You have also shared your definition of reflection with your colleagues.

Let's now put a few ideas into practice.

Exemplo 94: Apresentação do objetivo, Atividade 4, Unidade 2 – componente Reflexão

In this activity you can discuss the theories that you have already developed in your career as a teacher and the formal theories of teaching-learning

Exemplo 95: Apresentação do objetivo, Atividade 2, Unidade 3 – componente Reflexão

In this activity you are going to read and discuss part of an official Brazilian document, which presents guidelines on the teaching of a foreign language – the PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

The objective of this activity is to help you relate the language views presented in PCN to your practice.

Exemplo 96: Apresentação do objetivo, Atividade 4, Unidade 3 – componente Reflexão

Na unidade 1, atividade 1 (exemplo 93), explicita-se a importância da reflexão no cotidiano do professor e é feito um convite ao aluno para adentrar nesse universo reflexivo, esclarecendo-se a ele o objetivo da atividade, que é discutir a reflexão na prática docente. No exemplo 94, o objetivo é colocar em prática a teoria estudada anteriormente, o que pode tornar a atividade significativa ao aluno, pois ele terá uma participação muito ativa ao colocar a teoria em prática, além de discutir com os outros alunos como propõe o fórum de discussão posteriormente.

A atividade 2, da unidade 3 (exemplo 95), esclarece ao aluno que ele irá discutir as teorias que já conhece e as teorias formais de ensino-aprendizagem, com as quais, posteriormente na mesma atividade, ele irá ter contato. A atividade 4, da mesma unidade (exemplo 96), tem como objetivo a leitura de

um documento para relacioná-lo à prática do professor. A apresentação dos objetivos de cada atividade esclarece os propósitos de cada uma para o aluno.

No exemplo a seguir, ao término da atividade 2 da unidade 1, o professor reforça junto ao aluno o que ele realizou naquela atividade. O professor retoma o que foi feito e mostra ao aluno o que ele será capaz de fazer a partir daquelas atividades, ou seja, a partir das tarefas realizadas, o aluno será capaz de entender o seu próprio conceito de reflexão. Como segue:

So far you have:

- *Written your reflective brainstorm based on pictures;*
- *Read your colleagues' reflective brainstorms;*
- *Selected and commented on one of your colleagues' brainstorms;*
- *Rewritten your own reflective brainstorm.*

You have done these activities so that you can understand your own concept of reflection.

Exemplo 97: Retomada da atividade anterior, Atividade 2, Unidade 1 – componente Reflexão

Essa retomada das ações dos alunos também é encontrada no início das atividades a seguir. As atividades retomam o que foi trabalhado anteriormente, reforçando os objetivos de cada atividade. Essa estratégia de mediação ajuda o aluno a relacionar as atividades entre si e perceber sua importância. Vejamos os exemplos a seguir:

In the last activity you read some texts about teaching situations and completed the table with characteristics of reflection so as to organize your thoughts about these new concepts.

The objective was to help you understand reflection in teaching.

Exemplo 98: Retomada da atividade anterior, Atividade 2, Unidade 2 – componente Reflexão

Let's recap what you've done so far. In Uni1 - Getting ready for reflection – you shared brainstorm on a picture by relating it to your teaching experiences. You also learnt about Paulo Freire's principles of learning and teaching. Next, in Unit 2 – Understanding Reflection - you looked at three types of Reflection and how they are expressed through language. One of the issues you discussed was how Critical Reflection can help you develop as a teacher. Now, in Unit 3, you are going to experience how theory and practice are closely connected.

Exemplo 99: Retomada da atividade anterior, Atividade 1, Unidade 3 – componente Reflexão

No exemplo 98, retoma-se o que foi feito na atividade assim como o seu propósito. O aluno leu textos sobre reflexão com o objetivo de entender melhor a reflexão na prática docente. No exemplo 99, atividade 1 da unidade 3, retomou-se o que foi realizado em cada unidade para se iniciar a unidade 3. Observa-se também que, além da retomada das unidades anteriores, há a revelação do que será feito na presente unidade. Essa estratégia mediadora pode despertar no aluno mais curiosidade e ansiedade para realizá-la. Observemos mais uma atividade:

*So far, you have worked on brainstorming of Reflection. **In Activity 2, we're going to get deeper into reflection.***

Exemplo 100: Revelação da atividade seguinte, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

Esse tipo de mediação, que revela os objetivos e os propósitos das atividades, é muito importante, pois esclarece ao aluno a utilidade das tarefas que estão sendo executadas.

A estratégia de mediação por *Questionamento* (Tharp e Gallimore, 1991) também se faz presente no componente *Reflexão*. Seguem os exemplos:

*While reading it, **focus on the following questions:***

Question 1: *Como, no decorrer do texto, Freire enfatiza e explica o que significa o ato de estudar? Como você relaciona o que o autor diz à sua atividade docente?*

Question 2: *No decorrer do texto, Freire enfatiza a importância do ler e do escrever. Qual a relação estabelecida pelo autor entre o ato de pensar criticamente e o ato de escrever?*

[Carta de Paulo Freire aos Professores](#)

Step 2

*Write your answers to the previous questions in a new item named **Carta de Paulo Freire** in your **Individual Portfolio**.*

Exemplo 101: Mediação por Questionamento, Atividade 4, Unidade 1 – componente Reflexão

*Open another item in your **Individual Portfolio: Critical Reflection**.*

Answer the following questions in this new portfolio item:

-> What characterizes critical reflection?

-> What are the specific kinds of information that critical reflection requires? Remember to share your work in the portfolio with your teacher and colleagues.

Exemplo 102: Mediação por Questionamento, Atividade 4, Unidade 2 – componente Reflexão

The questions below will guide your reading and further discussion.

Answer them in your **Individual Portfolio**.

- 1) In what ways are the social views of language presented by Prof. H. C. in the video supported by the views discussed in the PCN?
- 2) How can you relate the world knowledge explained in the PCN to the questions and answers presented in the activities that you have carried out on the course, in the reflective component?
- 3) How can the views presented in PCN be related to your practice?

Exemplo 103: Mediação por Questionamento, Atividade 4, Unidade 3 – componente Reflexão

Como ilustrada nos exemplos 101, 102 e 103, a utilização dessas questões ajuda a manter o foco da discussão, assegurando o objetivo das atividades.

Outra estratégia de mediação, também por Tharp e Gallimore (1991) definida, é a *Modelação*, que oferece aos alunos um modelo estabelecido como padrão de desempenho esperado. Vejamos os exemplos:

*The pictures you are going to see now may mean different things to different people. As a starting point, **we're going to give you an example** of some reflective brainstorming related to a picture.*

Exemplo 104: Mediação por Modelação, Atividade 1, Unidade 1 – componente Reflexão

*You have already entered the world of reflection! Let's go deeper into it! First, **we are going to give you an example** of how we can choose specific aspects related to reflection, from a text about a teaching situation. This will help you observe how reflection is expressed and developed in the text.*

Exemplo 105: Mediação por Modelação, Atividade 1, Unidade 2 – componente Reflexão

*Before making changes to or improving our practice, we should first understand it. So, we will start by discussing theories of teaching and learning. As a starting point, **we're going to give you an example** of brainstorming about teaching-learning that has used an image as a starting point.*

Exemplo 106: Mediação por Modelação, Atividade 1, Unidade 3 – componente Reflexão

A *Modelação* é uma estratégia importante quando se espera do aluno um tipo de desempenho sobre o qual ele não tem conhecimento. A *Modelação*

é considerada por Hasan (2002) uma mediação visível, pois o aluno tem consciência de que está aprendendo algo, ao seguir o modelo.

Além da *Modelação*, este componente também utiliza a ferramenta *Fórum de Discussão* como espaço de interação entre os alunos. Nos fóruns, os alunos compartilham informações, suas opiniões e suas experiências. Essa troca de informações entre os alunos também favorece a aprendizagem, no entanto ela não ocorre de forma consciente, diferenciando-se da mediação visível. Esse tipo de mediação, a mediação invisível, está igualmente presente no componente *Reflexão*. Observemos os exemplos.

*What did you find interesting and intriguing in Freire's principles? Share them with your friends in the forum **Paulo Freire's Principles**.*

Exemplo 107: Mediação Invisível, Atividade 1, Unidade 1– componente Reflexão

*Now go to the forum and join the discussion about **Professional development issues that require critical reflection**.*

Exemplo 108: Mediação Invisível, Atividade 4, Unidade 2– componente Reflexão

*Let's share our points-of-view in the forum **The theory-practice relationship**.*

Exemplo 109: Mediação Invisível, Atividade 5, Unidade 3– componente Reflexão

Além dos *Fóruns de Discussão*, o *Portfólio Individual* é mais uma ferramenta utilizada para favorecer a interação entre os alunos. Para Hasan (2002), essa interação também pode ser considerada invisível, pois o aluno visita o *Portfólio Individual* dos outros alunos, realiza a leitura, faz sugestões e revê o que escreveu em seu *portfólio*. A consciência do processo de aprendizagem oriundo desse momento parecer ser muito mais baixa em relação ao momento em que há a interferência do professor fazendo a mediação por *Modelação*, por exemplo. Seguem os exemplos:

Step1

Now visit your colleagues' portfolios to read their reflective brainstorms based on the same picture you chose.

*Pick two reflective brainstorms that seem especially intriguing to you. After reading them, write a comment and include one or two questions to your friends in the **Comments** area in your friends' **Individual Portfolios**.*

Exemplo 110: Mediação invisível, Step 1, Atividade 2, Unidade 1– componente Reflexão

Step2

Go back to your **Individual Portfolio** and see what your friends have written to you.

Based on your colleagues' comments, review and rewrite your reflective brainstorm. You will keep it for later reference.

Exemplo 111: Mediação Invisível, Atividade 2, Unidade 1– componente Reflexão

Os alunos são orientados a visitar os portfólios de seus colegas e comentá-los. Segundo Sherman (1991), essa abordagem interativa torna mais efetivo o aprendizado, uma vez que o conhecimento passa a ser construído de forma ativa.

A mediação por *Instrução* (Tharp e Gallimore, 1991) marca presença neste componente. As instruções, como ocorreram no componente *Desenvolvimento*, também são bastante claras, de modo que as atividades possam ser realizadas com sucesso. Vejamos os exemplos:

Write your brainstorm in your **Individual Portfolio** (menu on the left). **Name the item in your Individual Portfolio using the title of the picture you chose.**

Exemplo 112: Mediação por Instrução, Atividade1, Unidade 1– componente Reflexão

Now that you wrote your ideas about concepts discussed by Paulo Freire, **go to the forum Paulo Freire's Principles** and **continue the discussion** with your colleagues and your teacher in order to share experiences and opinions relating your own teaching to Reflective Teaching.

Exemplo 113: Mediação por Instrução, Atividade 4, Unidade 1– componente Reflexão

After completing the table with your answers, **rename the file** as your_name_table_reflection1 and **post it** in your **Individual Portfolio**.

Exemplo 114: Mediação por Instrução, Atividade1, Unidade 2– componente Reflexão

Now **watch the video** and **listen to one of the course tutors** talking about her views of language and how they relate to a teacher's practice.

Exemplo 115: Mediação por Instrução, Atividade 3, Unidade 3– componente Reflexão

As instruções, expressas pelo uso da forma imperativa, são claras e indicam o caminho para o aluno realizar o curso com bom proveito.

Em resumo, as estratégias de mediação presentes no componente *Reflexão* são 7: apresentação dos objetivos e dos propósitos da cada atividade; retomada das atividades feitas e sua relevância pertinente ao objetivo do módulo; revelação do que será realizado nas atividades seguintes; interação entre alunos nos fóruns de discussão e nos *portfólios* individuais (mediação invisível); além das estratégias mediadoras propostas por Tharp e Gallimore: *questionamento* para guiar as discussões dos alunos e propiciar momentos de reflexão; *modelação* e *instrução*.

Ambos os componentes, *Desenvolvimento e Reflexão*, apresentam estratégias de mediação muito semelhantes, apesar de os materiais terem sido produzidos por equipes distintas e em momentos diversos. Essas semelhanças permitem afirmar que todos os professores e colaboradores compartilham de princípios de aprendizagem em que a interação deve sempre ser favorecida, pois ela pode levar à construção do conhecimento no momento em que o aluno interage com um par mais experiente.

Esse capítulo teve como objetivo apresentar a análise de dados e a discussão dos resultados. Em seguida, apresentar-se-ão as considerações finais deste estudo, em que algumas sugestões serão delineadas para pesquisas futuras.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o processo de articulação de elementos de *design* dos componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* do curso on-line *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês*. Esse curso passou por um processo de reformulação e incluiu um novo componente, o componente *Reflexão*, voltado às práticas reflexivas, de modo a ampliar o campo de formação docente.

Com a inclusão de um novo componente, tornou-se necessário a criação de uma equipe responsável pelo desenvolvimento do curso e de seu *design*. Essa nova equipe foi formada por professores experientes e pouco experientes em cursos on-line. Ela desenvolveu todo o curso e obteve auxílio, quando necessário, da equipe responsável pelo *design* do componente *Desenvolvimento*, componente este já existente no curso.

Com o propósito de discutir o processo de articulação dos elementos de *design* de ambos os componentes, foram analisadas as unidades de cada um. Três unidades com cinco atividades cada, perfazendo 15 atividades no total, compõem as páginas do curso de cada componente. As páginas do curso trazem os momentos de interação e de comunicação entre o professor e o aluno e entre o *designer* e o aluno, sendo esse o motivo principal da escolha do material para análise.

Conforme apresentado em capítulos anteriores, o processo de articulação dos elementos de *design* de ambos os componentes, *Desenvolvimento* e *Reflexão*, exige conhecimento sobre teorias de linguagem, concepções de *design* e estratégias de mediação para a elaboração de um bom curso on-line.

Conhecimento igualmente exigido para a análise do *corpus*, as concepções teóricas que embasaram esta pesquisa foram a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985; Halliday & Mathiessen, 2004; Eggins, 1993; Thompson, 1996; Martin & Rose, 2003 e Christie, 2005), as concepções de *design* (Reigeluth, 1999; Nielsen, 2000; Collins, 2003 e Filatro, 2004) e as concepções de mediação semiótica (Vygotsky, 1929/1998a, 1934/1998b; Hasan, 2002 e Tharp e Gallimore, 1991).

A Lingüística Sistêmico-Funcional subsidiou a análise da linguagem, que permitiu verificar as relações entre o professor e o aluno e as relações entre o *designer* e o aluno nas páginas do curso. Essas relações foram analisadas no âmbito da metafunção interpessoal, cujo foco é a relação entre os participantes. A análise da linguagem restringiu-se às formas pronominais (*you* e *we*) e ao uso do modo imperativo, que materializam as relações entre o professor e o aluno e o *designer* e o aluno.

Com a análise dos pronomes, foi possível constatar que nos dois componentes (*Desenvolvimento* e *Reflexão*) houve a predominância do pronome inclusivo *we* em relação ao pronome exclusivo *we*. A partir dessa constatação, presume-se que o pronome inclusivo parece ser o mais apropriado para estabelecer uma relação mais próxima entre o professor e o aluno em um ambiente virtual.

A proximidade nas relações também se fez presente no momento de orientação aos alunos na realização das atividades propostas. Algumas orientações foram elaboradas com o modalizador *Let's*, que aproxima o professor do aluno no momento de realização da atividade. Igualmente notável foi o uso do modo imperativo nessas orientações. Ambos os componentes utilizaram o modo imperativo como o mais freqüente para orientar os alunos. O imperativo mostrou-se o modo mais claro e preciso no momento de orientar os alunos, pois os auxilia passo a passo, o que é fundamental para a realização de um curso on-line com sucesso.

O *design* foi analisado em duas perspectivas sob o viés dos conceitos de *design* de Reigeluth (1999), Nielsen (2000), Collins (2003) e Filatro (2004). A primeira perspectiva focou o desenvolvimento do *design* do componente *Reflexão*. O componente *Reflexão* foi desenvolvido por uma equipe composta por professores com pouca experiência em *design* de cursos on-line e foi criado posteriormente ao componente *Desenvolvimento*.

As versões iniciais das páginas do *Reflexão* sofreram modificações por estarem próximas do contexto presencial e foram se adequando gradativamente ao contexto on-line. A equipe responsável pelo componente adaptou-se rapidamente e desenvolveu um trabalho muito próximo ao da equipe responsável pelo componente *Desenvolvimento*.

A segunda perspectiva de análise do *design* do curso contrastou as páginas de ambos os componentes a fim de se verificar a articulação dos elementos de *design*. Os dois componentes apresentam a mesma rota de navegação. A agenda é a página de primeiro acesso aos componentes. As atividades são acessadas pelos mapas de navegação. As atividades dos dois componentes apresentam *links* internos e externos, entretanto, o uso de *links* externos é maior no componente *Desenvolvimento*, possivelmente por ele apresentar uma unidade em que o tema é realizar pesquisas na Internet.

Parte das ferramentas utilizadas é a mesma. As ferramentas *Perfil*, *Fórum de Discussão* e *Portfólio Individual* são usadas nos dois componentes. No entanto, o *Portfólio Individual* foi utilizado em dobro no componente *Reflexão*. A natureza dessa ferramenta é armazenar as produções escritas dos alunos, o que possibilita inferir que a equipe responsável pelo desenvolvimento do curso associou a ferramenta ao caderno. O *Portfólio* tornou-se uma espécie de caderno digital, ferramenta apropriada a atividades introspectivas, que são a marca mais forte no componente *Reflexão*.

As ferramentas *Material de Apoio* e *Vídeo* foram usadas exclusivamente pelo componente *Reflexão*. A decisão de se utilizar o *Vídeo* somente nesse componente foi tomada por ambas as equipes. Futuramente, seria muito produtivo que essa ferramenta, seguida pelo *Material de Apoio* que traz os textos integrais dos vídeos, fosse igualmente aproveitada para o componente *Desenvolvimento*. O vídeo, segundo Nielsen (2000), é um recurso muito interessante por fornecer ao aluno uma impressão da personalidade do falante, aproximando-os.

As ferramentas *Chat*, *Exercícios*, *Grupos* e *Portfólio em Grupo*, por sua vez, foram utilizadas somente no componente *Desenvolvimento*. Elas necessitam de mais experiência em cursos on-line para seu gerenciamento, o que favorece um bom aproveitamento para o aluno. É possível que a não utilização dessas ferramentas no componente *Reflexão* deva-se ao fato da pouca experiência da equipe em cursos on-line. Ao término desta pesquisa, é muito provável que a equipe responsável pelo componente *Reflexão* já estejam utilizando essas ferramentas igualmente, pois a experiência em desenhar cursos on-line em pouco tempo se consolidou.

O *design* de ambos os componentes está muito bem articulado. As equipes interagiram e privilegiaram as mesmas características nos dois componentes: o estabelecimento de objetivos para cada unidade, a estrutura de navegação, as ferramentas comunicativas, a estrutura do curso e a estrutura e organização das atividades.

Além da linguagem e do *design*, os componentes também estão articulados no que diz respeito às estratégias mediadoras utilizadas. Os componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* apresentam estratégias de mediação que favorecem a troca de conhecimento, de idéias e de experiências entre os alunos, momentos de interação. Ambos compartilham dos princípios de Vygotsky (1929/1998a), que afirma que a interação com alguém mais experiente promove o aprendizado, a construção do conhecimento.

Concluída a síntese dos resultados, retomo minhas perguntas de pesquisa:

- Que características marcaram as fases iniciais do desenvolvimento do componente *Reflexão*?
- Como o processo de design do componente *Reflexão* evoluiu?
- Que elementos de *design* os dois componentes do curso compartilham?
- Que elementos de *design* são específicos de cada componente?

Em relação à primeira questão, as características que marcaram as fases iniciais do desenvolvimento do componente *Reflexão* foram as dos momentos em que os integrantes da equipe responsável pelas páginas desse componente elaboraram as atividades de acordo com o conhecimento prévio de cada um sobre o que seria mais apropriado para um curso on-line. As atividades apresentavam algumas características do contexto presencial, como, por exemplo, a falta de indicação do local em que o texto produzido deveria ser armazenado e a falta de localização do texto a ser lido (figuras 2 e 4, respectivamente).

A evolução do processo de *design* do componente *Reflexão*, réplica à segunda questão, foi visível a partir do momento em que a equipe passou a produzir as páginas de acordo com as características próprias do *design*. Os símbolos, indicadores das ferramentas disponibilizadas, começaram a ser inseridos no material (figura 7), as indicações dos textos, das ferramentas utilizadas também compuseram as páginas do curso (figuras 5, 6 e 7 e exemplo 56). A equipe desenvolveu o mapa de navegação para acessar as atividades (figura 15) e passou a utilizar os *templates* (figura 10) para produzir as páginas do componente.

Respondendo à terceira pergunta, os elementos de *design* compartilhado por ambos os componentes são a linguagem, as estratégias de mediação, além da estrutura, do planejamento e *design* do curso. A linguagem dos componentes é muito semelhante no que diz respeito à materialização das relações entre professor e aluno e entre *designer* e aluno. A materialização dessas relações ocorreu por meio das formas pronominais inclusiva e exclusiva do pronome *we* e suas variantes. Outra forma de materialização foi o uso do modo imperativo e de expressões modalizadoras. As estratégias de mediação também são parecidas, pois usufruem da interação entre os participantes a todo o momento. O *design* dos componentes está muito próximo. Os componentes oferecem momentos de interação, instruções claras, apresentação dos objetivos do curso, além da utilização de algumas ferramentas que privilegiam a troca e a construção do conhecimento de forma mais autônoma, pois o curso está centralizado no aluno e ele próprio constrói seu conhecimento no seu ritmo de desenvolvimento.

A quarta e última questão focaliza os elementos de *design* específicos de cada componente. Terminada a pesquisa, constatou-se que os componentes *Desenvolvimento* e *Reflexão* apresentam os mesmos elementos de *design*, devido ao fato de que eles estão muito bem articulados, fruto de um processo de trabalho em equipe. O que foi possível verificar é que há algumas ferramentas disponibilizadas no ambiente que são restritas a cada componente. As ferramentas *Material de Apoio* e *Vídeo* restringiram-se ao componente *Reflexão* e as ferramentas *Chat*, *Exercícios*, *Grupos* e *Portfólio em Grupo*, ao componente *Desenvolvimento*. Para o desenvolvimento de futuros cursos on-line, sugiro que as ferramentas sejam em sua totalidade utilizadas, pois cada uma delas contribui

de modo ímpar para formação do indivíduo e para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, gostaria de finalizar esta pesquisa reforçando a importância do *design*, do planejamento de cursos on-line. Desenvolver cursos on-line não significa transpor o curso presencial para um ambiente virtual. É necessário que haja uma equipe responsável pelo planejamento do curso, desde a definição dos objetivos até a avaliação do curso após sua implementação.

Essa equipe precisa ter como foco o desenvolvimento de um curso em que o aluno seja o centro e que promova aprendizagem, desenvolvimento e construção do conhecimento de forma ativa. Para tal fim, os elementos de *design*, como a linguagem, as estratégias de mediação e o próprio desenho do curso, devem estar articulados para promover o sucesso do aluno ao realizar o curso.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. 5 ed. Campinas: Papirus.

BARBOSA, Áurea E. T. (2006). *Comunidade de Aprendizagem em um Curso On-line: Um Estudo de Processo de Formação*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BROWN, James D. (2004). *Research Methods for Applied Linguistics*. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, pp 476-500.

CHRISTIE, Frances (2005). *Language Education in the Primary Years*. Australia: University of New South Wales Press Ltd.

COLLINS, Heloisa (2003). *Design, ensino e aprendizagem on-line: uma experiência em lingual estrangeira (LE) junto a professores de escolas públicas*. Rev. ANPOLL, n.15. Julho-Dezembro, 87-113.

COLLINS, Heloisa ; THOMPSON, S. (1996). *Grammatical Aspects Of Roles In Culturally Diverse Oral Presentations*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 281-306, 1996.

DANIELS, Harry (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.

DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (1998) *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

EGGINS, Suzanne (1993). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.

FILATRO, Andrea (2004). *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

GARRISON, R.; ANDERSON, T (2003), *E-learning in the 21st Century*. London: RoutledgeFalmer.

GERVAI, Solange M. S. (2007). *A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIUSTA, Agnela da S.; FRANCO, Iara M. (org.) (2003) *Educação a distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual.

HALLIDAY, Michael A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya (1990) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2a impressão Oxford: Oxford University Press.

HALLIDAY, Michael A. K ; MATTHIESSEN, Christian. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. London: Arnold.

HASAN, Ruqaiya. (2002). *Semiotic Mediation, Language and Society: Three Exotripic Theories -Vygotsky, Halliday and Bernstein*. Macquarie University, Sydney, Australia. <http://www.uct.ac.za/depts/pgc/sochasan.html> October 28, 2002

LEMOS, Maria de Fátima R. de; SOUZA, Miriam F. ; SCHIRMBECK, Fernando R. G. (2004) *Educação a Distância: USO DE O TELEDUC. Uma Realidade no Aprender a Aprender*. Abril. Apresentação em Congresso ABED.

LÉVY, Pierre (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.

MARTIN, Jim R.; ROSE, David (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Mediação pedagógica" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=44>, visitado em 10/1/2008.

MINCK, Noris (2002). *O Desenvolvimento do Pensamento de Vygotsky: Uma introdução a Thinking and Speech*. In: DANIELS, Harry (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.

MOITA LOPES, Luiz P. (1994). *Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A, 10(2): 329-338.

_____ (1996). *Afinal, o que é lingüística aplicada?* In: Moita Lopes, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 17-26.

_____ (1998). *A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada?* In: Signorini, I. & Cavalcanti, M (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 113-128.

_____ (org) (2006). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo : Parábola Editorial.

MORAN, José M. (1994). *Novos caminhos de ensino a distância*. CEAD – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: SENAI, ano 1, n. 5, outubro, pp. 1-3.

MORAN, José M. (2003). *Contribuições para uma pedagogia da educação online*. In: Silva, Marco (2003). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola.

NIELSEN, Jakob (2000). *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. Indianapolis: New Riders Publishing.

NORTHRUP, Pamela. (2001) *A framework for designing interactivity into Web-based instruction*. *Educational Technology*, March-April, 31-39.

PACHECO, Samuel B. (1997). *Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço*. *Tecnologia Educacional*, v.25, pp 136-137. Mai/jun/jul/ago.

PINEDA, Andréa M. (2007). *Inclusão Digital e Gêneros Digitais em Cursos a Distância*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINO, Angel (1991). *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Caderno CEDES 24- Pensamento e Linguagem, pp. 32-43. Campinas: Papirus.

REIGELUTH, Charles M. (1999). *Instructional-Design Theories and Models*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Vol II.

ROJO, Roxane H.R. (2006). *Fazer Lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 253-276.

SHERMAN, Laurence W. (1991) *Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning*

Experiences. A paper presentation for the Annual Meetings of the American Educational Research Association, Chicago, IL. pp. 3-7

SILVA, Marco (2003). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola

SPRENGER, Terezinha M. (2004). *Conscientização e Autonomia em Formação Online de Professores*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TAVARES-SILVA, Tânia (2003). *Mediação Pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das interações interpessoais e da construção de conhecimento*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. (1991) *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. Diversity & Excellence NCRCDSSL Research Reports, Califórnia, r. 2.

THOMPSON, Geoff. (1996) *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold

VICTORIANO, Erisana S. (2005). *Aquisição de Netspeak em fóruns de discussão*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIGOTSKI, Lev S. (1929/1998a) *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev S. (1934/1998b). *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

WADT, Maria Paula S. (2002) *Questões de Avaliação de Design de um Curso de Inglês Online*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WERTSCH, James V. (1985) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. (1997) *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)