

Daniela Viana Araújo de Oliveira

Práticas de leitura em inglês em ambiente digital e sua relação com o interesse  
e a participação de alunos de uma escola pública

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Daniela Viana Araújo de Oliveira

Práticas de leitura em inglês em ambiente digital e sua relação com o interesse e a participação de alunos de uma escola pública

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof. Dra. Heloisa Collins.

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

---

---

---

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

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho à família que me gerou e formou – meus pais e meus irmãos – e à família que estou gerando e formando – meu marido e meu filho, por enquanto. Vocês todos são meu alicerce e motivação para chegar até aqui.*

## **Agradecimentos**

---

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e à Diretoria de Ensino de Carapicuíba pela bolsa de estudos.

À minha orientadora Heloisa Collins, pela aceitação e compreensão da minha situação, pelas orientações totalmente pertinentes em todos os momentos e pelo modelo como profissional e pessoa.

A meus pais, Maria e Reginaldo, pelos primeiros e mais fortes exemplos de fé, força e perseverança, base de minha formação.

A meus irmãos, Thiago e Eduardo, por serem bases igualmente importantes de minha formação como pessoa.

A meus padrinhos, Elisa e Ike, pelo incentivo à vida acadêmica, desde O Pequeno Príncipe, na pré-escola, até o mestrado.

Ao Ademir, pela disposição e boa vontade em cuidar do que tive de sacrificar várias vezes para realizar este estudo.

A todos os meus alunos, em especial aos que aceitaram participar da coleta de dados para esta pesquisa.

Aos meus amigos de infância e de sempre, pelo incentivo direto e indireto à realização de meus projetos.

Aos meus colegas de mestrado Ana Cláudia, Andrea Piñeda, Áurea, Belia, Ediléa, Eliana, Fúlvia, Gabriel, Giovana, Liliane, Lucilene, Paulo, Solange e Tatiana, por todas as contribuições nesta pesquisa.

Agradeço especialmente às colegas Ana Sílvia, Andrea, Erisana e Maria Paula, pelo auxílio direto e especial aos meus pedidos de socorro presenciais e on-line. Viva o MSN!

Por fim, mas com toda a intensidade do meu amor, ao meu marido Rodrigo, companheiro e sócio de uma vida nova cujo marco foi esse curso de mestrado. E ao nosso filho Arthur, projeto mais lindo e importante que idealizamos, já uma realidade que estamos construindo juntos, motivação maior e presente mais valioso.

## **Resumo**

---

Esta pesquisa se iniciou a partir de experiências com alunos de uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo. A princípio, seu foco era a inclusão digital e social desses alunos por meio de práticas de leitura em inglês em ambientes digitais. Essas práticas aconteceram em aulas presenciais mediadas por computador, no laboratório de informática da escola.

No entanto, diversos fatores contextuais inviabilizaram a coleta de dados com o apoio dessas práticas, levando à migração de ambiente presencial para ambiente on-line.

Mudanças de ordem metodológica e analítica se fizeram necessárias com essa migração de ambiente. Dessa forma, problemas de natureza diferente também surgiram, como a seleção dos participantes, por exemplo. Os objetivos, então, passaram a focalizar a relação de novas práticas de leitura em ambiente digital com o interesse e a participação dos alunos dessa mesma escola. Contudo, os alunos selecionados como participantes da coleta de dados eram outros, diferentes dos selecionados no primeiro momento.

Muitas questões que precisam ser refletidas e trabalhadas no âmbito da educação foram levantadas a partir dessas mudanças. A principal delas é a necessidade de preparo específico de professores voltado às práticas em ambientes digitais.

Os dados analisados revelam indícios de melhor e maior participação e interesse dos alunos com essas novas práticas. Porém há muito o que se fazer na escola pública: enfrentar velhos problemas e trabalhar novas propostas para garantir o sucesso da educação.

*Palavras-chave: leitura – ambientes digitais – escola pública*

## **Abstract**

---

This research has begun from experiences with students of a public school in São Paulo. At the beginning, it was focused on the social and digital inclusion of those students through reading practices in English, in digital settings. Those practices have happened during computer mediated classes, in the computer laboratory of the school.

However, many contextual factors make it impracticable to collect data through those practices, leading to change face-to-face settings to on-line ones.

Changes in methodology and analysis were also necessary after that settings change. Thus, problems of different nature also came up, like the selection of participants, as an example. The objectives, then, have started to focus on the relationship between new reading practices in digital settings with interest and participation of students from that same school. Notwithstanding, the students selected as participants for the data collection were other students, different from those selected at the first moment.

Many issues which needed to be reflected and worked upon the scope of education arose after those changes. The main issue is the need of specific preparation for teachers, in order to work with practices in digital settings.

The data analysis revealed signs of better and more interest and participation of students within those new practices. Nevertheless, there is much to do in the public school: face old problems and work upon new proposals in order to guarantee a successful education.

*Key-words: reading – digital settings – public school*

## Sumário

---

Agradecimentos.....	06
Resumo.....	07
Abstract.....	08
Lista de figuras.....	09
Lista de quadros.....	09
Introdução.....	11
1. Fundamentação Teórica.....	23
1.1. Lingüística Sistêmico-Funcional.....	24
1.1.1 Contexto de Situação e Registro.....	25
1.1.2 Contexto de Cultura e Gênero.....	28
1.1.3 Metafunção Ideacional – significados experienciais.....	29
1.1.4 Sistema de Transitividade.....	30
1.1.5 Metafunção Interpessoal – interações.....	33
1.1.6 Sistema de Avaliatividade.....	34
1.2. Presença de Ensino.....	37
1.2.1 Comunidade de Investigação.....	37
1.2.2 Categorias de presença de ensino.....	39
2. Metodologia da Pesquisa.....	44
2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	44
2.1.2 Objetivos específicos.....	44
2.1.3 Perguntas de Pesquisa.....	47
2.2 Abordagem metodológica.....	48
2.3 Contexto de Pesquisa.....	50
2.3.1 A Unidade Didática em observação.....	53
2.3.3.1 Blog – espaço de propostas da professora.....	55
2.3.3.2 Orkut – espaço de produção e interação.....	56
2.3.3.3 MSN – espaço para interação.....	57
2.3.4 Os participantes.....	57
2.4 Descrição dos dados da pesquisa.....	60
2.4.1 Procedimentos de coleta.....	62
2.4.2 Procedimentos de análise dos dados.....	63

3. Análise dos dados e discussão dos resultados.....	66
3.1 Contexto da Situação.....	66
3.1.1 Campo – o assunto do discurso.....	67
3.1.2 Relações – os participantes do discurso.....	81
3.1.3 Modo – o papel da linguagem no discurso.....	83
3.2 Análise Gramatical dos Dados.....	86
3.2.1 Análise da participação dos alunos.....	87
3.2.1.1 Representação de experiências – reflexões nos fóruns.....	88
3.2.1.2 Avaliação de atitudes nas interações entre os participantes.....	98
3.2.2 Análise da professora como mediadora.....	109
Considerações Finais.....	118
Referências Bibliográficas.....	122
Anexos.....	126
Lista de figuras.....	10
Lista de quadros.....	10
Lista de figuras	
Figura 01 – Modelo de comunidade de investigação.....	38
Lista de quadros	
Quadro 01 – Fatores contextuais de influência à pesquisa.....	19
Quadro 02 – As três variáveis do contexto de situação.....	27
Quadro 03 – Tipos de processos e seus participantes.....	32
Quadro 04 – Circunstâncias e seus participantes.....	33
Quadro 05 – Modelos de papel de ensino em conferências por computador.....	40
Quadro 06 – Proposta e produção de atividades por semana.....	55
Quadro 07 – Scraps – participação de alunos e professora.....	56
Quadro 08 – Total de participantes da pesquisa.....	58
Quadro 09 – Alunos que iniciaram as atividades.....	59
Quadro 10 – Os participantes e os dados que geraram.....	60
Quadro 11 – Organização dos dados coletados.....	62
Quadro 12 – Estrutura do conteúdo postado no blog.....	68
Quadro 13 – Funções de fala.....	75
Quadro 14 – Iniciações e respostas.....	75
Quadro 15 – Panorama geral da produção dos alunos.....	82
Quadro 16 – Características de situações de língua falada/ escrita...84	
Quadro 17 – Categorias de atitude em avaliatividade.....	99

## Introdução

---

São de conhecimento geral os problemas enfrentados por alunos e professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, principalmente no que tange à relação Ensino-Aprendizagem.

No caso desta pesquisa, particularmente, há outro agravante da situação de ensino, a disciplina do currículo escolar: Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Em geral, os alunos não desempenham bem o papel da aprendizagem em relação a essa disciplina por vários motivos, como a crença de que é muito difícil, por se tratar de outra língua, ou o despreparo de muitos professores, que leva os alunos a se desinteressarem cada vez mais pela disciplina. Esses dois motivos por si já desencadeiam outros que levam ao insucesso da aprendizagem.

Professores e alunos parecem perdidos com relação ao currículo dessa disciplina, embora as diretrizes nacionais apontem para o conteúdo a ser trabalhado – a leitura, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

*"[...] Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura*

*tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.” (PCN Língua Estrangeira – 1998:20)*

Até mesmo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo identificou o cerne desses problemas – a deficiência em leitura – estabelecendo, assim, metas direcionadas à solução de tais problemas por meio de atividades de leitura em todas as disciplinas, no período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008.

Além dos problemas em relação à leitura, os alunos da Rede Pública têm pouca inserção no mundo digital, especialmente quanto ao acesso à Internet. E quando o têm, usam-no, em geral, apenas para troca de informações pessoais entre amigos que têm grande contato presencial. A grande maioria não tem orientação para usar a Internet como ferramenta de pesquisa ou mesmo de comunicação no sentido de promover maior e melhor aprendizagem.

Sabe-se, também, da grande dificuldade dos professores em desenvolver quaisquer atividades pedagógicas com os alunos, ora por falta de engajamento dos alunos, ora por falta de motivação dos próprios professores.

Com base nessa realidade, este trabalho sugere que os alunos da Rede Pública se sentiriam mais interessados e participativos, quanto à aprendizagem, ao serem inseridos no mundo digital por meio de atividades que priorizassem a leitura na Internet.

No âmbito social, esta pesquisa objetivou, inicialmente, observar práticas de Letramento Digital focalizando a questão de marginalização social dos alunos do ponto de vista do acesso às novas tecnologias, especialmente à Internet.

A partir disso, uma análise-piloto<sup>1</sup> foi feita num primeiro momento da coleta de dados, mostrando problemas antecedentes ao de Letramento Digital. Esses problemas são discutidos por meio das

---

<sup>1</sup> Ver anexo 01

seguintes questões: 1) Alfabetização e Letramento em contexto presencial e/ou digital; 2) a leitura como processo social.

A coleta de dados para esta pesquisa teve como base geradora de seu contexto a análise-piloto feita no primeiro momento. Após essa análise-piloto, portanto, o trabalho sofreu modificações essenciais, já que os problemas existentes na escola obrigaram à mudança inclusive do contexto de pesquisa.

O primeiro momento de coleta também contou com anotações da professora sobre as aulas, o que foi de grande auxílio para as reflexões e conclusões acerca das dificuldades e até empecilhos encontrados na Escola Pública para se realizar pesquisa, especialmente quando se trata de assuntos pertinentes ao uso de tecnologia.

Embora dois momentos de coleta de dados sejam distintos, até aqui, faz-se necessário esclarecer que aquele que é chamado de primeiro momento não compõe o *corpus* desta pesquisa. Inicialmente, pressupôs-se que seria o *corpus*, mas de fato serviu como base geradora para esta pesquisa.

Nas próximas seções, apresento reflexões e experiências sobre as questões de Alfabetização e Letramento e, também, de Leitura como Processo Social. Isso aconteceu com o resultado da análise-piloto, citada anteriormente, que levou à inquietação necessária para a mudança de contexto desta pesquisa e de seu *corpus* para análise.

### *1. Alfabetização Digital e Letramento Digital*

Ao propor aos alunos o desenvolvimento de atividades mediadas por computador, acreditei que o foco estaria apenas na mudança de ambiente. Isso foi um primeiro problema, pois o objetivo não era sair da sala de aula e ir para a sala de informática simplesmente como “tática” para prender a atenção dos alunos. De

fato, eles tiveram pouquíssimo contato com a sala de informática da escola e quando tiveram, foi apenas para mudar de ambiente.

A primeira experiência foi árdua, pois havia questões de alfabetização digital a serem resolvidas para que um processo de letramento digital pudesse se iniciar. Primeiros questionamentos sobre a diferença entre alfabetização e letramento, num âmbito geral, se sobrepuseram, também, a essas questões.

Muitos alunos não tinham um e-mail e, em geral, apresentaram dificuldades em compreender o que se pedia para obter uma conta de e-mail. Isso foi relevante porque ter um endereço eletrônico é um dos primeiros passos (senão o primeiro) para uma inserção a práticas em ambientes digitais. Por esse motivo, orientei os alunos a enviarem suas produções por e-mail, já que o objetivo era iniciar um processo de letramento digital e as aulas aconteciam em contexto presencial, ainda que mediado por computador. Dessa forma, garantiria, primeiramente, que os alunos iniciassem alguma prática em contexto digital.

As dificuldades de compreensão para obter uma conta de e-mail eram oriundas de problemas relacionados às práticas de leitura, melhor dizendo, à pouca prática de leitura por parte dos alunos, resultando, assim, na falta de interpretação daquilo que lêem. Ao não saber interpretar, conseqüentemente não se entende aquilo que é pedido ou enunciado.

Antes dessa observação acerca das dificuldades de interpretação em leitura, outro obstáculo foi observado: a grande dificuldade que muitos alunos apresentaram em lidar com o computador e ainda mais com suas ferramentas - instruções como "abra o Internet Explorer, acesse o site X, crie uma conta de e-mail, acesse o link Y, faça uma busca" foram, para esses alunos, como falar outra língua, o que não deixa de ser verdadeiro, nesse caso. Assim como uma língua estrangeira, com a qual se tem pouca ou nenhuma prática ou contato, da mesma forma acontece com o uso de

novas tecnologias, principalmente do computador e suas ferramentas on-line.

Os meus questionamentos acerca do tema Alfabetização e Letramento percorreram caminho similar ao desenvolvimento do tema desta pesquisa. Num primeiro momento, a preocupação em estabelecer as diferenças entre um e outro (alfabetização e letramento) com o objetivo de defini-los, conforme a afirmação de Tfouni (1995:20):

*"A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas".*

Em síntese, a idéia de alfabetização estava relacionada à aquisição do sistema de escrita e a idéia de letramento às práticas sociais de leitura e escrita. Transferindo para o contexto digital, alfabetização seria a habilidade em lidar com a máquina, inicialmente, e com suas ferramentas posteriormente. Letramento, nesse contexto específico, é relacionado aos efeitos sociais resultantes da prática de leitura e escrita.

Chegar às definições não bastou, no entanto, para propor alguma solução aos problemas de leitura dos alunos. Uma questão maior sobre como separar alfabetização digital de letramento digital, no sentido de solucionar os problemas de leitura, mostrou-se como

uma grande barreira. Principalmente porque são alunos já alfabetizados e não letrados na *cultura do papel* (Soares, 2002). Também as reflexões sobre o tema evoluíram, conforme diz Soares (2003:14):

*"Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esse dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização".*

Passado esse período de reflexão, as atividades prosseguiram em seu desenvolvimento, no intuito de observar um processo de alfabetização e letramento digital dos alunos, mesmo que com resultados ainda não muito positivos. Ainda assim, esses resultados mostraram uma mudança de atitude dos alunos em relação às atividades, dos alunos em relação à professora e, principalmente, dos alunos entre si.

## *2. A Leitura como evento social*

Questões burocráticas da escola fizeram com que essa sala fosse montada com grupos de alunos diferentes, ou seja, grupos que estudaram juntos em outro período, grupos que estudaram juntos em outra escola e grupos que estudaram em outro período e em outra

escola. Sintetizando, uma classe bastante heterogênea e com alunos que não se inter-relacionavam.

À medida que as atividades se desenrolavam, o foco, que era unicamente a questão de alfabetização e letramento, passou a dividir espaço com outra situação que se destacou sem que fosse planejada: o trabalho em grupos.

Por ser uma sala numerosa, com trinta e seis alunos e com pouco tempo real de aula, as atividades foram realizadas em grupos, na maioria das vezes. Principalmente as atividades realizadas em sala de aula, com todos os alunos ao mesmo tempo.

Na sala de informática, era possível levar dezoito alunos em dois turnos, sendo que dois alunos compartilhavam do mesmo computador na realização das atividades – havia dez computadores na sala e um deles não funcionava.

A surpresa se deu pelo fato de poucos alunos se interessarem, realmente, pelas atividades mediadas por computador. Provavelmente, por causa das dificuldades elencadas anteriormente: analfabetismo digital, grande número de alunos, pouco material e pouco tempo para a realização das atividades.

O que se mostrou mais atraente a eles, alunos, foi a possibilidade de se trabalhar em grupos. As atividades foram muito mais produtivas e os próprios alunos registraram a importância desse trabalho coletivo. Mesmo suas expressões faciais eram mais felizes e relaxadas do que nas atividades individuais. Era nítido o processo de leitura como um evento em que eles trocavam informações e construía, assim, seus conhecimentos. Como afirma Bloome (1983):

*"[...] a leitura pode também ser vista como um processo social. O foco aqui está na relação entre as pessoas envolvidas no evento de leitura. Como um processo social, a leitura é vista como uma atividade pela qual as pessoas se orientam umas às outras,*

*comunicam idéias e emoções, controlam as outras, se controlam, adquirem status ou posição social, adquirem acesso a privilégios e recompensas sociais, e se engajam em vários tipos de interação social”.*

A idéia de leitura proposta por Bloome tornou-se foco, também, do trabalho realizado com os alunos. Mostrou ser um problema anterior ao de letramento. Acredito que, assim como alfabetização e leitura são indissociáveis, também o letramento e a leitura o são. É muito difícil definir o que vem antes, o que deve ser focalizado. Ambos têm igual importância e se apresentam como problema com a mesma intensidade em nossas escolas, em nossa sociedade.

### *3. Base geradora da coleta de dados – Aulas presenciais mediadas por computador*

O que, inicialmente, teve a intenção de ser o primeiro momento da coleta de dados, ocorreu na escola, durante cinco aulas de inglês. Foram usadas duas atividades de uma Unidade Didática para análise-piloto, cujos objetivos eram:

- Prática de estratégias de leitura em Inglês;
- Uso do Inglês como um instrumento ou ferramenta na prática cotidiana;
- Desenvolvimento de estratégias para uma leitura melhor também na Língua Materna – Português.
- Inclusão digital e social
- Motivar a um processo de adoção de uma nova cultura

Antes dessas atividades, exercícios de conscientização foram feitos com os alunos para incentivá-los à realização das tarefas solicitadas

pela professora para a coleta de dados desta pesquisa. Esses exercícios foram realizados em sala de aula, sem mediação de computador.

As atividades foram realizadas com o apoio de anotações feitas pela professora, conforme já mencionado. Por meio dessas anotações, é possível compreender alguns problemas enfrentados quando se realiza uma pesquisa na Escola Pública, principalmente no que concerne ao tempo e espaço para realização das atividades.

De acordo com Brown & Rodgers (2002:14-16), um número de fatores contextuais influenciam a pesquisa em LA, assim como influenciaram esta pesquisa. São esses fatores os seguintes:

Contextos Nacionais e Internacionais	Organizações nacionais e internacionais/ esferas governamentais – controle do dinheiro para apoio de pesquisas
Contextos Profissionais	Tipos de pesquisa – tendências Prioridade às tendências da época
Contextos Institucionais	Tamanho da instituição Recursos disponíveis para apoiar a pesquisa Experiências prévias com pesquisadores Personalidade de administradores e professores envolvidos
Contextos Locais	Físico (tamanho da classe, lay out da escola) Temporal (duração e freqüência das aulas) Social (background lingüístico, multi-etnia) Pedagógico (métodos de ensino, estilos de aprendizagem) Psicológico (nível de conforto dos participantes em relação à pesquisa)
Contextos Pessoais	Contextos sócio-políticos e socioculturais (dão forma à pesquisa): Objetivos e metas Iniciadores/ ímpeto Apoio e financiamento Ambiente Institucional

**Quadro 01: Fatores contextuais de influência à pesquisa**

Dentre os fatores contextuais sintetizados no quadro acima, têm destaque os *Contextos Institucionais, Locais e Pessoais* para esta pesquisa.

Sobre os *Contextos Institucionais*, a pesquisa em questão contou com o apoio financeiro da Secretaria de Estado da Educação, o que significa, em termos financeiros, uma Bolsa de estudos que garante o pagamento das mensalidades em uma universidade privada, como é este o caso. Os demais custos ficaram por conta da pesquisadora, o que não permitiu um afastamento de suas funções no trabalho e, assim, dificultou as ações necessárias para a própria realização da pesquisa. Além disso, na escola, instituição onde se desenvolveu a pesquisa, não há experiências prévias com pesquisadores e essa cultura da não-pesquisa reflete em outras dificuldades, ainda no campo 'instituição', e as pessoas envolvidas nele. Essas dificuldades com administradores se deram tanto no âmbito da própria escola, quanto na Diretoria de Ensino e até mesmo no âmbito da própria Secretaria da Educação via CENPE – Centro de Estudos e Normas Pedagógicas.

Na CENPE e na Diretoria de Ensino, questões de ordem burocrática e comunicação falha entre seus administradores atrapalharam o desenvolvimento da pesquisa, ainda que não tenham inviabilizado a mesma. Na escola, contudo, a má administração gerou diversos obstáculos, chegando a inviabilizar a realização da pesquisa dentro da instituição: quando a professora pediu que se mantivesse uma sala com os mesmos alunos do ano anterior, pois já havia iniciado um trabalho com eles para a coleta de dados, não foi atendida; ao desistir, desse modo, daqueles participantes e reiniciar a coleta, enfrentou dificuldades para usar o laboratório de informática porque a chave da sala não era encontrada ou a pessoa responsável por abri-la demorava a chegar até o local.

Quanto aos *Contextos Locais*, todos os fatores influenciaram a pesquisa:

- As classes são formadas com muitos alunos – nesse caso eram trinta e seis e o laboratório de informática tinha dez

computadores, sendo que um estava quebrado. Assim, era muito difícil realizar as atividades sugeridas pelo programa da Unidade Didática;

- O tempo de aula é reduzido – oficialmente, são quarenta e cinco minutos de aula no período noturno, que se configuram em menos de meia hora na prática, pois há demora dos alunos em chegar à sala, há o tempo de deslocamento da sala de aula para o laboratório de informática e o tempo para que os alunos se aquietem para receber as instruções. Há, também, frequência irregular das aulas por motivos variados (feriados, reuniões, etc.) e frequência irregular dos alunos às aulas;
- O fator social que influenciou a pesquisa está relacionado à marginalização social de muitos alunos, que acarreta problemas de auto-estima e, conseqüentemente, pouca bagagem com práticas de linguagem – mesmo em língua materna vê-se a defasagem em compreensão de textos, além de total falta de preocupação com regras básicas da língua;
- No âmbito pedagógico, os alunos não têm referência quanto aos métodos de ensino, tampouco têm a oportunidade de saber qual estilo de aprendizagem pode ser mais proveitoso, pois costumam fazer atividades aleatoriamente, sem objetivos bem definidos e, dessa forma, sem significado;
- Não é tarefa simples levar os alunos a entender a importância de uma pesquisa e isso pode fazer com que não se comprometam como participantes.

Os *Contextos Pessoais* estão diretamente relacionados aos *Institucionais* e *Locais*, dando forma à pesquisa, de acordo com sua influência na geração e coleta de dados. Os fatores contextuais foram

determinantes ao ponto de se fazer necessária a mudança de ambiente de coleta dos dados: iniciou-se na Instituição Escola e migrou para o Ambiente Digital, tamanha é a dificuldade em romper as barreiras da burocracia numa instituição pública e dos problemas pré-existentes de aprendizagem de Língua Estrangeira, como o próprio PCN assume:

*"Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes." (PCN Língua Estrangeira – 1998:21)*

No capítulo 2 – *Metodologia* – a pesquisa foi contextualizada a fim de se compreender melhor o trabalho realizado neste estudo, com base nos objetivos e perguntas de pesquisa. Nesse capítulo, é explicitada a trajetória da coleta de dados que foi gerada a partir de toda a situação até aqui exposta.

Esses dados serviram para análise e interpretação, discutidos no capítulo 3 – *Análise de dados e discussão dos resultados*. A partir dessa análise, foi possível responder às perguntas e objetivos a que esta pesquisa se propõe.

Para sistematizar e sustentar a análise dos dados, foram usadas teorias de linguagem e de aprendizagem, descritas e explicadas no capítulo 1 – *Fundamentação Teórica* – a seguir.

## **Capítulo 1. Fundamentação Teórica.**

---

Neste capítulo, serão apresentados os arcabouços teóricos que sustentam as análises feitas sobre os dados coletados ao longo desta pesquisa.

Pelo fato desta pesquisa ser ancorada na esfera da Lingüística Aplicada, especificamente na linha de Linguagem, Tecnologia e Educação, são fundamentais as teorias que abordem a área em questão.

Para isto, o primeiro referencial teórico abordado será o de Linguagem, a saber, referenciais com base na Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) elaborada e difundida por Halliday (1985; 1994) e desenvolvida por outros teóricos como, Eggins (1994), Thompson (1996), Martin e Rose (2003), Droga e Humphrey (2002), Meurer (2004), Christie (2007), entre outros.

No âmbito de Ensino e Aprendizagem, o papel da professora será analisado com base no modelo de aprendizagem proposto por Garrison e Anderson (2001): o de Comunidade de Investigação. Esse modelo constitui três elementos essenciais para a experiência em educação, sendo eles: Presença Social, Presença Cognitiva e Presença de Ensino. Para esta pesquisa, o foco de análise com base nesse modelo de aprendizagem é o de Presença de Ensino, pois o papel da professora será analisado segundo sua influência sobre os participantes e, conseqüentemente, a realização das atividades de aprendizagem propostas para a coleta de dados.

As interações e participações dos alunos serão analisadas, especificamente, segundo os Sistemas de Transitividade e Avaliatividade, no escopo da Lingüística Sistêmico-Funcional, como se expõe a seguir.

## 1.1 Lingüística Sistêmico-Funcional

Neste estudo, a linguagem é analisada segundo a perspectiva da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1985, 1994), cujo foco de análise está em exemplos reais de linguagem em uso - fala e escrita autênticas de pessoas interagindo em contextos sociais ocorrendo naturalmente. (Eggins, 1994: 03)

A opção pela abordagem sistêmico-funcional deve-se a seu caráter social e sua tradição trans-disciplinar com vistas para a solução de problemas, como aponta Christie (2007)<sup>1</sup>:

*"For Halliday, the study of language necessarily involved the study of language in use, as a part of the social system. What mattered about language was what people did with it (...)*

*(...) Systemic functional theory has had a strong tradition of working in dialogue with other areas of scholarship, and such transdisciplinary work has many merits, not least that many of the most significant problems worthy of examination require more than one scholarly tradition to do them justice."*

O modelo da LSF (Halliday e Matthiessen, 2004; Thompson, 2004) postula um nível léxico-gramatical, que é o nível onde a língua é codificada em termos de palavras, grupos, orações, etc. No entanto, um de seus princípios centrais estabelece que todas as redes semânticas<sup>2</sup> devem se relacionar em termos de "categorias de alguma teoria social geral ou teoria de comportamento", segundo

---

<sup>1</sup> "Para Halliday, o estudo da língua envolve necessariamente o estudo da língua em uso, como parte do sistema social. O importante na língua é o que as pessoas fazem com ela (...) (...) A teoria sistêmico-funcional tem forte tradição de trabalho no diálogo com outras áreas de estudos e tal trabalho trans-disciplinar tem muitos méritos, como muitos dos problemas mais significativos merecedores de análise, requerem mais de um tipo de estudo para se fazer análise justa." (tradução minha)

<sup>2</sup> Redes semânticas são redes de opções de significados potenciais para criar, por exemplo, representações de diferentes aspectos da realidade. Em termos de *processos*, as redes semânticas são constituídas de três opções principais: os processos materiais, os mentais e os relacionais.

Meurer (2004), que enfatiza a sobreposição do caráter social da LSF em relação ao nível léxico-gramatical:

*"Em outras palavras, em análises de textos realizadas com base na LSF, todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social "acima" e, também, uma conexão direta com os elementos léxico-gramaticais – "abaixo". Na LSF, portanto, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos léxico-gramaticais. Ao invés disso, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e a formas lingüísticas".*

A partir do exposto, pode-se afirmar como fundamental a relação entre linguagem e contexto. De acordo com Eggins (1994:03), o uso da língua tem sempre um propósito, um objetivo, portanto, uma frase analisada aleatoriamente não deixa claro o propósito do texto, em geral. É preciso analisar no contexto.

O foco da LSF é exatamente esse: analisar o impacto do contexto no texto – em quais dimensões e de que maneira o contexto influencia a língua. Essas questões de influência do contexto na língua são analisadas segundo teorias de Gênero e Registro, como afirma Meurer (2004):

*"(...) na LSF, o contexto da situação, subdividido em campo, relações e modo, e o contexto da cultura com sua ligação a aspectos socioculturais mais amplos da atividade humana têm sido usados para descrever ramificações importantes da linguagem e do contexto com respeito a registro (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e HASAN, 1989; HASAN, 1996) e gênero (MARTIN, 1984; EGGINS, 1994; BUTT et al, 2001)".*

A fim de estabelecer uma melhor compreensão acerca das teorias de Registro e Gênero, será apresentada, a seguir, uma breve descrição dos contextos de situação e de cultura.

### *1.1.1 Contexto de Situação e Registro*

Segundo Christie (2007), ao trabalhar com noções do contexto de situação e posteriormente do contexto de cultura, a partir de Malinowski<sup>3</sup> (discutido por Halliday em Halliday e Hasan, 1985), Halliday e seus colegas (Halliday *et al*, 1964) prosseguiram com a teoria de variação de registro: para qualquer contexto de situação, as escolhas lingüísticas são, em parte, uma condição da atividade social (campo), da natureza dos relacionamentos (relações) e do papel que a linguagem desempenha (modo). Texto e contexto são mutuamente compreendidos, já que um constrói o outro.

Ainda de acordo com Christie (2007), uma das maiores contribuições de Halliday e seus colegas quanto ao desenvolvimento da teoria de linguagem foi propor a junção entre gramática e registro. Alguns conjuntos de escolhas se referem principalmente à atividade, alguns principalmente à natureza das relações em construção e outros quanto à organização da linguagem como mensagem.

Para Halliday (1994:10), a língua é apenas uma das instâncias do contexto de situação, incluindo-se, também, a fala, a escrita e todo o meio de expressão que podemos pensar em realizar.

O contexto de situação se refere às situações específicas que contenham um envolvimento sócio-cultural. (Droga & Humphrey, 2002:6). Para Eggins (1994:8), nossa habilidade de deduzir o contexto, a partir do texto, é a maneira pela qual a linguagem e o contexto se inter-relacionam.

Halliday (1994:12) define três aspectos de situação que podem ser identificados no modelo funcional, como realizadores de influências na formação e significado do texto.

O contexto de situação compreende tudo aquilo que é relevante para a interação e se define por três variáveis:

---

<sup>3</sup> Um dos primeiros pesquisadores a investigar sobre significado em contexto e teorizar sobre contexto de situação e contexto de cultura foi o antropólogo Bronislaw Malinowski (1923/46, 1935). A partir da transcrição do cotidiano e eventos de moradores da Ilha Trobriand (costa da Nova Guiné), Malinowski desenvolveu seus construtos a respeito de linguagem, considerando seus aspectos funcional e semântico e evoluindo para as questões contextuais – situacionais e culturais.

- Campo – a natureza da prática social.
- Relações – a natureza da conexão entre participantes da situação.
- Modo – a natureza do meio de transmissão da mensagem.

Egins (1994: 52,78) acrescenta a essas três variáveis, conforme quadro abaixo:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo: sobre o que se fala e a linguagem usada para isso; pode ser associado com a realização de significados experienciais cuja materialização se dá por padrões gramaticais de Transitividade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações: o papel das relações entre os participantes; pode ser associado com a realização de significados interpessoais cuja materialização se dá por padrões gramaticais de Modo/ Modalidade e</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo: o papel que a linguagem desempenha na interação; pode ser associado com a realização de significados textuais cuja materialização se dá por padrões gramaticais de Tema.</li> </ul>

**Quadro 02: As três variáveis do contexto de situação**

As três variáveis do contexto, por sua vez, são realizadas através das três metafunções já estabelecidas por Halliday: ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. A relação entre as variáveis do contexto e do texto constitui-se em fatores sociais determinantes que, em conjunto, servem para antecipar informações sobre o texto. Na oração, unidade básica para a análise léxico-gramatical, o componente ideacional se materializa pela transitividade; o interpessoal, pelo modo e pela modalidade; e o textual pela estrutura temática e coesiva.

A língua varia de acordo com a situação em que é usada, e essas variáveis podem ser chamadas de registros. Ao examinarmos um texto, podemos fazer previsões sobre a situação; por outro lado, ao nos encontrarmos em determinada situação, podemos fazer certas escolhas lingüísticas baseadas naquela situação em particular. Em outras palavras, a língua usada deve ser apropriada à situação em que se encontra em uso.

### *1.1.2 Contexto de Cultura e Gênero*

Segundo Hasan (1994:46), o Contexto de Cultura refere-se à bagagem necessária para a compreensão de como o texto deve ser interpretado.

Como exemplifica Hasan (1994:46-47), a professora falando para a classe, os alunos tomando nota, será sempre um *contexto de situação*, mas quando olhamos a escola como uma instituição, sua noção curricular, as complexas regras estruturais de direção pedagógica, observamos a escola sob seu *contexto de cultura*.

De acordo com Eggins (1994:29), o Contexto de Cultura pode ser visto como mais abstrato, em linhas gerais, se comparado ao Contexto de Situação, pois é possível reconhecer determinado gênero sem ter certeza sobre o contexto de situação em que ele se realiza.

Para esta pesquisa, as variáveis do contexto de situação, à luz da teoria de Registro, darão o suporte para a análise dos dados, mais especificamente no que tange à Metafunção Ideacional e sua materialização por meio do Sistema de Transitividade, e a Metafunção Interpessoal por meio do Sistema de Avaliatividade.

As três variáveis do contexto de situação são significativas do ponto de vista do uso da linguagem, bem como os três tipos de significados que a linguagem é estruturada para realizar: o experiencial, o textual e o interpessoal. No entanto, as implicações lingüísticas analisadas nos dados desta pesquisa correspondem a

variações de situação relacionadas ao conteúdo presente nas reflexões dos participantes sobre as novas atividades por eles realizadas. Assim sendo, justifica-se o campo como dimensão lingüisticamente relevante e os significados experienciais como um dos focos de análise.

Faz-se necessário, portanto, um maior esclarecimento sobre a Metafunção Ideacional e o Sistema de Transitividade, apresentados a seguir.

### *1.1.3 Metafunção Ideacional – significados experienciais*

Os conceitos relacionados à metafunção ideacional foram escolhidos para a análise a fim de perceber os propósitos, atitudes e intenções que ficam marcados durante a ação dos participantes e como os alunos demonstram mudança de atitude quanto à participação e interesse.

Segundo Thompson (1996:76), usamos a linguagem verbal, escrita ou oral, para interagir com as pessoas e para expressar as idéias que temos sobre os fenômenos do mundo, nossos sentimentos, pensamentos e crenças. Quando olhamos a linguagem sob a perspectiva das idéias, focamos primeiramente no conteúdo da mensagem.

De uma perspectiva ideacional, a língua oferece uma série de recursos para nos referirmos às entidades do mundo e às maneiras como essas entidades agem sobre o mundo ou se relacionam com ele. A linguagem reflete nossa visão do mundo. Os fenômenos da realidade podem ser traduzidos na linguagem verbal por meio de processos para mostrar as ações que os envolvem.

Para um melhor entendimento das proposições que surgem nos enunciados, Halliday (1994) sugere o uso de uma nomeação funcional para as unidades lingüísticas que formam uma oração. Essa nomeação permite indicar o papel de cada elemento na oração,

entender o conteúdo das orações em seus termos processuais e perceber os participantes, assim como as circunstâncias desses eventos, conforme Thompson (1996:77) acrescenta.

Gervai (2007) contribui com exemplificação, para melhor compreensão dessa nomeação:

*Eles fecharam a porta da frente vagorosamente.*

Eles	Participantes
Fecharam	Processo
a porta da frente	Participante
Vagorosamente	Circunstância

O processo é tipicamente expresso pelo verbo ou grupo verbal e é considerado o componente central do ponto de vista da metafunção ideacional.

Este sistema serve para se descrever enunciados pelo uso de suas características estruturais e suas características funcionais.

Nesse sentido e para este trabalho, o uso da análise da transitividade segundo Thompson (1996) ajudou a focalizar o conteúdo do discurso nas atividades que estavam acontecendo e, também, a visualizar os participantes das atividades, para entender suas possíveis transformações das novas práticas de leitura.

#### *1.1.4 Sistema de Transitividade*

Em uma oração, a transitividade está relacionada aos participantes, aos processos e seus complementos (circunstâncias) quando estes existem. O modelo de análise proposto por Halliday e retomado por Thompson propõe um sistema de análise lingüística que pretende explicar o que está acontecendo, as circunstâncias (quando, onde, como) de uma ação e os responsáveis pela ação. Os

participantes de um processo aparecem conforme o tipo de ação em que se envolvem.

O modelo em si tem como objetivo permitir uma reflexão sobre o significado dos processos e se apóia em questões que devem ser feitas para todos os enunciados. São elas, segundo Gervai (2007):

- 1- Que tipo de processo é esse?
- 2- Quais os participantes envolvidos?
- 3- Que papéis esses participantes têm no processo?

No caso desta pesquisa, essas perguntas serviram como ponto de partida para análise da participação e envolvimento dos alunos. O objetivo inicial de uso da análise da transitividade, a partir dos conceitos elaborados por Thompson (1996), foi ajudar a focalizar o conteúdo do discurso nas atividades que estavam ocorrendo, assim como ajudar a detectar os participantes das atividades para ver como atuavam em termos de interesse e participação para aprender.

O Sistema de Transitividade é descrito por padrões de processos, participantes e circunstâncias. Esses padrões são mais claramente visualizados com os quadros apresentados a seguir. Primeiramente, no que se refere aos padrões de processos, como se vê abaixo:

<b>Tipos de processos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Participantes centrais</b>	<b>Participantes adicionais</b>
Material	Ação, fazer;	Ator, meta	Extensão, beneficiário
Mental	Pensar, sentir, saber;	Experenciador, Fenômeno	
Relacional Atributivo	Ter, ser;	Portador, atributo	

Identificador		Característica, valor	
Comportamental	Fisiológico, psicológico;	Comportante	Extensão
Verbal	Dizer, contar;	Dizente, verbiagem	Receptor, alvo;
Existencial	Há, existe;	Existente	

### **Quadro 03: Tipos de processos e seus participantes**

Para complementar a compreensão desses padrões que compõem o sistema de transitividade e proporcionar também sua melhor visualização, expõe-se o outro quadro, agora esclarecendo sobre os padrões de circunstâncias:

<b>Tipo de circunstância</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Teste de subcategoria</b>
De extensão	Temporal Espacial	Por quanto tempo? Qual a distância?
De localização	Temporal Espacial	Quando? Onde?
De modo	Meio Qualidade Comparação	Por quais meios? De que maneira? Como é?
De causa	Razão Propósito Benefício	Por quê? Com que propósito? Em benefício de quem?
De contingência	De condição De concessão De falta	Sob quais condições? A despeito de quê? Faltando o quê?
De acompanhamento	Comitativo Aditivo	Com quem ou o quê? Quem ou o quê mais?

De papel	Guisa Produto	De que modo? O que tem?
De assunto		Sobre o quê?
De ângulo		Diz quem?

#### **QUADRO 04: Circunstâncias e seus participantes**

O sistema ajudou a entender o que acontece como indicador de maior interesse e participação em relação às atividades de aprendizagem.

##### *1.1.5 Metafunção Interpessoal – interações*

As escolhas possíveis que o locutor pode fazer são realizadas nos sistemas léxico-gramaticais. Cada um desses sistemas *"representa uma escolha: não uma decisão consciente feita em tempo real, mas um conjunto de alternativas possíveis"* (Halliday, 1994: xxvi).

A metafunção interpessoal é definida como o sistema que estabelece os papéis de fala. Ao usarmos a linguagem verbal numa interação, estamos estabelecendo uma relação entre os participantes, uma troca de papéis de fala. Cada interlocutor assume alternadamente os papéis básicos de 'oferecer' e 'pedir' bens e serviços ou informações. As funções de fala, por sua vez, pressupõem as seguintes respostas, respectivamente: aceitar ou recusar a oferta, cumprir ou rejeitar o pedido, concordar ou discordar da declaração e responder ou não à pergunta.

Por meio da Metafunção Interpessoal ficamos sabendo o papel comunicativo que o locutor assume no evento da fala e o papel que atribui ao seu interlocutor, manifestando-se por meio dos Sistemas de Modo e Modalidade. A estrutura de Modo/Modalidade compreende dois constituintes, os quais Lopes (2001:07) resume da seguinte forma: o modo oracional e o resíduo. O modo oracional possui dois

elementos: o Sujeito, a quem se atribui a responsabilidade pela proposição, e o Finito, que estabelece as relações temporais e modais da proposição. O resíduo compõe-se de três elementos: o Predicador, que é um componente lexical ou parte do grupo verbal, o Complemento, participante oração com potencial para ser sujeito (mas não é) e os Adjuntos, elementos que acrescentam informação à oração e que não têm o potencial de sujeito, pois são elementos adverbiais ou preposicionais.

Nesta pesquisa, a contribuição da Metafunção Interpessoal se esclarece por meio do Sistema de Avaliatividade, pois em conjunto consideram aspectos das relações entre os participantes e suas interações nos eventos comunicativos do curso que gerou o *corpus* deste trabalho.

#### 1.1.6 *Sistema de Avaliatividade*

A teoria de avaliatividade está claramente estabelecida com os arcabouços da Lingüística Sistêmico-Funcional.

Como se previa no início dos estudos que geraram essa teoria, questões relacionadas à semântica da metafunção interpessoal provaram ser centrais a seu desenvolvimento. Através de parte dos domínios discursivos neste trabalho, provou-se necessário explorar em quais contextos, por quais meios lingüísticos e para quais fins retóricos os inter-agentes fazem julgamentos, apreciações e expressam seus sentimentos.

Além disso, o trabalho de Pynton, em particular (1985, 1990), proporcionou um modelo da metafunção interpessoal em relação ao contexto social, o aspecto do contexto de situação denominado Relações, e que se preocupa com a constituição dos papéis sociais e relações e a negociação desses papéis e relações pelos interlocutores.

Sob este modelo, três dimensões são identificadas e pelas quais relações sociais podem ser organizadas - poder/status, contato e envolvimento afetivo.

Como indicado acima, o ponto de partida dos pesquisadores foi o modelo de Relações e da metafunção interpessoal proporcionados pela literatura sistêmica já estabelecida.

Nesta seção, serão descritos os recursos usados pelos locutores para avaliar fenômenos e assumir outras posições, como explicam Droga e Humphrey (2002:75-82). Nesse sentido, constroem relações particulares com seus interlocutores. Essa parte da léxico-gramática é o Sistema de Avaliatividade, que se divide em três sub-sistemas: Atitude, Gradação e Enajamento.

Segundo Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005), o sistema de avaliatividade (appraisal) está relacionado à avaliação, aos julgamentos de valores, aos tipos de atitudes que são negociados em um texto, à força desses sentimentos e às origens dos mesmos, assim como à relação que é estabelecida com o interlocutor ou leitor do texto produzido. Martin e Rose (2003:22) descrevem 'appraisal' ou avaliatividade como um sistema interpessoal de produção de sentidos, relacionado à presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos, quando adotam posições em relação ao que apresentam e com relação às pessoas a quem se dirigem. Relaciona-se a como os escritores/falantes aprovam ou desaprovam, valorizam ou criticam, se interessam ou não por aquilo que comunicam e como fazem para que seus interlocutores concordem com as visões que acreditam ser verdadeiras.

Para Martin e Rose (2003:24), também é possível descrever, no sistema, três formas básicas de se avaliar uma experiência. A atitude discursiva de um indivíduo pode expressar uma emoção, fazer um julgamento sobre o caráter de alguém ou avaliar a importância de determinadas coisas da vida. Tecnicamente falando, os autores chamam de 'affect' os recursos usados para expressar as emoções.

Utilizam a expressão 'judgement' para os recursos usados para se fazer um julgamento sobre os outros e 'appreciation' quando é feita uma apreciação sobre o valor das coisas.

Interessam, para esta pesquisa, os construtos citados acima para analisar os aspectos atitudinais dos participantes, a fim de se observar como tais aspectos apontam ou não para uma mudança de atitude e posicionamento frente às novas práticas de leitura. Portanto, a análise com base no Sistema de Avaliatividade estará apenas no âmbito da Atitude e suas três categorias:

- Afeto – expressão dos sentimentos da pessoa, podendo ser positivos ou negativos. Sentimentos podem ser expressos como estados emocionais (i.e. feliz) ou expressões físicas que indiquem um estado emocional (i.e. risada).
- Julgamento – expressão de julgamento moral sobre o comportamento das pessoas; o sistema de julgamento é usado para avaliar (positiva ou negativamente) o que as pessoas fazem, dizem ou acreditam de acordo com valores institucionalizados.
- Apreciação – expressão de avaliações estéticas de objetos valorizados pela sociedade como trabalhos artísticos, situações ou pessoas (mas não o comportamento delas). Pessoas podem ser o foco da apreciação, mas não quando a avaliação se referir a seu comportamento.

As três categorias de Atitude são subdivididas para compreensão mais detalhada, como se observa a seguir, de acordo com Droga e Humphrey (2002:77-82):

1. Afeto – É possível agrupar os significados de Afeto em três categorias principais, as que têm relação com **felicidade**; as que têm relação com **segurança** e as que têm a ver com

**satisfação.** Cada uma delas também pode ser vista como positiva ou negativa, dependendo dos valores de cultura particulares. Se o interlocutor não compartilha dos mesmos valores do locutor, fica difícil estabelecer um laço interpessoal.

2. Julgamento – Os julgamentos podem ser, basicamente, de dois tipos: a) **Sanção social** – preocupada com julgamentos de moralidade e legalidade; b) **Estima social** – preocupada com julgamentos de coisas pessoais, tais como capacidade, competência ou disposição psicológica.
3. Apreciação – Suas categorias são: a) **Reação** – avalia o impacto emocional de um fenômeno; b) **Composição** – avalia a forma ou composição de um fenômeno; c) **Validação** – avalia a compensação ou significação de um fenômeno.

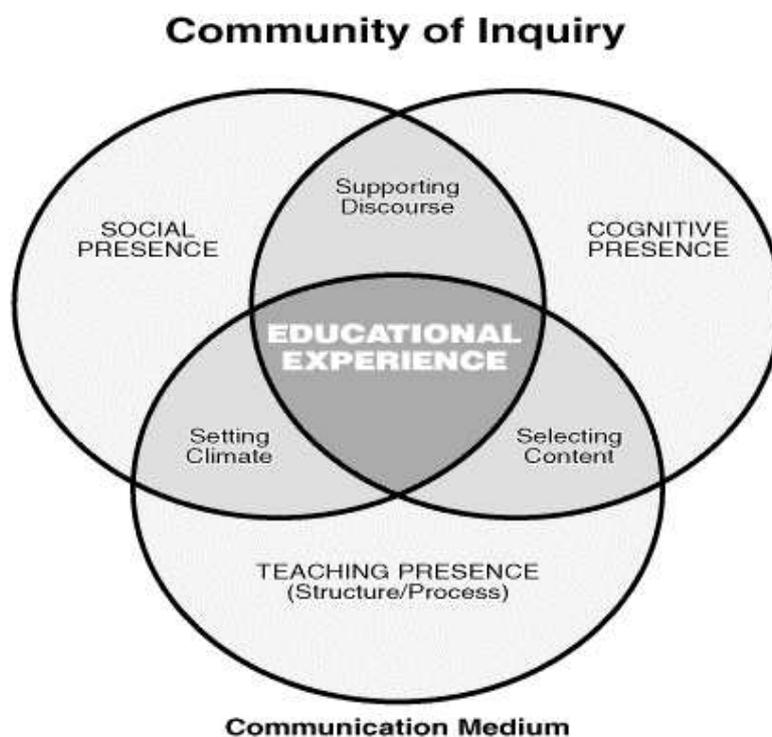
Com o apoio teórico do Sistema de Avaliatividade e com o foco no subsistema de Atitude e suas categorias e subcategorias, foi possível analisar as relações entre os participantes e a relevância dessas relações nas interações. Essa análise, especificamente, ajuda a esclarecer como os laços interpessoais são importantes para a construção de significados e, conseqüentemente, aprendizagem em um novo ambiente, com novas práticas.

## **1.2 Presença de Ensino**

O papel da professora nas atividades será analisado com o suporte do modelo de Comunidade de Investigação (CI) de Garrison e Anderson (2001). O foco de análise seguindo este modelo será o de Presença de Ensino. Contudo, faz-se necessário apresentar o modelo como um todo para, então, especificar o recorte usado para a análise.

### *1.2.1 Comunidade de Investigação (CI)*

De acordo com Garrison e Anderson (2001), o propósito deste estudo é o de promover uma ordem conceitual e uma ferramenta para o uso de CMC e conferência por computador no apoio à experiência educacional. É central neste estudo aqui apresentado um modelo de comunidade investigativa que constitui três elementos essenciais à transação educacional – presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Indicadores (palavras-chave/expressões) para cada um dos três elementos surgiram da análise de transcrições de conferências por computador. Os indicadores descritos representam um modelo ou ferramenta para pesquisadores analisarem transcrições além de servirem como um guia para educadores otimizarem o uso de conferência por computador como um meio de facilitar uma transação educacional. A pesquisa de Garrison e Anderson (2001) sugere que uma conferência por computador apresenta considerável potencial para criar uma comunidade de investigação com fins educacionais.



**Figura 01: Modelo de Comunidade de Investigação**

Embora os três elementos tenham igual importância no modelo sugerido, para esta pesquisa o foco será em Presença de Ensino, na seção que segue.

### *1.2.2 Categorias de presença de ensino*

A Presença de Ensino é definida como sendo o desenho, facilitação e direção dos processos cognitivos e sociais com a finalidade de realizar resultados de aprendizagem compensatórios e significantes, do ponto de vista pessoal e educacional.

O trabalho de Garrison e Anderson (2001) revisa as tarefas do professor on-line, trabalho este colhido da literatura e de suas próprias experiências como professores de graduação em cursos on-line. Em seguida, apresenta uma técnica para análise sistemática do contexto das transcrições dos textos dos cursos mencionados. Eles procuram o conhecimento escondido nos dados das interações entre os alunos e os professores on-line, ao passo em que esses professores desenvolvem, facilitam, orientam e avaliam as atividades de aprendizagem.

O objetivo deste trabalho foi desenvolver ferramentas que fossem eficientes, confiáveis e práticas no sentido de auxiliar professores tanto para compreender, quanto para aperfeiçoar seu ensino on-line.

Garrison e Anderson examinaram mensagens para a contribuição de três funções críticas do professor on-line (e de sala de aula) – elaboração e administração das atividades de aprendizagem, estabelecimento e manutenção de uma comunidade de aprendizagem ativa e promoção de instrução direta.

Os autores esperavam, com esses estudos, permitir aos professores avaliar suas próprias postagens e servir de feedback para reflexão e aperfeiçoamento da função do professor. Além disso, as

ferramentas podem ser usadas em pesquisa para testar hipóteses ou diagnosticar problemas no ensino on-line.

Embora os estudos de Garrison e Anderson (2001) estivessem direcionados a um contexto diferente do contexto deste trabalho, foram de grande contribuição para a análise do papel da professora na Unidade Didática que gerou os dados para esta pesquisa. Há que se ponderar as diferenças ao lidar com alunos de diferentes níveis e diferentes contextos de ensino, mas o papel do professor, em sua base e princípio, não apresenta diferença substancial. Em qualquer nível e contexto, mesmo respeitando as diferenças, o professor deve ter a preocupação voltada à elaboração e administração das atividades de aprendizagem, à facilitação do desenvolvimento da aprendizagem e à instrução direta, no sentido de proporcionar o ambiente para o sucesso da aprendizagem. E essas categorias são a base da teoria de Presença de Ensino.

As três categorias de presença de ensino de Anderson et al (2001) podem ser relacionadas diretamente aos trabalhos de outros pesquisadores, realizados na primeira metade dos anos 90, como se vê no quadro a seguir:

Anderson ET AL	Berge (1995)	Paulsen (1995)	Mason (1991)
Desenho instrucional ( <i>design</i> ) e organização	Gerencial	Organizacional	Organizacional
Facilitação do discurso	Social	Social	Social
Instrução direta	Pedagógico	Intelectual	Intelectual
	Técnico		

**Quadro 05: Modelos de papel do ensino em conferências por computador**

A importância desses trabalhos se dá pelo fato de terem surgido no mesmo período, em meados dos anos 90, e não apresentarem grandes diferenças de um autor para outro, a não ser por uma quarta categoria sugerida por Berge (1995) – o aspecto técnico que, de qualquer forma, não nos interessa nesse momento por não envolver necessariamente o professor.

As categorizações dos autores estão obviamente relacionadas às de Anderson et al (2001), no entanto, estes últimos desenvolveram-nas ainda melhor, ao ponto de fornecer ferramentas de avaliação da presença de ensino por meio da descrição de suas três categorias:

- *Design e Organização*: Assim como em muitas formas de educação à distância, o processo de design e planejamento de um curso on-line é normalmente mais extensivo e consome maior tempo do que em ensino presencial. Um planejamento mais profundo geralmente acontece quando os professores trabalham em cursos mais visados pelos colegas, administradores e visitantes, bem como seus próprios alunos. A elaboração de um curso em formato digital força o professor a pensar sobre os componentes de processo, estrutura, avaliação e interação do curso. Muito das expectativas já internalizadas das regras da sala de aula não está disponível tanto para o uso do aluno quanto para o do professor, e dessa forma o professor é forçado a ser mais explícito e transparente em seu processo de planejamento.
- *Facilitação do discurso*: A facilitação do discurso durante o curso é fundamental no que tange à manutenção do interesse, motivação e engajamento dos alunos na aprendizagem ativa. Está normalmente integrada com a instrução direta e no seu ponto de origem com o design da

atividade instrucional. Sob este título estão as postagens do professor que estimulam um processo social com o objetivo central de estimular a aprendizagem individual ou em grupo. Isso indica que o professor está ajudando a criar um ambiente de aprendizagem positivo. Os indicadores usados para identificar o componente de facilitação do discurso da presença de ensino incluem a identificação de áreas de acordo e desacordo, ou seja, na solução dos conflitos cognitivos são encontradas mais formas de racionalização, segundo a perspectiva Piagetiana<sup>4</sup>. Nesse sentido, o professor é requisitado a ajudar os alunos a encontrarem ligações congruentes quando opiniões contrárias são expressas e esse auxílio à articulação de um consenso também é sempre útil.

- Instrução direta: Esta categoria sugere que o professor proporcione liderança intelectual e erudita, além de compartilhar seu conhecimento específico com os alunos. O modelo de aprendizagem cognitiva de Collins e Brown (1991) ou da analogia de andaime de Vygotsky (1985) ilustra um papel de assistência do professor em fornecer apoio instrucional aos alunos de sua posição de maior conhecimento do conteúdo. Uma característica-chave desses modelos de cognição social é o adulto, o mais experiente ou o colega com mais habilidade que serve de andaime para a aprendizagem do novato. O papel do professor, em qualquer contexto, envolve instrução direta que se utiliza do conteúdo da disciplina e especialidade pedagógica do professor. A partir desse conhecimento especializado espera-se a instrução direta por meio de comentários, referências aos alunos sobre recursos de informação e organização das

---

<sup>4</sup> Ver referência no texto original de assessing teaching presence no site COI para citar.

atividades de maneira a permitir que os alunos construam o conteúdo em suas próprias mentes e contextos pessoais. Esperam-se, também, frases que confirmem a compreensão dos alunos por meio de avaliação e retorno explicativo, além de instrução sobre questões técnicas relacionadas ao acesso do sistema do curso, manipulação do software de comunicação, operação de outras ferramentas ou recursos e a aspectos técnicos para lidar com qualquer assunto relacionado às ferramentas e técnicas.

O foco dos estudos de Garrison e Anderson (2001a e 2001b) está no desenvolvimento de um sistema conceitual para compreender, medir e aperfeiçoar a importante função de 'presença de ensino' em ambiente digital. Essa teoria foi de grande auxílio para esta pesquisa ao fornecer conceitos e ferramentas, no sentido de proporcionar informação empírica e teórica, ajudando a analisar o papel da professora no curso on-line que gerou o *corpus*.

## **Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa**

---

Esta pesquisa se insere na área de Lingüística Aplicada (LA) e como tal, se enredou em meio à abrangência que caracteriza a área e à exposição a tantas possibilidades de investigação, métodos e estratégias. Contudo, tem sua estrutura preservada, enquanto pesquisa, por tratar-se de investigação sistemática e teoricamente fundamentada em LA, como define Brown (2004:478), mantendo, por ser sistemática, ordem, método, precisão e organização.

Ainda como processo sistemático, contém os três componentes necessários, segundo Nunan (1992:211), para estruturar a pesquisa: (1) questão; (2) dados e (3) análise/ interpretação dos dados. Coerentemente com os autores citados acima, esta pesquisa se baseou por duas questões que buscam suas respostas na análise e interpretação dos dados coletados à luz de teorias fundamentais.

A seguir, serão apresentados o objetivo deste trabalho e as perguntas de pesquisa. A escolha da metodologia de pesquisa, bem como o curso observado, os participantes, a descrição dos dados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados serão justificados e também apresentados.

### **2.1 Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar possíveis relações entre a atitude dos participantes em relação ao interesse e participação na realização de atividades pedagógicas e novas práticas de leitura em ambiente digital.

#### **2.1.2 Objetivos específicos**

- Observar as experiências dos alunos representadas no discurso e como refletem uma possível mudança de atitude

quanto à participação e ao interesse em atividades pedagógicas.

- Observar a participação da professora e como sua mediação interferiu na realização dessas experiências pelos alunos.

A motivação para esta pesquisa se deu, inicialmente, a partir da experiência de 13 anos como professora da Rede Pública e da percepção sobre a defasagem que os alunos, em geral, apresentam em relação à leitura. Essa defasagem é percebida não só na leitura em inglês, mas também, e principalmente, na língua materna, o que acarreta conseqüências negativas em todas as áreas e disciplinas.

A justificativa para o trabalho voltado às práticas de leitura se encontra, também e primeiramente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de Língua Estrangeira:

*"[...]o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.*

*Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna." (PCN Língua Estrangeira – 1998:20)*

O não desenvolvimento dessas práticas de leitura tem como conseqüência problemas de compreensão e interpretação de textos, sejam eles orais ou escritos. Dessa forma, esses jovens podem vir a enfrentar, em geral, diversos problemas em sua vida cotidiana – e muitos deles já enfrentam. O problema principal é a marginalização

social, que restringe o acesso para uma melhor qualidade de vida ao grupo seletivo dos que têm maior poder aquisitivo. E o resultado disso é cada vez menos engajamento dos alunos na produção de tarefas escolares, cada vez menos interesse e participação em atividades pedagógicas no âmbito geral.

Como sugere a problemática que gerou o contexto de situação desta pesquisa, descrita na Introdução, as questões de leitura focalizam experiências em ambiente digital e pretende refletir, concomitantemente, sobre dois problemas de marginalização social dos jovens da escola pública: o de leitura e o de acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's.

Esta reflexão tem como base uma abordagem crítica em LA, como cita Pennycook (2004:786):

*"Critical approaches to literacy, according to Luke (1997), "are characterized by a commitment to reshape literacy education in the interests of marginalized groups of learners, who on the basis of gender, cultural and socioeconomic background have been excluded from access to the discourses and texts of dominant economies and cultures" (p. 143).<sup>5</sup>*

Para concluir as justificativas desta pesquisa, é importante citar a apresentação da proposta curricular do Estado de São Paulo lançada em fevereiro deste ano de 2008:

*"A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na*

---

<sup>5</sup>Abordagens críticas de letramento, segundo Luke (1997), "são caracterizadas por um compromisso para remodelar o ensino de letramento de acordo com os interesses de grupos marginalizados de aprendizes que, devido a sua bagagem cultural, socioeconômica ou gênero, foram excluídos do acesso a discursos e textos das economias e culturas dominantes" (p. 143). Tradução minha

*segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Inglês, 2008:09).*

### **2.1.3 Perguntas de pesquisa**

Para atender aos objetivos elencados, esta pesquisa pretende responder às seguintes perguntas:

1. Quais são os indícios de mudança de atitude dos alunos mediante novas experiências de leitura mediada por tecnologia digital nas atividades pedagógicas? De que maneira essa mudança se manifesta?
2. De que forma a mediação da professora interfere nessas experiências e nessa mudança de atitude?

As perguntas de pesquisa buscam suas respostas na análise e interpretação dos dados à luz das teorias mencionadas no capítulo de Fundamentação Teórica. Além disso, mas também sob orientação crítica (CAL)<sup>6</sup>, os objetivos e perguntas de pesquisa fazem intersecção entre abordagens críticas ao ensino de línguas, letramento crítico e análise crítica do discurso (ACD):

*"(...) in trying to define critical applied linguistic work in language education, it is important to focus on the contextual concerns, be they issues of class, race, gender and so on, the ways in which the underlying framework relates to critical theory, and the ways in which the research or pedagogy is aiming to change what is going on.*

---

<sup>6</sup> CAL: Critical Applied Linguistics, por Pennycook. Em português, é chamada LAC: Lingüística Aplicada Crítica.

*Again, we can see close parallels with the background concerns of critical literacy and CDA.” Pennycook (2004)<sup>7</sup>*

As abordagens críticas que também orientam este trabalho serão discutidas mais adiante neste capítulo.

## **2.2 Abordagem Metodológica**

A observação foi o instrumento metodológico utilizado para esta pesquisa. Todos os participantes foram observados levando em consideração a quantidade e qualidade das interações, bem como da realização das atividades de aprendizagem pelos alunos e do papel da professora como influência no engajamento às produções dos alunos.

De maneira geral, as pesquisas são definidas distinguindo-se como qualitativas ou quantitativas. No entanto, esta pesquisa tem por base metodológica as considerações de Brown (2004: 486):

*“(...) such a strong and even adversarial distinction between qualitative and quantitative research may be an unnecessarily polarizing and even inaccurate characterization of the relationships among the various types of research in applied linguistics.”<sup>8</sup>*

Tais considerações norteiam as escolhas metodológicas desta pesquisa que variam em níveis do contínuo qual-quant, ou seja, não se prendem somente às escolhas qualitativas ou somente às quantitativas. Como sugere Brown (p. 488):

---

<sup>7</sup> “(...) ao tentar definir o trabalho de lingüística aplicada crítica em ensino de língua, é importante focalizar as questões contextuais, sejam elas de classe, raça, gênero ou outras, as maneiras com que o sistema de base se relaciona com a teoria crítica e as maneiras com que a pesquisa ou pedagogia objetiva mudar o que está acontecendo. Novamente, podemos ver paralelos próximos com as preocupações anteriores do letramento crítico e da análise do discurso crítica.” (p. 789) - Tradução minha.

<sup>8</sup> “(...) uma distinção tão forte e até controversa entre pesquisa qualitativa e quantitativa pode ser uma polarização desnecessária e até uma caracterização imprecisa das relações entre os vários tipos de pesquisa em lingüística aplicada.”

*"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 (...)"<sup>9</sup>*

Dessa forma, esta pesquisa está inserida em novas perspectivas de pesquisa em LA, cujas abordagens metodológicas propõem interação também entre metodologias, estratégias e/ou tipos de pesquisa, bem como seus objetivos.

*"As Newman and Benz (1998) put it, "All behavioral research is made up of a combination of qualitative and quantitative constructs" (p. 9). They advocate the notion of a qual-quant research continuum, as opposed to a dichotomy, and insist that the continuum be considered "interactive." (Brown, 2004: 488-489)<sup>10</sup>*

Essa interação se dá em níveis e com todas as possibilidades de combinação, segundo Brown.

A coleta de dados, feita em momentos distintos e com suas variáveis, é um dos indícios desta base interativa entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Nos tópicos que se seguem – Contexto de Pesquisa e Descrição dos Dados – esses indícios poderão ser confirmados.

A estratégia adotada para esta pesquisa foi a de estudo de caso, pois: a) na área de Lingüística Aplicada, o estudo de caso é utilizado pelos pesquisadores principalmente para traçar o desenvolvimento do aprendiz não só em sua língua materna, mas também em uma língua estrangeira, segundo Nunan (1992:78); e b) os estudos de caso podem se basear em qualquer combinação de dados quantitativos e qualitativos, e não precisam necessariamente

---

<sup>9</sup> "Talvez uma abordagem mais construtiva e precisa seria ver a pesquisa qualitativa e a quantitativa em questão de níveis, um contínuo, mais do que uma nítida dicotomia (...)" Tradução minha.

<sup>10</sup> "Como Newman e Benz (1998: p. 9) colocam, "Toda pesquisa comportamental é feita de uma combinação de construtos qualitativos e quantitativos" Eles advogam pela noção de um contínuo de pesquisa qual-quant, em oposição à dicotomia, e insistem que o contínuo seja considerado "interativo" Brown (p. 488-489)

incluir observações diretas e detalhadas como fontes de evidências (Yin, 2005:34).

Na metodologia do estudo de caso, conforme o próprio nome indica, examina-se 'o caso' (ou um pequeno número de casos) em profundidade, detalhadamente, em seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade e utilizando-se todos os métodos apropriados para tal (Coutinho & Chaves, 2002).

Para Yin (2005), o estudo de caso investiga acontecimentos inseridos num contexto da vida real, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Somado a isso, o estudo de caso tem capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. Segundo o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que:

*"(...) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados." (Yin, 2005: 32).*

### **2.3 Contexto de pesquisa**

A linha de pesquisa a que este trabalho se vincula é a de Linguagem, Tecnologia e Educação, cujo objetivo é desenvolver pesquisa na interface da Lingüística Aplicada e da Tecnologia, com especial atenção a processos e produtos aplicáveis e aplicados ao ensino e à aprendizagem de línguas mediados por recursos

tecnológicos e/ou redes de comunicação, bem como à descrição de linguagem com base em corpora informatizados<sup>11</sup>.

Inicialmente, como mencionado na Introdução, a área que se pretendia observar restringia-se à questão do Letramento Digital, nesse caso mais direcionado à Inclusão Digital dos participantes. Com o levantamento de problemas anteriores a essa questão, no entanto, a área de observação passou a abranger a reflexão e discussão sobre as diferenças entre alfabetização e letramento. Além disso, apontou para o núcleo dos problemas em aprendizagem no âmbito educacional: a leitura, de maneira geral, e como se dá sua prática num processo social.

Essa abrangência levou, necessariamente, a pensar este estudo com uma visão mais crítica, até porque, como afirma Moita Lopes, 2006:67, a própria pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de Língua Estrangeira, ainda que predominem aspectos referentes à educação lingüística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (Moita Lopes, 1998) ou como antidisciplinar e transgressivo (Pennycook, 2001 e 2006).

Assim sendo, esta pesquisa estabeleceu ligação intrínseca entre os três tópicos – Letramento Digital, Alfabetização vs. Letramento e Leitura como processo social – e com o suporte da Lingüística Aplicada Crítica chegou ao título “Práticas de leitura em inglês em ambiente digital e sua relação com o interesse e a participação de alunos de uma escola pública”.

---

<sup>11</sup> Esta descrição foi retirada do site do grupo de pesquisas EDULANG e está disponível em <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801JCD831U>>, último acesso em 11/06/2008.

A presente pesquisa pretende, também, motivar futuros pesquisadores, professores ou não, para a reflexão sobre esses aspectos da escola pública e à ação para transformação social.

Vale reforçar o caráter crítico e contemporâneo em LA nesta pesquisa, concordando com Moita Lopes (2006: 92) quando fala do mundo e seus avanços tecnológicos e a implicação disso na aprendizagem, mas que também é o mundo de uma exclusão contundente, em que a economia rege todas as esferas sociais: do mundo da igreja, da educação, da saúde ao trabalho. Ainda de acordo com Moita Lopes, quando fala do espaço social no qual a exclusão reina: a escola pública em nosso continente, e cita Beatriz Sarlo<sup>12</sup> (2000: 112):

*"Na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa".*

Moita Lopes (2006) demonstra, também, sua preocupação com o modo como a desigualdade é naturalizada na sociedade brasileira, assim como em outros países periféricos (Souza, 2003):

*"Nesse sentido, o mundo periférico é globalizado: as telas das TVs na Cidade do México, em Bangcoc e em São Paulo mostram, de certa forma, a mesma naturalização da miséria".*

Esta visão de desigualdade, principalmente no âmbito da escola pública, é a principal motivação desta pesquisa no sentido de plantar uma semente de mudança da realidade: novas práticas visando a maior participação e interesse no desempenho de atividades pedagógicas.

---

<sup>12</sup> Socióloga argentina

### **2.3.1 A Unidade Didática em observação**

Foi elaborado um conjunto de atividades à distância, neste trabalho denominado Unidade Didática, guardando-se as devidas proporções do que há no âmbito de EAD, e comparando ao que foi feito pela professora, ainda inexperiente em design de curso. O objetivo desse conjunto de atividades foi disponibilizar atividades pedagógicas de leitura em ambiente digital, a fim de coletar registros dos alunos sobre suas experiências e, desse modo, observar possíveis mudanças de atitude em relação à participação e ao interesse, como já explicado. Essas experiências aconteceram por meio de Leitura em ambiente digital utilizando-se das atividades elaboradas para a Unidade Didática mencionada na Introdução deste trabalho. Os objetivos dessas atividades eram:

- Prática de estratégias de leitura – Leitura Instrumental de Inglês (ESP) mediada por computador;
- Uso do Inglês como um instrumento ou ferramenta na prática cotidiana;
- Desenvolvimento de estratégias para uma leitura melhor também na Língua Materna – Português.

Por se tratar de um novo ambiente, o digital, foi preciso elaborar estratégias para postagem das atividades e para comunicação entre a professora e os alunos. Decidiu-se, então, utilizar ferramentas *on-line* populares, para que os alunos se sentissem mais confortáveis e, dessa forma, garantir maiores chances de sucesso dos objetivos da Unidade Didática elaborada.

Para tanto, foi preciso adotar as seguintes medidas:

- A criação de um *Blog* – função de “lousa digital” onde a professora postou as atividades de aprendizagem que serviram para reflexão dos alunos sobre suas novas práticas de leitura;

- A criação de uma comunidade no *Orkut* – função de “caderno digital” serviu como espaço de produção dos alunos, tanto das atividades de aprendizagem, quanto das reflexões sobre elas, o que foi observado para análise nesta pesquisa. O *Orkut* também forneceu dados de interação pelos *scraps*.
- A criação de contas de *MSN* – sua função foi de coleta de dados por meio das interações entre os participantes e, também, foi o meio para a professora desempenhar seu papel – Presença de Ensino.

O planejamento previa o trabalho com dezesseis atividades no período de oito semanas – de 29 de outubro a 21 de dezembro de 2007 – contemplando a realização de duas atividades por semana. No entanto, teve a duração de seis semanas, com postagens tanto de orientação e instrução da professora no Blog, quanto de produção, depoimento e interação aluno-professora no Orkut e MSN. Além disso, durante essas seis semanas foram postadas cinco atividades e três reflexões pela professora.

A participação dos alunos quanto à produção do que foi proposto pela professora semanalmente não foi linear, do ponto de vista da produção, bem como da participação e interação dos alunos, tendo maior volume no meio do curso e terminando com a participação de apenas um aluno. Esse volume de participação e interação semanal pode ser observado no quadro a seguir:

<b>SEMANAS (ANO BASE – 2007)</b>	<b>BLOG Propostas da professora</b>	<b>ORKUT Produção dos alunos no fórum Activity</b>	<b>ORKUT Produção dos alunos no fórum Reflection</b>
1ª semana 29/10 a 04/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso</li> <li>• Pedido de presença</li> <li>• Activity 1</li> <li>• Pedido de presença</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity 1: 2 alunos – TGZ e LKG</li> </ul>	
2ª semana 05 a 11/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de presença</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity 1: 2 alunos – WRK e MPV</li> </ul>	

3ª semana 12 a 18/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 1</li> <li>• Activity 2</li> <li>• Activity 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity 1: 1 aluno – KRN</li> <li>• Activity 2: 2 alunos – TGZ e LKG</li> <li>• Activity 3: 2 alunos – TGZ e LKG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 1: 4 alunos – TGZ, KRN, LKG e MVP</li> </ul>
4ª semana 19 a 25/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 2: 2 alunos – TGZ e LKG</li> </ul>
5ª semana 26/11 a 02/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de presença</li> <li>• Activity 4</li> <li>• Activity 5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity 4: 1 aluno – TGZ</li> </ul>	
6ª semana 03 a 09/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activity 5: 1 aluno – TGZ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 4: 1 aluno – TGZ</li> </ul>

### **Quadro 06: Proposta e produção de atividades por semana**

Para melhor compreensão sobre o curso, serão apresentadas e descritas, a seguir, as ferramentas on-line que forneceram todos os dados para esta pesquisa: Blog, MSN e Orkut. Em seguida, os participantes também serão apresentados com maior detalhamento.

#### *2.3.1.1 Blog – espaço de propostas da professora*

O *Blog* foi criado no intuito de postar as atividades elaboradas pela professora, funcionando como uma espécie de 'lousa digital'. Por meio de sua ferramenta 'comentários', poderia, também, funcionar para comunicação assíncrona entre a professora e os alunos, ou mesmo para os alunos entre si. No entanto, não houve muita interação por meio de comentários, tendo sido este espaço usado, em geral, para a postagem das tarefas pela professora.

A opção em se usar o Blog para disponibilizar as propostas de atividades e reflexões se deve às facilidades que a ferramenta oferece, pois dispensa o conhecimento de HTML e sua interface privilegia a escrita espontânea.

A função do Blog foi de orientação e instrução, contendo, basicamente, as propostas da professora e seus pedidos de presença dos alunos a participarem. Por essa razão, as atividades e reflexões realizadas pelos alunos não serão analisadas por meio do que foi fornecido pelo *blog* porque se referem, de maneira geral, às

postagens dos enunciados das atividades. A produção das atividades e reflexões pelos alunos deve ser conferida no *Orkut*.

### 2.3.1.2 *Orkut* – espaço de produção e interação

O *Orkut* se configura como uma ferramenta mais complexa para essa Unidade Didática, pois disponibiliza o espaço para produção dos alunos por meio dos fóruns abertos na comunidade e também a comunicação entre alunos e professora por meio do scrapbook, seja por interação professora-aluno/ aluno-professora ou por depoimentos da professora pedindo a presença, participação dos alunos.

É, também, uma ferramenta mista do ponto de vista dos participantes desta pesquisa, como demonstra o quadro abaixo:

<b>ORKUT – SCRAPS (professora e alunos como participantes)</b>						
	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana	6ª semana
Interação Aluno-professor	08	02	02		01	01
Professora pede presença	02		01			01

#### **Quadro 07: Scraps – participação de alunos e professora**

A comunidade do *Orkut*, intitulada *New Culture*, foi criada pela professora com o objetivo de coletar as respostas e reflexões dos sujeitos referentes às atividades propostas pela professora. Foram abertos fóruns respectivos a cada atividade e reflexão postada no Blog. Esses fóruns serviram como espaço para os alunos realizarem suas produções a partir das atividades elaboradas para a realização das práticas de leitura. Ainda que houvesse a possibilidade de interação entre os alunos por meio de uma comunicação assíncrona utilizando-se os fóruns, isso não aconteceu, pois os alunos interagiram apenas com a professora. Esse fato demonstrou que os

alunos não têm, ainda, domínio sobre as possibilidades de uso desse ambiente digital.

Contudo, o Orkut disponibiliza uma ferramenta bastante popular e de igual inserção entre os jovens, em geral, ferramenta essa usada para comunicação assíncrona: o scrapbook. Cada pessoa com perfil no Orkut tem um scrapbook disponível e o usam para escrever qualquer tipo de recado a quem quiser e, em contrapartida, receber qualquer tipo de recado de quem quiser escrever. Os scraps foram importantes para a análise dos dados, assim como o MSN, por serem meios por onde textos mais espontâneos dos alunos ficaram registrados. Também foram importantes para a observação do papel da professora nesse curso e os dados gerados a partir disso.

#### *2.3.1.3 MSN – espaço para interação*

Os alunos foram adicionados pela professora à conta de *MSN* para comunicação síncrona, no sentido de solucionar os problemas mais imediatamente e para diminuir a insegurança dos alunos quanto à realização das atividades. Esse ambiente é tão popular quanto o Orkut entre os jovens e por essa razão foi usado, visando à maior participação dos alunos na realização das atividades e, assim, poder registrar suas impressões acerca do que estavam experienciando.

Todos os alunos convidados a participar da coleta de dados foram adicionados ao *MSN* pela professora, independente e anteriormente ao início das atividades de coleta.

As comunicações síncronas ocorreram com 07 alunos, sendo que 01 aluna não se juntou à comunidade do *Orkut* para o início das atividades, e outra aluna que começou a participar não tinha uma conta de *MSN*.

### **2.3.2 Os participantes**

Os participantes foram selecionados a fim de produzirem as atividades elaboradas e, com isso, gerar os dados para esta pesquisa. Os critérios de seleção foram os seguintes:

1. Alunos que apresentavam perfil no site de relacionamentos *Orkut*, dada a popularidade e inserção desse ambiente entre os jovens;

2. Observação de alunos com postagem freqüente de mensagens no *Orkut*, demonstrando, assim, terem acesso mais fácil à Internet.

Foram convidados dezesseis alunos, a partir dos critérios de seleção mencionados acima. Houve, primeiramente, conversa informal com esses alunos na escola, reforçando o convite e a participação nas atividades que seriam expostas e esclarecidas posteriormente.

Os participantes da pesquisa, no momento do convite, se dispunham da seguinte maneira: quinze alunos do Ensino Médio e uma aluna adulta e de outro contexto – aulas particulares de inglês -, além da professora. Dentre os quinze alunos da Escola, onze eram alunos do 3º ano e os outros do 2º ano.

Dentre os dezesseis alunos convidados, catorze aceitaram imediata e expressamente o convite. Apenas dois alunos de 2º ano não responderam ao convite, embora tivessem aceitado participar da rede de amigos da professora no *Orkut*. No entanto, somente sete alunos se juntaram à comunidade criada no *Orkut*, sendo eles cinco do 3º ano, um aluno do 2º ano e a aluna particular.

<b>PARTICIPANTES</b>		
Convidados	Aceitaram convite	Iniciaram as atividades
16	14	07

**Quadro 08: Total de participantes da pesquisa**

No entanto, somente os alunos que iniciaram as atividades são, de fato, os participantes desta pesquisa. A análise pressupõe, primeiramente, a realização das atividades propostas pela professora. O quadro abaixo apresenta esses alunos que iniciaram as atividades:

<b>ALUNOS</b>	<b>1a semana</b>	<b>2ª semana</b>	<b>3ª semana</b>	<b>4ª semana</b>	<b>5ª semana</b>	<b>6ª semana</b>
Alice	01 comentário blog 17 turnos MSN 01 scrap		08 turnos no MSN 01 scrap Reflection 01	01 comentário no blog Reflection 02		
Cindy	18 turnos MSN 01 scrap			06 turnos MSN		
Jaime	11 turnos MSN 01 scrap	32 turnos MSN				
Karina		01 comentário blog 02 turnos MSN	08 turnos MSN Reflection 01			
Milena		01 scrap	Reflection 01			
Tadeu	03 scraps	66 turnos MSN	09 turnos MSN 01 scrap Reflection 01	36 turnos MSN Reflection 02	81 turnos MSN 01 scrap	12 turnos MSN Reflection 04
Wallace	01 comentário blog 21 turnos MSN 02 scraps	01 scrap				

**Quadro 09: Alunos que iniciaram as atividades**

O fato de iniciarem as atividades, porém, não foi suficiente para a análise. A produção das atividades era o ponto de partida da participação dos alunos, mas a análise foi feita com base nas reflexões que essas produções geraram. Dessa forma, serão discutidos os dados registrados no quadro abaixo:

<b>ALUNOS</b>	<b>1a semana</b>	<b>2ª semana</b>	<b>3ª semana</b>	<b>4ª semana</b>	<b>5ª semana</b>	<b>6ª semana</b>
Alice	01 comentário blog 17 turnos MSN 01 scrap		08 turnos no MSN 01 scrap Reflection 01	01 comentário no blog Reflection 02		
Karina		01 comentário blog 02 turnos MSN	08 turnos MSN Reflection 01			
Milena		01 scrap	Reflection 01			
Tadeu	03 scraps	66 turnos MSN	09 turnos MSN 01 scrap Reflection 01	36 turnos MSN Reflection 02	81 turnos MSN 01 scrap	12 turnos MSN Reflection 04

**Quadro 10: Os participantes e os dados que geraram**

## **2.4 Descrição dos dados da pesquisa**

Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa foram selecionados utilizando-se as três ferramentas on-line populares entre os jovens: *Blog*, *MSN* e *Orkut*.

O *Blog* forneceu cinco atividades e quatro reflexões postadas pela professora. Ainda no *Blog*, constam nove interações: três postagens da professora chamando a atenção dos alunos (pedidos de presença) e seis comentários - quatro de alunos e dois da professora.

As atividades são exercícios específicos de estratégias de leitura e não forneceram dados para os objetivos desta pesquisa, embora a quantificação das produções dos alunos seja válida do ponto de vista do volume de participação e interesse. Nesse caso, é preciso observar os fóruns do Orkut, já que é o espaço para a produção dos alunos.

O registro das atividades e reflexões está na comunidade do Orkut intitulada *New Culture*, como já mencionado. Os ambientes não funcionam autonomamente, do ponto de vista das atividades elaboradas para a coleta de dados desta pesquisa. O Orkut e suas ferramentas, principalmente a comunidade e os fóruns, estão ligados ao Blog e suas ferramentas, na seguinte configuração:

As atividades e reflexões são postadas no Blog pela professora, em forma de enunciados, funcionando como uma 'lousa digital'. A comunidade é o ambiente onde estão os fóruns, utilizados pelos alunos para postar a produção das atividades e reflexões, funcionando como um 'caderno digital'. O ambiente MSN e a ferramenta 'scrapbook' são mais autônomos porque não são controláveis e fechados como o Blog e a comunidade do Orkut.

Por essa razão, os dados fornecidos pelos fóruns, scraps e conversas no MSN são mais interessantes de se analisar: ocorrem de maneira mais natural, com pouco controle consciente do que se quer expressar. Assim, os registros das experiências dos alunos apresentam-se menos artificiais, mais verdadeiros.

A análise será feita com base nas participações/interações constantes dos três ambientes *on-line* citados e está dividida em:

- 01) interações professora-aluno/aluno-professora por meio de comunicação síncrona e assíncrona;
- 02) reflexões a partir das atividades produzidas pelos alunos;
- 03) papel da professora por meio de pedidos de presença/participação dos alunos.

Os dados foram organizados em ordem cronológica semanal e nomeados segundo a ordem e/ou nome das atividades postadas no Blog. Por exemplo, na 1ª semana foram postadas a Activity 01 e Reflection 01. Os fóruns abertos na comunidade do Orkut estão nomeados dessa maneira, também.

O quadro a seguir apresenta um panorama das propostas, produções e interações dos participantes nos três ambientes:

	BLOG		ORKUT		MSN	
	Professora	Alunos	Professora	Alunos	Professora	Alunos
1ª semana	-02 pedidos de presença -Apresentação da Unidade Didática -Activity 01 -02 comentários	01 comentário Alice 01 comentário Wallace 01 comentário Karina	-02 pedidos de presença	-Activity 1 – Alice e Tadeu -08 scraps		67 turnos
2ª semana	-01 pedido de presença			-02 scraps -Activity 1 – Milena e Wallace		112 turnos
3ª semana			-01 pedido de presença -Reflection 1 -Activity 2 -Activity 3	-02 scraps -Activity 1 – Karina -Activity 2 e 3 – Alice e Tadeu -Reflection 1 – Alice, Karina, Milena e Tadeu		25 turnos
4ª semana		01 comentário Alice	-Reflection 2	-Reflection 2 – Alice e Tadeu		53 turnos
5ª semana	-01 pedido de presença		-Activity 4 -Activity 5	-01 scrap Activity 4 – Tadeu		81 turnos
6ª semana			-01 pedido de presença -Reflection 4	-01 scrap Activity 5 – Tadeu -Reflection 4 – Tadeu		12 turnos

**Quadro 11: Organização dos dados coletados**

### 2.4.1 Procedimentos de coleta

Todas as participações/interações dos participantes dessa pesquisa foram armazenadas respeitando-se as características de cada ferramenta *on-line*.

O *blog* está disponível ao acesso de qualquer pessoa para consulta, apenas<sup>13</sup>. Está protegido sob o uso de senha pessoal da professora, por estar hospedado em provedor de uso privado. No entanto, nenhuma alteração foi feita, no intuito de preservar as postagens da professora exatamente como foram feitas e, também, as interações entre a professora e os alunos na ferramenta 'comentários' do *blog*.

Os registros das atividades realizadas pelos alunos e as interações entre professora e alunos, tanto na comunidade quanto nos '*scrapbooks*', estão disponíveis no site de relacionamentos *Orkut*. Há que se ressaltar, porém, a interrupção na realização das atividades e interações da aluna Alice. Essa participante encerrou sua conta no *Orkut* desvinculando-se do grupo e, assim, da coleta de dados. No entanto, sua participação foi considerada para a coleta porque, embora não se possa mais acessar seus registros pelo *Orkut*, os dados foram salvos em formato de texto pela professora<sup>14</sup>. Além disso, os outros participantes também não chegaram até o final das atividades propostas, assim como LKG, embora suas participações ainda possam ser acessadas pelo *Orkut* por não terem encerrado suas contas.

As comunicações feitas pelo *MSN* foram salvas também em formato de texto<sup>15</sup>, separando cada participante em seus turnos.

Para a análise dos dados, todos os nomes dos participantes foram alterados, com a intenção de preservar suas identidades<sup>16</sup>.

#### **2.4.2 Procedimentos de análise dos dados**

---

<sup>13</sup> <<http://teacherdani.zip.net>>

<sup>14</sup> Ver anexo 02.

<sup>15</sup> Ver anexo 03.

<sup>16</sup> Conforme orientação da Comissão de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Esta pesquisa utilizou como parâmetro para a análise dos dados coletados a Teoria Sistêmico-Funcional por ser uma teoria da linguagem e também um método de análise crítica do discurso (textos) e seus contextos de uso.

A Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) tem como base os seguintes princípios (Droga & Humphrey, 2002: p. 01):

- A língua que usamos está intimamente ligada ao contexto de cultura e ao contexto de situação;
- A língua é um recurso para se fazer significado (i.e. significados experienciais, interpessoais e textuais);
- O sistema de linguagem é organizado de formas diferentes e em diferentes níveis.

Esses princípios são coerentes com a análise feita a partir dos dados coletados, pois esta pesquisa se apóia em textos/ discursos de participantes em contexto específico, cujos significados são a base para a compreensão da realidade em questão.

O foco da análise sistêmica está nos significados experienciais e nos interpessoais, respectivamente no conteúdo do discurso e nas relações entre os participantes.

Os significados experienciais, também conhecidos por ideacionais, têm o cerne em como a experiência simbólica e material da realidade é construída no discurso pelos participantes.

No entanto, os significados ideacionais não são meras traduções da realidade. A construção da experiência da realidade pelos falantes ou escritores acontece como discurso:

*"In other words, we don't believe that ideational meanings simply translate a pre-existing reality into words; rather speakers and writers construe their experience of reality as discourse."* (Martin & Rose, 2003: 66)

O sistema de análise dos significados experienciais é o de transitividade.

As relações entre os participantes de um discurso é o núcleo dos significados interpessoais e sua análise é feita pelo sistema de avaliatividade. Esse sistema foi escolhido porque permite a observação do que acontece em relação à negociação nas relações sociais, envolvendo atitudes, sentimentos e valores.

A análise ancorada na LSF visa a responder às perguntas desta pesquisa de maneira a atingir os objetivos a que esta mesma pesquisa se propõe. Uma melhor descrição dos sistemas que são básicos para a análise dos dados – transitividade e avaliatividade – será feita no próximo capítulo.

Esta pesquisa considera fatores sociais, culturais, históricos e institucionais e essa mútua influência de fatores resulta num modelo mediacional, o que também é foco dessa base teórica para a análise dos dados, especificamente no que tange à observação da mediação da professora como influência na possível transformação dos alunos por meio de suas novas práticas.

Para essa análise do papel da professora e sua mediação, foi usado o modelo de Comunidade de Investigação (Garrison, D.R. & Anderson, T., 2001), com foco na Presença de Ensino.

No capítulo que segue – *análise dos dados e discussão dos resultados* – os procedimentos de análise são detalhados, por meio de descrição do Contexto de Situação desta pesquisa, a fim de se esclarecer os caminhos percorridos pelos participantes. Também se propõe em responder às perguntas da pesquisa atingindo, assim, os objetivos propostos.

### **Capítulo 3. Análise dos dados e discussão dos resultados**

---

O propósito deste capítulo é apresentar a análise dos dados e a discussão dos resultados a partir dos objetivos desta pesquisa e com base nos construtos teóricos da LSF. A análise inclui o contexto de situação do evento de linguagem em foco, com ênfase nos significados experienciais e interpessoais realizados pelo sistema de transitividade e avaliatividade, respectivamente. Essa análise permitirá a observação das atitudes e pensamentos dos alunos, em diferentes momentos e em relação à Unidade Didática, da maneira como foram expressos nas interações nos ambientes dessa Unidade Didática.

Além da análise focalizada nos alunos, conduzo também uma observação da mediação da professora para perceber como ela interfere, positiva ou negativamente, nas práticas e idéias dos alunos. Para isso, servirá como suporte teórico o modelo de aprendizagem de Garrison & Anderson (2001), mais focalmente a abordagem sobre Presença de Ensino.

Na próxima seção, será feita uma descrição do Contexto de Situação desta pesquisa a fim de esclarecer a natureza dos dados e preparar a análise mais delicada, a análise gramatical.

#### **3.1 Contexto da situação**

De acordo com o aporte teórico hallidayano, cujas bases para a definição de contexto de situação estão em Malinowski (1923:301-302), pode-se afirmar que neste construto – contexto de situação – está o ambiente do texto. Lembrando que Malinowski se baseou na observação de nativos das Ilhas Trobriand, Halliday (1989:06) afirma:

*"He understood that a text written by these people into this language could not be understood by any foreigners or by people living outside this society even if translated into their own languages because each message brought more meanings than those expressed through the words, meanings that could only be understood if accompanied by the situation. Thus, Malinowski introduced the notion of context of situation, meaning by this the 'environment of the text'."*<sup>17</sup>

No sentido de possibilitar aos leitores a compreensão dos textos analisados nesta pesquisa, faz-se necessária a descrição pormenorizada do contexto de situação para, então, analisar mais profundamente e de maneira mais específica esses mesmos textos. O contexto social é imprescindível para a compreensão dos significados de um texto, como apontam Halliday e Hasan (1989):

*"Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals."*<sup>18</sup>

Como já explicado anteriormente, no capítulo de Fundamentação Teórica, o contexto de situação é definido pelas variáveis de Campo, Relações e Modo. A seguir, essas três variáveis, correspondendo à análise dos textos que serviram como dados para esta pesquisa, permitem a compreensão do registro da Unidade Didática observada.

### 3.1.1 Campo – o assunto do discurso

---

<sup>17</sup> "Ele entendeu que um texto escrito por essas pessoas nessa língua não poderia ser compreendido por estrangeiros ou por pessoas fora dessa sociedade, mesmo se traduzido para a língua delas, porque cada mensagem trazia mais significados do que aqueles expressos por palavras, significados que só poderiam ser compreendidos se acompanhados pela situação. Dessa forma, Malinowski apresentou a noção de contexto de situação, o que significa o 'ambiente do texto'." (Tradução minha).

<sup>18</sup> "O conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio dos relacionamentos, como aqueles entre pais e filhos, ou professor e aluno, ou colegas de classe, que são definidos nos sistemas de valor e ideologia da cultura. E as palavras que são trocadas nesses contextos ganham significado a partir das atividades em que estão embutidas, que novamente são atividades sociais com agências e metas sociais". (Tradução minha).

A Unidade Didática em questão teve como foco a leitura em inglês via Internet, priorizando o desenvolvimento de estratégias de leitura e utilizando-se de atividades propostas em cursos de inglês planejados no âmbito da abordagem instrumental ao ensino de línguas.

As atividades foram elaboradas a partir de material já preparado por Rosângela Munhoz, no ano de 2002, para o curso de Inglês Instrumental no CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – disciplina coordenada por ela na época. O conteúdo do material foi adaptado ao contexto digital para a coleta de dados desta pesquisa. Foi feita uma divisão das atividades em ordem semanal – a Unidade Didática teve duração de seis semanas, portanto serão descritas as atividades trabalhadas em cada semana, considerando, primeiramente, os conteúdos postados no *blog*, conforme quadro abaixo:

1ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos ambientes de estudo</li> <li>• Pedido de presença</li> <li>• Activity 01 – atividade</li> <li>• Pedido de presença</li> </ul>
2ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de presença</li> </ul>
3ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 01 – proposta de atividade/reflexão</li> <li>• Activity 02 – atividade</li> <li>• Activity 03 – atividade</li> </ul>
4ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 02 – proposta de atividade/reflexão</li> </ul>
5ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de presença</li> <li>• Activity 04 – atividade</li> <li>• Activity 05 – atividade</li> </ul>
6ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflection 04 – proposta de atividade/reflexão</li> </ul>

**Quadro 12: Estrutura do conteúdo postado no *Blog***

O quadro sintetiza a estrutura dos conteúdos postados no *blog*, fazendo-se necessário detalhar cada proposta da professora e o que gerou de dados. É importante destacar que o produto das atividades propostas não será analisado e sim as reflexões feitas sobre essa

nova maneira de produzir – utilização de ferramentas digitais para atividades de leitura e escrita.

1ª semana: na primeira semana, a Apresentação retomou a questão da mudança de ambiente, devida aos fatores contextuais anteriormente explicados, e orientou para as antigas e novas necessidades: disponibilidade e engajamento em situações de aprendizagem e acesso à internet, respectivamente. Em seguida, apresentou as ferramentas on-line de apoio à realização da Unidade Didática e explicou como seria usada cada uma delas: o *blog* como lousa para postagem das atividades pela professora; MSN para conversas síncronas previamente marcadas.

Propositadamente, não houve detalhamento das explicações sobre como a Unidade Didática se desenvolveria. Esperava-se que partissem dos alunos as questões sobre isso, o que já propiciaria observação do interesse e participação de cada um deles. Mesmo em conversa informal realizada presencialmente, na escola, o não detalhamento sobre as propostas da Unidade Didática foi proposital.

No dia seguinte à apresentação, a professora solicitou que os alunos se apresentassem com o objetivo de confirmar a participação dos alunos convidados e reiterar a necessidade de freqüência de acessos à Internet. Além disso, a professora informou que já havia adicionado alguns desses alunos ao MSN e explicou a necessidade de sistematizar a postagem e realização das atividades, pedindo *feedback* dos alunos por e-mail.

Ainda no dia seguinte ao início das atividades da Unidade Didática, foi postada a primeira atividade proposta pela professora – Activity 01. Primeiramente, essa atividade abordou o assunto 'pesquisa', mais precisamente no âmbito da freqüência e intensidade em que os alunos pesquisavam. Em seguida, o foco da atividade foi direcionado a uma das estratégias de leitura: o uso de cognatos e a identificação de false friends (falsos cognatos), orientando os alunos a pesquisarem sobre o tema e refletirem sobre a importância dele. No

corpo dessa atividade, outras instruções sobre a realização das atividades e o uso das ferramentas on-line foram dadas, por exemplo, a postagem da produção dos alunos na comunidade New Culture do Orkut, usando os fóruns abertos para isso e para possíveis comentários pertinentes à Unidade Didática. A professora aproveitou essa postagem para reforçar o pedido de presença dos alunos nos ambientes de produção e a sistematização da realização das atividades, programando dias fixos para isso.

Houve feedback de dois participantes, após esse pedido de presença, via comentário no Blog. Os dois comentários demonstravam a insegurança dos alunos sobre a realização das atividades e pediam ajuda na solução de suas dúvidas. A professora respondeu também usando a ferramenta comentário, de maneira a confortá-los.

Baby, dúvidas nunca foram um problema! Aliás, são, na maioria das vezes, a solução! Relax! Kisses.

PROFESSORA| teacherdani.zip.net | 03/11/2007 21:08

[Responder este comentário](#)

Oiiii Dani espero aprender bastante pq vontade eu tenho!!!só q vou sempre pedir ajuda pois tenho muitas dúvidas ok bjussss....

ALUNA ALICE| 03/11/2007 15:08

[Responder este comentário](#)

oie profº!!! Entaum keru participar.. mas oq devo fazer agora!!? aguardo resposta! Kisses!!

ALUNO WALLACE | 02/11/2007 13:11

[Responder este comentário](#)

Após quatro dias da postagem da primeira atividade, houve pedido de presença dos alunos nos ambientes de produção das atividades pela professora, pois somente dois alunos haviam participado, até então. Outra aluna, então, marcou sua presença por meio de comentário. O detalhe desse comentário é que partiu da aluna que vinha do contexto de aula particular, não da escola, como todos os outros e, por essa razão, a resposta da professora foi em inglês, pois essa aluna já tinha conhecimento da língua para compreender, ao contrário dos outros alunos. Essa aluna também usou algumas palavras em inglês, além de se expressar com o uso da

língua mais culta, diferentemente dos demais alunos, todos adolescentes estudantes da escola pública.

**Esperando... esperando...** 03/11/2007 16:39

[Comentar esta mensagem](#)

Honey! It's so good to have you here! Ok, you can do it later but you have to run, ok? Please, join the community on orkut: New culture. Students read the activities here and post the answers in the community, right? Kisses!

PROFESSORA | 06/11/2007 20:24

**Responder este comentário**

Teacher... não tinha visto que já tinha coisas rodando. Sorry, vou começar... Como estou na nova vida, estou sem computador em casa, mas chegará um novinho entre hoje e amanhã. Dá tempo para esperar para eu poder responder com calma? Beijinhos

ALUNA KARINA | 06/11/2007 14:46

**Responder este comentário**

Além dos comentários deixados no blog, a 1ª semana também apresentou oito scraps de alunos direcionados ao scrapbook da professora. Em geral, esses scraps foram de confirmação de participação da Unidade Didática, não necessariamente sobre suas produções, sobre o campo do discurso:

Nov 4 TADEU

blz teacher..

pode dexa

q pelo menos um aluno aplicado vc tem em .

hahahahaha

kikikikikikiki

bjs

t +..

Nov 2 WALLACE

oie profº..

mandei um comentario no blog .. agora estou aguardandu noticias!!

bjs

Nov 2 TADEU

ja estarespondida o 1 exercicio...

espero q esteja certo ....

blzzzzzzzzzzzz..

um pouco mais calma .

rsrsrsrs

bye....

Oct 30 TADEU

rsrsrs,

agora posso navegar todo dia teacher...

e com certeza podemos desenvolver essa atividade..

pode dizer,,,,

2ª semana: houve somente um pedido de presença dos alunos na realização das atividades, pedido esse feito pela professora no blog, reforçando a necessidade de maior participação, mas também demonstrando a compreensão sobre as dúvidas e insegurança dos alunos, pois era uma atividade nova para eles.

A próxima atividade ainda não foi postada devido à espera de alguns resultados, ainda... Tudo bem, por enquanto! Estou considerando o fato de ser uma experiência nova que, portanto, traz muitas dúvidas e insegurança. Mas logo, logo teremos que acelerar o processo, right? Assim que engatarmos a segunda, logo estaremos andando na quinta marcha! Fiquem de olho! Lots of kisses.

Teacher D.

No scrapbook da professora, foram deixados dois scraps referentes à produção da primeira atividade (Activity 01):

Nov 7 MILENA

Teacher prometo q hj a noite respondo a atividade.....  
a principio pensei q fosse apenas a comunidade e os emails  
só hj pude ver q a atividade estava na tópico da comunidade  
+ como ja esta dando a hora de ir pra escola quando eu chegar eu  
faço a atividade.....  
bjukssss

Nov 7 WALLACE

oie prof°..  
entaum eu respondi lah..  
ve c tah certinhu..  
qualquer erro me avise..

3ª semana: após a realização das primeiras atividades por alguns alunos, a professora postou a primeira proposta de reflexão – Reflection 1 - , que focalizava as atividades feitas anteriormente, com perguntas marcadas sobre o desenvolvimento das atividades, suas sugestões e crenças a respeito dessa nova maneira de aprender. A postagem foi aproveitada para reforçar as orientações sobre como fazer essa reflexão e como usar o ambiente digital para isso, além de reforçar o pedido de presença.

No dia seguinte, a segunda atividade foi postada – Activity 2. Era uma atividade que causaria estranheza e isso era proposital, pois o objetivo era fazer com que os alunos percebessem a possibilidade de entender muito de um texto com palavras desconhecidas, totalmente estranhas. As palavras não pertenciam a nenhuma língua e se misturavam a outras em português. A orientação sobre postagem da produção foi reiterada pela professora.

## ACTIVITY 2

Vocês lerão um texto em “português”, tentem encontrar palavras adequadas para substituir pelas palavras “estranhas” que encontrarem. **Reescrevam o texto.** Depois de substituírem, leiam o texto e estejam prontos para justificar suas escolhas.

### TEXT: Uma situação muito charocada

*Ontem eu estava na baça de mena zunica quando algo muito charocado me aconteceu.*

*Estávamos em uma boletinha, quando resolvi ir ao tineiro. Quando voltei, percebi que todas as pessoas sulupiavam para mim e binavam. Não me dolotei e continuei laninhando.*

*Já tinha lotuado uns dois cricks e laminhado por toda a dara, quando uma zunica se aproximou e tritou que eu havia farenido de telar o cílter da malta quando fui ao tineiro. O pior de tudo é que eu estava felhando uma fubépa xelena!*

**REMEMBER: VCS DEVEM POSTAR A ATIVIDADE NA COMU!  
KISSES,  
TEACHER D.**

Ainda na 3ª semana, passados três dias da postagem da segunda atividade, houve a postagem da terceira atividade – Activity 3 – com pedido de presença antes do enunciado. Essa atividade foi a primeira usando um link para sua leitura, marcando a mudança na maneira de ler dos alunos: não-linear e com perguntas sobre o gênero textual. A propósito, era um texto também muito estranho, por ter sido escrito em língua estranha, com grafia diferente do alfabeto.

Tratava-se de um blog, cujo proprietário era um rapaz indiano, e os alunos tinham que reconhecer o tipo de site e se era atual. Também tinham que encontrar informações a respeito do proprietário, tais como sexo, idade, naturalidade, além da língua em que foi escrito.

### **ACTIVITY 3**

**Conforme "combinado", hoje é dia de postar mais uma atividade. Mas tem gente que não se ligou, muita gente... Aí vai, hein?**

EXERCISE 2 – Acesse o endereço em azul (link) e depois responda às perguntas abaixo:

- Que tipo de site é este?
- Quem é o autor?
- É atual?
- Quando foi atualizado pela última vez?
- Existe a possibilidade de interação?
- Se vc quiser interagir, onde você clica?
- O autor é homem ou mulher?
- Qual a idade?
- De onde é o autor? De que país?
- Você sabe que língua é essa?

<http://satheeshharipad.blogspot.com>

**As respostas... vcs já sabem...  
Teacher D**

Os scraps dessa semana não são considerados dados para análise, pois somente confirmam um pedido de presença feito pela professora para a participação nas atividades e orientações sobre o desenvolvimento da Unidade Didática. São dois scraps de participantes diferentes cuja mensagem é 'ok', simplesmente, como segue abaixo:

Nov 14 TADEU  
ok.....

Nov 15 ALICE  
**okk teacher kissssss**

Segundo a perspectiva semântica de abordagem da gramática de interação de Halliday (1984, 1985<sup>a</sup>: 68-71), ele aponta para a relação entre os inter-agentes quando a língua é usada para interagir: cada um tem seu turno na fala e esses turnos têm

diferentes funções de fala. O quadro abaixo explica as funções básicas de fala:

PAPEL DE FALA	Informação	Bens e serviços
Dando	Afirmação	Oferta
Pedindo	Pergunta	Ordem

**Quadro 13: Funções de fala**

A partir dessas funções, há a escolha entre iniciar e responder, sendo a segunda escolha dividida em manutenção e confronto do turno iniciado, com suas variáveis, explicados no quadro abaixo:

Iniciação	Resposta	
	Manutenção	Confronto
Oferta	Aceitação	Rejeição
Ordem	Concessão	Recusa
Afirmação	Reconhecimento	Contradição
Pergunta	Resposta	Renúncia

**Quadro 14: Iniciações e respostas**

Assim, os scraps do exemplo anterior são o que Halliday chama de Reconhecimento (acknowledgement) – resposta a uma oferta de informação.

4ª semana: foram postadas apenas as reflexões acerca das atividades 02 e 03 – Reflection 02 – com a descrição da experiência

dos alunos sobre a realização das atividades. Houve um comentário de aluno explicando os motivos de seus atrasos nas produções.

5ª semana: o primeiro dia da semana em questão ficou fortemente marcado por um pedido de presença da professora cujo título era 'Desabafo'. Era um texto longo, considerando o ambiente que não se caracteriza por parágrafos extensos, e isso também marcou o texto, chamando a atenção para sua estrutura e aparência. Seu foco foi a frustração da professora em relação à pouca participação dos alunos, também resumindo a situação até aquele momento. Não demonstrou afeto, como de costume, deixando clara sua insatisfação, com os alunos, exceto com relação aos dois alunos que vinham participando efetivamente: Tadeu e Alice.

No dia subsequente, a quarta e a quinta atividades foram postadas – Activity 04 e Activity 05. Eram muito extensas, contendo vários exercícios a serem realizados.

Na quarta atividade, havia textos de revistas ou jornais on-line cujos tópicos eram receita, texto de informação, quadrinhos, propaganda e horóscopo e o objetivo era exercitar as estratégias de leitura skimming – leitura rápida de um texto para se adquirir impressão geral sobre o assunto –, scanning – leitura rápida para achar algo específico no texto – e uso de cognatos, comparando os diferentes tipos de texto. O acesso aos textos era por meio de links no corpo da atividade, sendo esses textos em inglês e as instruções em português.

#### Activity 4 – Comparing different types of texts

- 1 <http://www.psychics24.co.uk/StarSigns.php>
- 2 [WWW.cuisineathome.com/main/recipe1.php](http://WWW.cuisineathome.com/main/recipe1.php)
- 3 <http://members.comics.com/members/common/affiliateArchive.do?site=washpost&comic=dilbert>
- 4 <http://www.nytimes.com/pages/realestate/>
- 5 <http://www.nrd.org/globalwarming>

1. Clique nos links para ler os textos.
2. Reflita sobre o tipo de fonte (jornal ou revista) de onde estes textos foram retirados e compare com alguma fonte (jornal ou revista) brasileira do gênero.

#### Reading strategies

3. Observando o layout dos textos e suas fontes, tente identificar os diferentes tipos de textos usando seus nomes em inglês:

RECIPE  
INFORMATION TEXT  
COMIC STRIP  
AD  
HOROSCOPE

4. Faça uma lista dos cognatos que você encontrou em cada texto:

TEXTO 1    TEXTO 2            TEXTO 3            TEXTO 4            TEXTO 5

#### STRATEGIES

*SKIMMING* – leitura rápida para ter-se uma idéia central do texto.

*SCANNING* – leitura com o objetivo de encontrar algumas informações específicas no texto.

5. Utilizando a estratégia "skimming", responda às questões abaixo:
  - a. Texto 1 - O 'Horóscopo' dá conselhos em que aspecto da vida das pessoas?
  - b. Texto 2 - De que é a receita?
  - c. Texto 3 - Qual a relação entre o homem e a mulher dos quadrinhos?
  - d. Texto 4 - Sobre o que é o anúncio?
  - e. Texto 5 - Qual é o tema do texto?
6. Utilizando a estratégia "scanning", responda às questões:
  - a) Texto 1 - Qual signo prioriza seu primeiro contato com as pessoas no nível intelectual?
  - b) Texto 2 - Qual o tempo de preparo da receita? Há alguma instrução após o preparo? Qual é?
  - c) Texto 3 - Qual a ocupação da funcionária? Você acha que o diálogo entre ela e o homem foi positivo ou não? Por quê?
  - d) Texto 4 - De acordo com os preços de alguns anúncios, você diria que os imóveis são caros ou baratos? Cite alguns exemplos de preços.
  - e) Texto 5 - Quais os exemplos citados sobre os efeitos do aquecimento global no meio ambiente?

*Como vcs podem ver, há muita coisa a se fazer nesta atividade. Don't be lazy, ok? Organizem-se e leiam com atenção... sempre! Vcs verão que não é tão difícil quanto parece e é bem legal! Não se esqueçam de postar as respostas na comu... Activity 4.*

*Kisses!*

*Teacher D.*

A quinta atividade era ainda mais extensa, e foi necessário dividi-la em duas partes para postagem, pois o número de caracteres ultrapassava os limites existentes de postagem para um blog. A primeira parte referia-se a perguntas, em português, sobre a experiência dos alunos quanto à leitura de jornais. Em seguida, havia um texto em inglês sobre como escrever um bom anúncio em classificados, que também era o título da atividade.

#### **HOW TO WRITE A GOOD CLASSIFIED AD**

1. Start your ad with the merchandise you are selling – starting with the merchandise makes it easier for the reader to locate your item(s) for sale.
2. Always include the price of the item you are selling – 52% of all classified ads do not include a price.
3. Keep abbreviations to a minimum – make it easy for readers to understand.
4. Place yourself in the reader’s position – ask what you would like to know about the merchandise for sale; include information such as brand names, colors and other specific descriptions.

*Source: The Orlando Sentinel, July 1997.*

A partir desse texto, os participantes tinham de utilizar palavras cognatas e as estratégias de skimming e scanning para responder às perguntas sobre o texto e, dessa maneira, realizar a leitura.

A segunda parte da quinta atividade chamava a atenção, inicialmente, para as vantagens de não se usar dicionários, cuja instrução estava em inglês. Os exercícios 01 e 02 contemplavam o léxico referente a anúncios de jornal, sendo o primeiro exercício sobre tradução de palavras comuns ao contexto de anúncios e o segundo de links de anúncios para verificação do vocabulário exercitado anteriormente.

1. Observando o contexto semântico das palavras abaixo, tente ligar as palavras em inglês com suas possíveis traduções:

- |                |            |
|----------------|------------|
| a) Merchandise | ( ) fácil  |
| b) Price       | ( ) vender |
| c) Sell        | ( ) marca  |
| d) Easy        | ( ) preço  |

e) Brand

( ) mercadoria

2. Clique nos links abaixo e observe os anúncios em cada um deles. Veja se mantiveram os itens listados no texto anterior (How to write a good classified ad).

<http://www.topix.com/classifieds/fort-lauderdale-fl/T737J7KNQ88AOB95I>

<http://www.topix.com/classifieds/fort-lauderdale-fl/T4T8GKKE9GLSLPNS7>

<http://www.topix.com/classifieds/fort-lauderdale-fl/TN86RVQ8PAFCDVH9A>

O terceiro exercício falava sobre o modo imperativo, informando sobre seu uso e pedindo que se sublinhassem os exemplos desse modo no texto. Além disso, o terceiro exercício propunha que se escrevesse um anúncio de jornal em inglês.

Há, ainda, um scrap direcionado à professora, considerado como dado gerado para análise na próxima seção, pois expressa o que o aluno sente em relação ao que produziu:

Nov 29 TADEU

estava respondendo tudo ..+ na hora de enviar deu erro e apagou tudo.desculpa  
+so vou responder amanha,,,  
to com mo raiva meu,..  
desculpa depois respondo

6ª semana: foi postada a proposta de reflexão sobre as atividades realizadas na 5ª semana, cujo título era Reflection 04. Essa atividade se orientava pelas seguintes questões:

1. Que outras informações você pode tirar dos links? Por exemplo, de que lugar especificamente é o jornal?
2. Na sua opinião, por que a professora pediu para NÃO usar um dicionário? Você seguiu essa orientação?
3. Encontrou dificuldades ao realizar esta atividade? Quais?
4. O que foi acrescentado à sua aprendizagem?

Para cada atividade (Activity), havia uma reflexão (Reflection) a ser feita pelo aluno. Entende-se que a Reflection 03, que não consta da Unidade Didática, não apareça porque a Reflection 02 abordava os assuntos das Activity 02 e Activity 03.

A Unidade Didática gerou dados de interação por MSN, ao longo das seis semanas. Por tratar-se de interações entre professora e alunos, esses dados serão descritos na próxima seção.

Há, ainda, postagens de scraps antes e depois do início da Unidade Didática, alguns de alunos que não chegaram a participar. Foram alunos que demonstraram interesse em realizar as atividades, num primeiro momento, ou que chegaram a aceitar o convite, mas que não realizaram quaisquer atividades propostas pela professora.

Por esse motivo, não serão usados como dados para análise. No entanto, vale ressaltar o posicionamento de dois alunos cujas participações não serão consideradas, mas que chamaram a atenção. Os alunos acreditavam que sua participação nessa Unidade Didática traria benefícios somente à professora. Posicionaram-se como se fizessem um favor em participar, conforme mostram os exemplos a seguir:

12/11/07 LEONARDO  
**iai prof beleza?**  
**eu recebi esse su ultimo recado i fiquei pensando nossa eu devia ter ajudado éla nessa pesquisa**  
**pq ano passado vc mi ajudou muito vc deu um trabalho no fim do ano q mi ajudou a passar**  
**+ tb eu fiquei 3 meses sem net não é desculpa acho q é tarde + si eu ainda puder ti ajudar me avise ??????????**

19/11/2007 14:12:47	Professora	NAYARA	é, acho q não vai dar, né?
19/11/2007 14:12:58	NAYARA	Professora	tbm acho...
19/11/2007 14:13:05	NAYARA	Professora	qria mto te ajudar, mas

### 3.1.2 Relações – os participantes do discurso

A participação e o interesse dos alunos podem ser mensurados, de certa forma, por meio da simples disponibilidade dos alunos para fazer as atividades, pois um dos maiores desafios para os professores é a falta de interesse dos alunos na realização de atividades de aprendizagem.

É importante lembrar, no entanto, que a realização das atividades dessa Unidade Didática está intrinsecamente ligada às reflexões que essas atividades geraram, e não o desempenho nas atividades em si. O que interessa, para esta pesquisa, são as representações dos alunos sobre suas experiências e suas expressões de atitude nas interações.

A seguir, a participação e interação dos alunos serão descritas, de uma maneira geral, com base nos dados gerados a partir de suas produções no Blog, MSN e Orkut. Esses dados foram separados por semana de produção, para poder analisar as mudanças de atitude ao longo do desenvolvimento das atividades. O quadro a seguir proporciona o panorama geral sobre a participação dos alunos:

<b>ALUNOS</b>	<b>1ª semana</b>	<b>2ª semana</b>	<b>3ª semana</b>	<b>4ª semana</b>	<b>5ª semana</b>	<b>6ª semana</b>
Alice	01 comentário blog 17 turnos MSN 01 scrap		08 turnos no MSN 01 scrap Reflection 01	01 comentário no blog Reflection 02		
Cindy	18 turnos MSN 01 scrap			06 turnos MSN		
Jaime	11 turnos MSN 01 scrap	32 turnos MSN				
Karina		01	08 turnos			

		comentário blog 02 turnos MSN	MSN Reflection 01			
Milena		01 scrap	Reflection 01			
Tadeu	03 scraps	66 turnos MSN	09 turnos MSN 01 scrap Reflection 01	36 turnos MSN Reflection 02	81 turnos MSN 01 scrap	12 turnos MSN Reflection 04
Wallace	01 comentário blog 21 turnos MSN 02 scraps	01 scrap				

**Quadro 15: Panorama geral da produção dos alunos**

A apresentação do panorama geral com dados quantitativos da participação de cada aluno nos três ambientes digitais contribui para uma análise preliminar de indícios de maior ou menor interesse e participação dos alunos.

Esse panorama geral mostra, primeiramente, que apenas um aluno – Tadeu – participou das atividades didáticas e interagiu com a professora em todas as semanas. A aluna Alice participou razoavelmente, mas se desvinculou do grupo e das atividades quando encerrou sua conta no Orkut, cometendo o que se chama de “orkuticídio”, dessa forma encerrando sua participação. Karina e Milena não participaram de maneira totalmente satisfatória, mas realizaram atividades que geraram dados para análise.

Os alunos Cindy, Jaime e Wallace demonstraram, inicialmente, interesse nas novas práticas propostas pela professora, porém não produziram as atividades, suas interações no MSN e Orkut foram apenas de confirmação de participação e conversas sobre assuntos diversos, mas não necessariamente sobre as atividades da Unidade

Didática. Dessa forma, não foi possível analisar suas participações do ponto de vista a que se propõe esta pesquisa: as representações dos alunos sobre suas experiências e as expressões de atitude em interações com a professora, frente a essas experiências.

Ainda que a Unidade Didática tivesse sido programada para durar oito semanas, a participação do aluno Tadeu foi determinante para o encerramento das atividades antes do que se previa, já que ele foi o único a continuar a realização das propostas e o fez até a sexta semana.

### *Modo – o papel da linguagem no discurso*

De acordo com Eggins (1994:53), a definição genérica de Modo refere-se ao papel que a língua desenvolve na interação. Martin (1984) sugere que esse papel pode ser visto como envolvendo dois contínuos simultâneos que descrevem dois tipos diferentes de distância na relação entre língua e situação.

- a) Distância interpessoal/espacial: esse contínuo aborda situações referentes às possibilidades de feedback imediato entre os inter-agentes.
- b) Distância experiencial: contínuo que aborda situações referentes à distância entre língua e processo social em desenvolvimento.

A combinação dessas duas dimensões de Modo, considerando os extremos dos dois contínuos, caracteriza o contraste básico entre língua falada e língua escrita em suas situações de uso.

Nesta pesquisa, pode-se observar esse mesmo contraste, ainda que toda participação e interação constantes dos dados sejam por meio de língua grafada, e não haja comunicação oral. As interações pelo MSN, por exemplo, possibilitaram feedback imediato entre os

inter-agentes, como se fosse em conversa presencial. No Orkut, as situações de uso da língua se mesclam entre língua escrita e língua falada, e o *feedback* não é em tempo real como no MSN, embora a distância interpessoal dos inter-agentes seja pequena, assim como no MSN. Nos scraps, por exemplo, as características de língua falada são mais marcantes, com comunicação mais casual, espontânea, interativa, quase como uma comunicação *face a face*, presencial. Já nos fóruns – espaços de produção – é possível perceber um pouco mais de planejamento, formalidade e o uso da língua como reflexão, características de língua escrita.

O quadro de Eggins (1994:55) sintetiza as diferenças entre o discurso falado e o escrito, como se vê abaixo:

<b>Modo: situações típicas de uso da língua</b>	
<b>Discurso falado</b>	<b>Texto escrito</b>
<b>Mais interativo:</b> 02 ou mais participantes	<b>Não interativo:</b> um participante
<b>Mais face a face:</b> no mesmo lugar ao mesmo tempo	<b>Não face a face:</b> individualmente; sozinho/sozinha
<b>Língua como ação:</b> uso da língua para desempenhar uma tarefa	<b>Língua como não-ação:</b> uso da língua para reflexão
<b>Mais espontâneo:</b> sem ensaiar o que será dito	<b>Não espontâneo:</b> planejamento, rascunho e reescrita
<b>Mais casual:</b> informal e cotidiano	<b>Não casual:</b> formal e ocasiões especiais

**Quadro 16: Características de situações de língua falada/escrita**

Essa análise de situações da língua em uso é apenas um caminho para demonstrar as dimensões da situação e seu efeito nesse uso, como esclarece Eggins, (1994:55).

A análise da Unidade Didática em seu contexto de situação permitiu uma observação mais generalizada sobre a participação dos alunos nos ambientes de produção de suas atividades.

Do ponto de vista sistêmico-funcional, a análise é mais abrangente e, também, mais específica. Portanto, a próxima seção deste capítulo apresenta uma análise mais delicada, baseada nos pressupostos específicos de transitividade e avaliatividade. Além disso, o papel da professora como mediadora será analisado segundo o modelo de Presença de Ensino, proposto por Garrison e Anderson (2001).

### **3.2 Análise Gramatical dos Dados**

---

A análise gramatical dos dados, fundamentada na Lingüística Sistêmico – Funcional, foi feita dividindo-se os participantes e sua produção e interação da seguinte maneira:

- Alunos – análise pelo sistema de transitividade a partir dos dados gerados pelas reflexões dos participantes acerca de suas produções (Reflection 01, 02 e 03); análise pelo sistema de avaliatividade a partir dos dados gerados pelas interações no MSN e Scrapbook.
- Professora – análise do papel da professora como mediadora, fundamentando-se nos construtos de Presença de Ensino.

É importante lembrar que os dados analisados e discutidos neste capítulo advêm das reflexões postadas nos fóruns da comunidade do Orkut e das interações no MSN e Scrapbook. As atividades de aprendizagem propostas pela professora serviram como base geradora dos dados, portanto a produção dessas atividades não tem valor para análise, embora sua importância seja fundamental neste âmbito.

Dessa forma, os dados apresentados aqui são os que têm relação com a produção das atividades de aprendizagem. Há muitas interações no MSN e Scrapbook do Orkut de participantes que não realizaram as atividades de aprendizagem e que, portanto, não foram discutidas nesta pesquisa.

A língua é usada para diferentes propósitos, sejam eles interagir com as pessoas ou falar sobre o mundo, podendo ser o mundo externo ou interno. A perspectiva de uso da língua para falar sobre o mundo tem seu foco no 'conteúdo' das mensagens e não nos 'fins' que os locutores têm ao usá-la, como acontece na interação. Ainda assim, é difícil separar o uso da língua como sendo para

interação, de um lado, e para falar sobre as coisas, de outro, como afirma Thompson (1996:76)<sup>19</sup>:

*"(...) it is not in practice possible to make a complete distinction: there are many alternative ways in which speakers can choose to represent the world, and their actual choice is dependent to a large extent on their purpose".*

Desse modo, a análise feita sobre a participação dos alunos se divide usando o sistema de transitividade, com foco no conteúdo das mensagens, num primeiro momento, e depois usando o sistema de avaliatividade, com foco na interação entre os participantes.

A discussão dos resultados analisados sobre a participação dos alunos será apresentada primeiramente. Na seqüência, são discutidos os dados sobre a professora como participante e sua mediação.

### *3.2.1 Análise da Participação dos Alunos*

Conforme explicado anteriormente, somente a participação e interação de alguns alunos foram analisadas e serão discutidas aqui. O critério de seleção desses participantes considera a produção das atividades de aprendizagem propostas pela professora como ponto de partida para a participação. Dessa forma, serão discutidos os dados dos alunos Alice, Karina, Milena e Tadeu, pois os outros alunos não realizaram as atividades e, conseqüentemente, não representaram suas experiências e atitudes sobre as novas práticas de leitura.

As reflexões produzidas após a realização das atividades de aprendizagem (Reflection 01, 02 e 04) foram analisadas segundo esse Sistema de Transitividade, de uma perspectiva experiencial, como demonstram os exemplos que seguem (grifo meu)<sup>20</sup>. Convém

---

<sup>19</sup> "(...) não é possível, na prática, fazer total distinção: há muitos caminhos alternativos aos quais os falantes podem escolher para representar o mundo e sua escolha real depende, em larga escala, de seus propósitos."

<sup>20</sup> Os grifos presentes em todos os textos correspondem aos trechos mais relevantes para análise.

expor a sugestão da professora para cada atividade de reflexão, com o propósito de contextualizar os discursos dos alunos.

Nesta pesquisa, o sistema de transitividade – padrões de processos, participantes e circunstâncias – serviu como aporte teórico para a análise das participações dos alunos quanto à representação sobre suas experiências, como se vê a seguir.

### 3.2.1.1 Representação das experiências – reflexões nos fóruns

#### REFLECTION 01

- *Como foi a realização das primeiras tarefas? Fácil ou não? Levou muito tempo?*
- *Que dificuldades encontrou ao realizar as tarefas?*
- *Tem alguma sugestão sobre as atividades?*
- *Vc acredita ter aprendido algo novo com isso? O quê, por exemplo?*
- *Acredita que poderia ter sido melhor em algum sentido? Qual?*

*REMEMBER: Não é para responder às perguntas como se fosse um questionário, mas sim para ORIENTÁ-LOS a refletir! Se quiserem colocar qualquer outra observação, fiquem à vontade!*

#### Exemplo 01 – Alice

*"vc **tem q combinar** os dias viu teacher!!! rsrs **achei** as atividades nem tão fácil e nem difícil mas q **tem q prestar** muita atenção pq **são** palavras **usadas** com frequencia e nem se quer **sabemos** oq **significa** ..**espero aprender** bastante bjussssssss"*

Antes de explicar a escolha dos processos e visualizar os participantes desse discurso, nota-se que a aluna inicia a descrição de sua experiência usando o processo material **tem que combinar** no modo imperativo, chamando a professora como participante ator a desempenhar papel mais efetivo do ponto de vista organizacional. Além disso, demonstra intimidade com a professora, já que tem a liberdade para se expressar dessa forma, como que trocando os

papéis na hierarquia escolar, onde o papel do professor é de mais poder em relação ao papel do aluno.

Sua escolha do processo mental **achar** demonstra um processo também cognitivo, condizente com a proposta da professora de refletir, pensar sobre a atividade. O processo relacional **ser** está implícito na oração quando a aluna diz que *achou as atividades nem tão fáceis e nem difíceis* – a atividade não **é** tão fácil, mas nem **é** difícil. Nesse caso, a atividade é o fenômeno e a aluna o participante que avalia esse fenômeno.

Em seguida, a aluna afirma com o uso do processo material **tem que prestar** muita atenção, novamente no imperativo, mas dessa vez em relação à sua própria experiência, como quem tem consciência da importância de sua participação e interesse para a realização da tarefa proposta. Ela se refere às palavras da atividade como sendo **palavras** o participante meta, usando o processo material **são usadas** e a circunstância de extensão temporal **com frequência**, justificando, dessa maneira, o uso do imperativo citado.

Por fim, a aluna escolheu os processos mentais **saber** o que **significa** e **espera aprender**, expressando sentimentos e desejos em relação à realização das novas práticas de aprendizagem. Aqui, a aluna admite não saber o significado das palavras na atividade, mas o faz usando o pronome “nós”, demonstrando que não é a única a não saber, sentindo-se mais confortável ao compartilhar disso com os outros alunos. No entanto, ao expressar seus desejos, suas expectativas, com o uso do processo mental **espero aprender**, o faz em primeira pessoa, deixando claro que é um desejo individual. Esse desejo aponta para um interesse em participar das propostas da professora.

Exemplo 02 – Karina

"As questões **não digo** fáceis, mas **não tive** dificuldade para **respondê-las**. **São** questões nunca **pensamos**, mas ao **pesquisá-las tornam-se** ótimas no dia a dia. Dessa forma **aprendemos** coisas novas e **memorizamos** sem **precisar decorar**. Como **está** muito no início ainda, **não há** sugestões.  
Bejus"

A aluna Karina inicia a representação de sua experiência com o processo **não digo** que, a princípio, pode parecer um processo verbal. Porém, ao analisar o contexto de seu discurso, percebe-se que ela fala das questões da atividade como sendo o participante portador, num processo relacional atributivo **são** (implícito) e a qualidade **fáceis** como o participante atributo.

(...) As questões **não digo** (**são**) fáceis...

A oração seguinte começa com o processo **não tive**. Nesse caso, o fato de ser um processo relacional atributivo não é tão claro como na primeira oração, pois embora o atributo **dificuldade** não seja uma qualidade, é um grupo nominal indefinido e também um substantivo comum, não precedido de artigo. Segundo Thompson (1996:92), isso o categoriza como processo relacional atributivo, e não identificador, já que no segundo caso o identificador é sempre definido.

O processo **respondê-las** descreve uma oração no sistema de transitividade cujo participante ator está implícito (eu), o processo **responder** é material intencional, com o participante meta **questões**, também implícito e aqui simbolizado pelo pronome objeto **-las**. O fato de escolher um processo material intencional sinaliza para a preocupação da aluna em participar da realização da tarefa, o que também implica em interesse nessa realização. \*

Exemplo 03 – Milena

"Dani agora q vc **colocou** os dias certos **fikou** + fácil p mim.....  
ahhhh e a 1 atividade **foi** facil....."

No exemplo 03, percebe-se que a aluna não faz uso de muitas palavras para descrever sua experiência. Além disso, responsabiliza a professora por seu volume de participação, no início, quando escolhe o processo material **colocou**, cujo participante ator é a professora, justificando, na seqüência, com o processo **ficou** em *ficou mais fácil para mim*. O segundo processo, nesse caso, apresenta um problema na análise de transitividade, como afirma Thompson (1996:80):

*"This leads on to an area that is somewhat problematic in analysing transitivity: processes which encode an outcome without in themselves specifying what led to that outcome."*<sup>21</sup>

Conforme explica o próprio Thompson (1996:81), "a interpretação da 'ação' sugere que é um processo material, enquanto a interpretação do 'estado' sugere que é relacional". Nesse caso, opta-se por analisar como processo material.

Na oração *a primeira atividade foi fácil*, nota-se, também, o processo **foi** como sendo relacional atributivo, caracterizando a atividade como participante portador e avaliada com o atributo **fácil**.

#### Exemplo 04 – Tadeu

*"a primeira tarefa, **achei** fácil, **levou** algum tempo pois **tive** algumas dificuldades, **não sabia** nem o que era isso, entaum **foi** um pouco complicado na hora de **realizar** a pesquisa, essas atividades **são** boas **não encontrei** até agora nada de errado ou algo que **não tenha entendido** completamente, de muita dificuldade. Ela até me **ajudou** um pouco, **aprendi** o que **são** falsos cognatos, uma coisa que **não sabia**, daqui pra frente **acho** que essas atividades **vão melhorando** a cada dia, e **espero aprender** cada vez mais."*

---

<sup>21</sup> "Isso leva para uma área que é, de certa forma, problemática em análise de transitividade: processos que apresentam um resultado não neles mesmos especificando o que levou àquele resultado." (Tradução minha).

O aluno é o experienciador (senser) e o verbo **achar** pode ser caracterizado como um processo mental cognitivo. Portanto, o aluno **acha** que a primeira tarefa é fácil, que as atividades **são** boas e que **vão melhorando** a cada dia (fenômeno – uma oração tratada como uma coisa). O aluno sente-se como participante e a atividade é o fenômeno descrito e avaliado, e a oração desempenha papel de coisa, como já dito anteriormente, quando o aluno afirma que ela (a atividade) o **ajudou** um pouco – a atividade, nesse caso, sendo o participante ator, no processo material de ajudar, e o aluno sendo o participante beneficiário.

A atividade é avaliada com um atributo, portanto, a atividade é o portador que recebe a avaliação do aluno. Há um processo relacional, no qual um objeto está sendo avaliado. O verbo assinala que está sendo atribuída uma relação entre os dois conceitos. Vê-se que o papel do aluno, aqui, é o de pensar e o da atividade o de ser avaliada. É importante notar que o verbo achar representa um processo mental, mostra o que o aluno sente com relação ao trabalho que ele próprio desempenha.

O participante Tadeu encerra essa atividade de reflexão com um processo mental de vontade/desejo **espero aprender**, sinalizando para um engajamento e interesse pela realização das atividades.

Percebe-se a preocupação desse participante em refletir sobre todos os itens sugeridos pela professora, o que também aponta para seu engajamento e interesse na produção de um texto reflexivo.

## REFLECTION 2

*A seguir, há algumas questões que servirão para orientá-los na reflection 2:*

- *Como foi realizar as atividades 2 e 3? Descreva sua experiência.*
- *Qual o nível de dificuldade?*

- Já realizou alguma atividade assim? Em que situação?
- O que achou mais interessante sobre essas atividades?
- O que gostaria de sugerir em relação às atividades feitas até o momento?

### Exemplo 05 – Alice (Reflection 02)

"Bom teacher **realizar** as tarefas 2 e3 **foi** mais fácil do que eu **pensava** , **estou conseguindo responder** através de pesquisas q **faço** na net e **leio** bem tbm pra **entender está sendo** uma experiência ótima pois assim **procuro saber** mais me **informar para responder** na qual **acabo aprendendo** a cada dia mais. **Tenho** um pouco de dificuldade em relação as atividades **fico** em dúvida **tenho que ler e reler** para **entender**...Não **nunca realizei** uma atividade assim pela net somente **tive** aulas com vc na escola que **não dava para entender** muito pois **não são** todos interessados então vc se **estressava** rrsr e **acabava ficando** brava e eu que **queria aprender NÃO tinha** como rrsr...**Estou achando** tudo interessante mas **gostei** do texto que vc **mandou refazer** ...Ainda **não tenho** nada a **sugerir** só **espero** que vc **não desista** de nos **ensinar** inglês tah pelo menos o básico rrsr...."

A segunda reflexão aponta para maior uso de processos materiais, como: realizar, responder, fazer, ler, reler, refazer, ensinar. Isso indica, primeiramente, que a aluna está interessada, pois está participando das atividades, fazendo coisas. Ao contrário de outros alunos, esta continuou engajada nas propostas da professora.

Num segundo momento, percebe-se que a aluna faz uso de mais léxicos e variedade de processos. Isso também sinaliza para seu engajamento na realização das tarefas, demonstra que a aluna sente-se mais confortável na representação de sua experiência.

A aluna sente-se mais confortável, também, para avaliar a experiência:

"(...) **está sendo** uma experiência ótima"

No exemplo acima, a aluna é o participante experienciador e expressa o que sente em relação à experiência, que é o participante

portador, avaliando-a com o atributo **ótima** e usando o processo relacional atributivo **está sendo**.

O discurso em questão também é marcado pelo nível de consciência que a aluna tem sobre a realidade escolar, na qual ela mesma também está inserida:

*"(...) não **são** todos (os alunos) interessados."*

A partir dessa consciência, evidencia-se a avaliação que a aluna faz ao usar o processo relacional atributivo **são** a respeito dos alunos – participante portador – avaliados com o atributo **não interessados**. Essa participante explica, na continuação da frase, que não faz parte desse grupo dos que não têm interesse, nas orações seguintes:

*"(...) então **vc se estressava** rsrsr e **acabava ficando brava** e eu que **queria aprender NÃO tinha como** rsrs..".*

Além disso, demonstra, mais uma vez, certo grau de intimidade com a professora ao avaliá-la, quanto a seu aspecto psicológico, ao usar o processo comportamental **estressava** e atribuindo-lhe a qualidade de **brava**, usando o processo **ficando**. A auto-exclusão do grupo de alunos desinteressados é feita pelo processo mental de vontade/desejo **queria aprender** seguido do processo material **não conseguia** (não tinha como).

Exemplo 06 – Tadeu (Reflection 02)

*"**achei** muito interessante, pois atividades que em sala de aula **não conseguia fazer** muito bem ,aqui **ja consegui desenvolver** de uma maneira diferente em que eu **aprendesse** junto ,e **quebraçe** um pouco a cabeça. Porinquanto até aqui **não tive muitas dificuldades**, **achei** estes exercicios não muito difícieis.Ja **havia realizado** em sala de aula alguns exercícios semelhantes a esses também. **Achei** muito interessante em relação as atividades, o fato de **ter que quebrar** a cabeça ,**pesquisar,pensar** muito, para **tentar desenvolver** de maneira correta.*

No momento ,por ser pouco tempo que **estamos desenvolvendo** estas atividades,**não tenho** sugestões ainda,conforme o desenvolvimento delas **podemos estar opinando ,dando** nossas opiniões.”

O aluno representa sua experiência com o uso de processo mental cognitivo **achei** demonstrando, assim, continuar envolvido na realização das atividades. A partir desse processo – usado três vezes no discurso – percebe-se, também, a avaliação que o aluno faz de sua experiência. Essa avaliação é justificada nas orações seguintes, usando processos materiais: não conseguia fazer, consegui desenvolver, aprendesse, quebrasse, havia realizado, ter que quebrar, pesquisar, tentar desenvolver.

A avaliação seguida de justificativas feitas com processos materiais indica que o aluno amadureceu em relação às suas novas práticas de aprendizagem. Ele não acha apenas com base em seus sentimentos e expectativas, mas também, e principalmente, pautado no fazer, na realização das atividades de aprendizagem.

O fato de *não ter sugestões ainda* em nada compromete a evolução do aluno em sua aprendizagem, ao contrário, mostra a percepção dele sobre sua capacidade, sinalizando para um amadurecimento. A prova disso é o uso do processo verbal **opinar**, que é coerente com a avaliação, pois os processos verbais são processos intermediários entre os processos mentais e os materiais: dizer alguma coisa é uma ação física que reflete operações mentais, segundo Thompson (1996:97).

*"(...) conforme o desenvolvimento delas (atividades) **podemos estar opinando, dando** nossas opiniões."*

No excerto acima, o participante dizente aparece na terceira pessoa do plural, o que indica que o aluno ainda não se sente totalmente seguro para afirmar suas impressões sobre o que será capaz de fazer no desenrolar das atividades. No entanto, o fato de

usar o processo **poderemos opinar** aponta para a evolução no desenvolvimento das ações, pois vai além do simples fazer: é o dizer a partir daquilo que foi refletido e feito.

#### REFLECTION 4

1. *Que outras informações você pode tirar dos links? Por exemplo, de que lugar especificamente é o jornal?*
2. *Na sua opinião, por que a professora pediu para NÃO usar um dicionário? Você seguiu essa orientação?*
3. *Encontrou dificuldades ao realizar esta atividade? Quais?*
4. *O que foi acrescentado à sua aprendizagem?*

#### Exemplo 07 – aluno TADEU (Reflection 04)

**"Podemos tirar** outras informações ,como de qual lugar **é**,que jornal ,**sobre o que fala** diretamente,entre outros.

Em relação a professora **pedir para não usar** o dicionario é para que **tentassemos traduzir** sozinhos , **não consegui** ,e **precisei** da ajuda de um dicionario.

Ao **realizar** esta atividade **encontrei** dificuldades em **procurar** palavras cognatas ,entre outros obstaculos.

Com isso **consegui aprender** algumas coisas ,como se **fazer** algumas pesquisas demoradas ,traduções de algumas palavras e algumas coisas a mais."

O exemplo 07 se inicia com a repetição da primeira questão levantada pela professora para orientar a reflexão, e não a reflexão em si, como se esperava da proposta. Na seqüência, o aluno demonstra ter feito a atividade quando usa processos materiais, tais como: não usar, tentar traduzir, não consegui, realizar, encontrar, procurar, consegui aprender e fazer. Isso evidencia sua participação no que foi proposto pela professora, mas não necessariamente um aumento de interesse, pois a reflexão se iniciou com a repetição do

enunciado e não contemplou a última questão levantada pela professora. Essa última questão parecia ser crucial para essa reflexão:

*\* O que foi acrescentado à sua aprendizagem?*

E o aluno Tadeu, que foi o mais participativo e comprometido em refletir sobre todas as questões propostas pela professora, não demonstrou essa preocupação. Haja vista os processos por ele escolhidos, que se pautam pela ação, já que são em sua totalidade materiais, e a ausência de processos mentais, que expressam as idéias, sentimentos e expectativas. Isso pode justificar o término das atividades de aprendizagem, marcado por essa reflexão, pois nenhum aluno, nem mesmo o Tadeu, esteve presente em qualquer dos ambientes digitais após essa tarefa.

No entanto, esse aluno deixou mais evidente a mudança de atitude em relação ao interesse e participação, no decorrer das atividades. Além disso, observa-se uma evolução nas novas práticas pelo uso dos processos que ele faz: inicialmente, suas escolhas estão mais no âmbito dos processos mentais, especialmente de desejos e isso era esperado, devido à não familiaridade com essas práticas. Ao longo da realização das atividades, porém, Tadeu mostra um amadurecimento ao usar mais processos materiais, evidenciando sua ação e a reflexão sobre essa ação.

Os outros participantes não mostraram evolução quanto a de Tadeu, embora a aluna Alice tenha mostrado indícios de seu amadurecimento nas novas práticas como ele, mas que não puderam ser confirmadas pelo fato dela ter se desligado do Orkut.

As outras alunas, Karina e Milena, não apresentaram participação satisfatória para uma análise mais detalhada. Mas nota-se um início de participação de Karina semelhante aos de Tadeu e Alice – fazendo uso de processos relacionais atributivos para

qualificar a atividade – o que sinaliza para um possível amadurecimento da aluna quanto às novas práticas de leitura. Não fosse seu abandono das atividades de aprendizagem, possivelmente fizesse mais uso de processos materiais e mentais que apontassem para sua ação e reflexão.

### *3.2.1.2 Avaliação de atitudes nas interações entre participantes*

Do ponto de vista interpessoal, as interações foram analisadas conforme o Sistema de Avaliatividade. Vale lembrar que o foco dessa análise, nesse momento, está nos propósitos dos falantes, e não no conteúdo das mensagens, como analisado anteriormente. Como afirma Thompson (1996:38), na interação, o locutor tem um fim, um propósito ao falar às outras pessoas.

Para ser mais precisa, essa interação será analisada quanto à avaliação que os participantes fazem de suas experiências, segundo o Sistema de Avaliatividade.

Esse sistema é uma extensão das teorias lingüísticas de Halliday e seus colegas sistemicistas, tendo surgido como resultado de trabalhos conduzidos por um grupo de pesquisadores liderados pelo Professor James Martin, do Departamento de Lingüística da Universidade de Sydney.

Retomando a explicação já feita no capítulo de fundamentação teórica, para Martin e Rose (2003:24) é possível descrever no sistema três formas básicas de se avaliar uma experiência. A atitude discursiva de um indivíduo pode expressar uma emoção, fazer um julgamento sobre o caráter de alguém ou avaliar a importância de determinadas coisas da vida. Tecnicamente falando, os autores chamam de 'afeto' (affect) os recursos usados para expressar as emoções, utilizam a expressão 'julgamento' (judgement) para os recursos usados para se fazer um julgamento sobre os outros e

'apreciação' (appreciation) quando é feita uma apreciação sobre o valor das coisas.

Nesta seção, serão analisados os aspectos relacionados às atitudes dos participantes, a fim de se observar como tais aspectos apontam ou não para uma mudança de atitude e posicionamento frente às novas práticas de leitura. Portanto, a análise com base no Sistema de Avaliatividade estará apenas no âmbito da Atitude e suas três categorias: Afeto, Julgamento e Apreciação.

ATITUDE	AFETO – sentimentos das pessoas
	JULGAMENTO – caráter das pessoas
	APRECIAÇÃO – valores das coisas

### **Quadro 17: Categorias de atitude em Avaliatividade**

Para se entender melhor as expressões avaliativas nas interações, é necessário contextualizar cada uma delas, como explicam Eggins e Slade (1997:125):

*"Unlike the system of mood, where categories are clearly differentiated on relatively fixed criteria, the analysis of Appraisal (...) depends significantly on the co-text: it is often not possible to state whether a lexical item has attitudinal colouring until it is used in context."<sup>22</sup>*

Antes de cada exemplo haverá a contextualização da interação também pelo fato de serem analisados somente trechos dos alunos. A participação da professora, nesse caso, não estará explícita, embora seja parte fundamental do contexto.

#### **Exemplo 08 – Alice (1ª semana – MSN)**

---

<sup>22</sup> “Ao contrário do sistema de modalidade, onde as categorias são claramente diferenciadas com critérios fixos, a análise de Avaliatividade (...) depende significativamente do co-texto: freqüentemente não é possível afirmar se um item lexical tem aparência atitudinal até que seja usada no contexto.” (Tradução minha).

"*minha resposta ta certa?*"

"*hj to livre*"

"*to pegando heim*"

A aluna Alice foi a primeira a interagir no MSN com a professora. O exemplo acima se refere à primeira atividade de aprendizagem, cujas produções dos alunos foram postadas no fórum Activity 01, na comunidade do Orkut.

A pergunta '*minha resposta ta certa?*' à professora se refere ao que a aluna postou no fórum. Nesse caso, a professora respondeu que sim, embora apontando não estar completo, pois a aluna só havia respondido a uma pergunta do total de três que compunham a atividade.

No entanto, Alice se mostra comprometida com a realização da tarefa, primeiramente pela preocupação em estar certo o que fez, buscando uma apreciação da professora sobre a atividade que realizou. No exemplo analisado, não é possível dizer se a apreciação é positiva ou negativa por estar na forma interrogativa. Mas certamente a aluna queria uma apreciação positiva, o que é feito pela professora quando responde '*é por aí*'.

No próximo exemplo, quando a aluna diz estar livre, atribui a si mesma um caráter positivo, pois o fato de estar livre implica dizer que pode realizar as atividades.

Ao usar a metáfora '*to pegando heim*', a aluna expressa seus sentimentos em relação a seu desempenho, fazendo uso de expressão de 'afeto', da categoria de 'atitude', no sistema de avaliabilidade. Essa metáfora demonstra que a aluna se sente feliz com o que está produzindo.

Retomando o primeiro exemplo dessa interação, o fato de ela perguntar se sua resposta está certa e não errada já emite uma

expectativa de apreciação positiva implícita, é o que ela espera como resposta, mesmo demonstrando insegurança.

#### Exemplo 09 – aluno Tadeu (1ª semana – 1º scrap)

*"rsrsrs,  
agora posso navegar todo dia teacher...  
e **com certeza** podemos desenvolver essa atividade..  
pode dizer,,,,"*

Esse scrap é uma resposta ao primeiro scrap enviado pela professora aos alunos. O objetivo era saber a frequência de acesso à Internet que cada um deles tinha e se eles tinham interesse em realizar atividades em ambiente on-line.

O aluno inicia seu texto com a expressão típica de ambientes digitais *rsrsrs*, sinalizando, por meio do recurso afetivo, achar graça sobre algo que a professora diz no scrap. Provavelmente, porque a professora finaliza seu discurso dizendo que ainda é a professora, mesmo estando afastada por licença.

Ele responde de maneira contundente que está interessado em realizar as atividades a serem propostas ao dizer '*com certeza*'. Faz, dessa forma, um julgamento moral de aprovação sobre a possibilidade dessa realização. Esse julgamento é moral por que se refere a uma ação coletiva, ligada ao social. Embora o aluno esteja falando de seu próprio interesse, o faz usando o pronome '*nós*', compartilhando desse desenvolvimento com a professora.

#### Exemplo 10 – aluno Tadeu (1ª semana – 2º scrap)

*"ja estarespondida o 1 exercicio...  
espero q esteja **certo** ....  
blzzzzzzzzzzz..  
um pouco **mais calma** .  
rsrsrsrsrs  
bye...".*

O participante Tadeu inicia a interação respondendo ao pedido da professora. Ela se dizia e se mostrava desesperada pelo fato de os alunos não terem começado as atividades ainda. Tadeu demonstra sua expectativa sobre uma apreciação por parte da professora em relação à sua atividade com *'espero q esteja certo'*.

Ao dizer *'um pouco mais calma'*, o aluno se refere ao desespero da professora, fazendo um julgamento implícito de crítica, expressando de maneira eufêmica sua reprovação quanto à atitude da professora.

#### Exemplo 11 – aluno Tadeu (1ª semana – 3º scrap)

*"blz teacher..  
pode dexa  
q pelo menos um aluno **aplicado** vc tem em .  
hahahahaha  
kikikikikikiki  
bjs  
t +.."*

Ainda na primeira semana, o aluno Tadeu manifestou a terceira interação em relação aos pedidos da professora quanto à participação dos alunos.

No exemplo acima, Tadeu deixa clara a avaliação que faz sobre si mesmo, numa atitude de julgamento individual direto, quando diz que é aplicado. Diante dos apelos da professora e da produção dos outros participantes nessa semana, o aluno percebe que está mais preocupado e engajado que os outros e demonstra a consciência que tem sobre isso, implicitamente esperando uma avaliação positiva também da professora.

#### Exemplo 12 – aluna Karina (2ª semana – Blog)

*"Teacher... não tinha visto que já tinha coisas rodando. Sorry, vou começar... Como estou na nova vida, estou sem computador em casa, mas chegará um novinho entre hoje e amanhã.  
Dá tempo para esperar para eu poder responder **com calma**? Beijinhos"*

A aluna Karina justifica sua ausência durante a primeira semana de coleta de dados explicando sobre sua situação atual. Ela o faz atribuindo valor a essa situação: 'nova vida' e 'computador novinho', usando a categoria de apreciação positiva.

Com relação à sua produção, Karina solicita compreensão da professora expressando seu desejo de realizar as atividades calmamente, mais uma vez fazendo uma apreciação positiva sobre uma coisa (nesse caso, a atividade). Ao mesmo tempo, deixa implícito o julgamento que faz sobre si mesma, de não ter estado calma para desenvolver as tarefas propostas pela professora.

Vale destacar que a aluna demonstra interesse e engajamento em participar das novas práticas de aprendizagem, o que é o objetivo dessas atividades.

Exemplo 13 – aluna Milena (2ª semana – 01 scrap)

*"Teacher prometo q hj a noite respondo a atividade.....  
a principio pensei q fosse apenas a comunidade e os emails  
só hj pude ver q a atividade estava na tópico da comunidade  
+ como ja esta dando a hora de ir pra escola quando eu chegar eu  
faço a atividade.....  
bjukssss"*

O exemplo acima demonstra certo grau de preocupação da aluna, que responde à professora quando esta apelou para que os alunos se engajassem na produção das atividades. Contudo, nota-se que a aluna não havia iniciado qualquer tarefa e que não sabia do início das atividades, apontando, dessa forma, para pouco interesse e conseqüente participação insatisfatória da aluna.

O fato de não haver qualquer expressão de recurso de afeto, no sistema de avaliatividade, corrobora para essa análise de pouca participação, a aluna não pode avaliar o que não aconteceu, ainda que tenha havido alguma preocupação em interagir com a professora e a promessa da realização das atividades.

#### Exemplo 14 – aluno Tadeu (2ª semana – MSN)

*"quero **muito** aprender inglesh"*

*"quero aprender a falar **bem**"*

*"e vou procurar **direito**"*

Os trechos retirados do exemplo acima são de uma interação de cento e quinze turnos no MSN, sendo que quarenta e nova são da professora e sessenta e seis do aluno Tadeu. Sendo assim, os assuntos abordados entre os participantes não se restringem apenas à realização das atividades propostas pela professora. A exemplo dessa abordagem irrestrita, os dois primeiros trechos tratam de expectativas do aluno que, embora não tenham foco nas propostas da professora, expressam claramente a atitude dele quanto ao interesse na aprendizagem. Tadeu diz querer aprender 'muito' o inglês, intensificando no sentido de marcar o grau de sua expectativa. A maior parte dessa interação é a respeito das expectativas do aluno e seu pedido de ajuda à professora para atingir seus objetivos. Implicitamente, pode-se dizer que o aluno faz uso do afeto para expressar sua avaliação sobre a professora, pois confia a ela conselhos sobre as melhores alternativas para o sucesso de seus desejos.

Em atitude de apreciação direta, o aluno diz que quer aprender a falar 'bem', confirmando suas expectativas de aprendizagem e numa atitude indireta, implícita, de demonstrar seu interesse no que a professora propõe, pois vai além das atividades já propostas; ele quer mais do que já tem feito e pede à professora para orientá-lo.

Na seqüência, a professora faz uma ligação do que Tadeu pede com suas propostas, mostrando ao aluno a importância da pesquisa no sucesso da aprendizagem. Com isso, ele faz uma apreciação da sua realização ao dizer 'vou procurar direito' e não muito depois finaliza a interação. Essa apreciação expressa indiretamente uma

atitude negativa dele em relação à sua produção, o que pode ser traduzido por interesse e participação quanto às atividades.

Exemplo 15 – aluna Alice (3ª semana – MSN)

*"sim concordo tah mesmo"*

O contexto dessa interação envolve o pedido da professora pela participação da aluna e sua preocupação sobre o ritmo de desenvolvimento das atividades. A professora diz que está muito devagar, com o que Alice concorda. Portanto, a aluna faz uma apreciação negativa direta sobre o desenvolvimento das atividades, tanto dos colegas, quanto de si mesma.

Exemplo 16 – aluna Alice (4ª semana – Blog)

*"teacher ja respondiiii estou fazendo o possivel para entrar na net mas o tempo tah **curto** por isso respondo **atrasada** tah bjussss"*

No exemplo 16 acima, a aluna faz apreciação do tempo que tem disponível para realizar as tarefas, que é 'curto', e também de sua realização, que é 'atrasada'. Embora sejam expressões diretas de valor sobre as coisas, implicam o julgamento negativo que Alice faz de si mesma em relação a seu desempenho nas atividades de aprendizagem.

Mesmo assim, ela se mostra preocupada em dar satisfações sobre sua participação e interesse nas novas práticas propostas pela professora.

Exemplo 17 – aluno Tadeu (4ª semana – MSN)

*"valeu"*

*"tbm to"*

"achei bem **interessante**"

"+ agente naum faz **direito** La"

"aqui ja é **diferente**"

"eu to **sozinho**"

"deve ser a **preguiça** por estar na escola"

"aqui ja é **diferente**"

A interação começa com o feedback do aluno sobre a atividade realizada por ele. Isso demonstra sua preocupação em mostrar à professora que está engajado. A marca dessa interação do aluno Tadeu é que, à medida que a professora fazia perguntas pontuais sobre as novas práticas, ele respondia com expressões de atitude. Dessa forma, aponta para uma evolução em sua aprendizagem e também maturidade no desenvolvimento das propostas da professora, pois agora sua participação vai além de apenas realizar tarefas – Tadeu é capaz de avaliar suas práticas.

Quando usa a expressão 'valeu', o aluno demonstra seu sentimento de gratidão em relação às orientações da professora, numa expressão de afeto positiva.

A professora assume estar atrasada com relação às postagens das atividades propostas e o aluno diz que também está ('tbn to'), fazendo julgamento direto negativo sobre sua participação, implicitamente fazendo julgamento também negativo da participação da professora.

As perguntas feitas pela professora estimulam as avaliações de Tadeu sobre seu próprio desempenho. Ele faz apreciações sobre a atividade – 'achei bem interessante' – e sobre o ambiente novo em que realiza suas práticas de aprendizagem – 'aqui já é diferente'.

O aluno mostra-se capaz de distinguir sobre atividades em ambiente digital e em sala de aula, presencialmente. Essa distinção é feita pelo uso das apreciações citadas anteriormente e também pelos julgamentos sobre sua atitude individual e coletiva como aluno: 'mas a gente não faz direito lá' e 'deve ser a preguiça por estar na escola' – referindo-se à realização das atividades em ambiente presencial. Ao dizer 'aqui eu tô sozinho', o aluno faz julgamento individual, nesse caso implicitamente positivo, pois estar sozinho não tem caráter negativo, como se poderia constatar. Dentro do contexto, Tadeu explica que o fato de estar sozinho no ambiente digital é melhor para sua aprendizagem, pois na escola assume não ter disposição para aprender.

Essas expressões de atitude do aluno são marcantes do ponto de vista dos objetivos desta pesquisa, pois sinalizam para a mudança do aluno quanto à sua aprendizagem: a mudança de ambiente implica em maior interesse e participação na realização das atividades propostas pela professora.

Novamente ele usa a expressão de apreciação 'aqui já é diferente', de modo a confirmar essa análise.

#### Exemplo 18 – aluno Tadeu (5ª semana – 01 scrap)

*"estava respondendo tudo ..+ na hora de enviar deu erro e apagou tudo.desculpa +so vou responder amanha,..  
to com mo **raiva** meu,..  
desculpa depois respondo"*

No exemplo acima, o aluno usa do recurso afetivo negativo para expressar o que sentiu ao não obter sucesso em sua produção.

Vale lembrar que na 5ª semana de coleta de dados a professora elaborou uma atividade muito extensa, o que pode ter contribuído para o insucesso do aluno na postagem de sua produção e, conseqüentemente, seus sentimentos de insatisfação, aqui expressos pela nominalização 'raiva'.

### Exemplo 19 – aluno Tadeu (5ª semana – MSN)

"a foi **legal**"

"so q **demora** um pouco ..."

"oq **naum gosto muito** de faze."

Os trechos retirados para o exemplo acima são referentes a interações entre o aluno e a professora ocorridas em dois dias diferentes e seus turnos também aconteceram em momentos diferentes desses dias. Uma primeira análise mostra que o aluno não se sentia muito seguro, pois já havia enviado o scrap do exemplo anterior (exemplo 19) alegando estar com raiva por não conseguir postar a atividade. Lembrando que a atividade era extensa, isso foi um fator para o sentimento do aluno e sua necessidade de maiores orientações, levando-o, assim, a procurar maior interação com a professora nessa semana da Unidade Didática.

Mesmo nesse contexto desconfortável, o aluno avalia sua produção com apreciação positiva direta, como tendo sido 'legal'. Em seguida, usa uma apreciação negativa também direta sobre a atividade, ao dizer 'só que demora um pouco'. Ao dizer 'o que não gosto muito de fazer', ele se refere à necessidade de ler, relacionando isso ao fato de demorar, no trecho anterior. Essa apreciação direta e também negativa é feita com o uso do verbo 'gostar' e deixa claro o valor atribuído pelo aluno ao ato e hábito da leitura.

Nessa interação, o aluno começa a demonstrar certo desinteresse pelas atividades.

### Exemplo 20 – aluno Tadeu (6ª semana – MSN)

"e q na net escrevo tu **errado**"

"tenho que **melhorar**"

O exemplo acima se refere à última interação, observando que as atividades de leitura em ambiente digital se encerraram na sexta semana.

Contextualizando os excertos acima, a professora inicia a interação chamando a atenção do aluno para grande quantidade de atividades postadas no blog e que ele ainda não realizara. O aluno já não demonstra tanto engajamento, dizendo que não sabe quando realizará. Nesse momento, comete uma inadequação ortográfica ao escrever e tenta corrigir, mas não é bem-sucedido e a professora mostra o que seria mais adequado.

A interação e os trechos desse exemplo dizem respeito a essa inadequação e à sua correção. Sua relevância para esta análise é o fato de o aluno ter a consciência sobre sua atitude discursiva em ambiente digital, nesse caso mais especificamente com o uso da ferramenta chat. Tadeu faz apreciação negativa e direta de sua escrita – ‘é que na net escrevo tudo errado’ – e julga sua atitude de forma também negativa ao assumir que ‘tem que melhorar’.

De modo geral, os alunos fizeram mais uso de apreciações sobre as atividades que realizaram. No total, foram catorze apreciações – nove positivas e seis negativas – o que aponta para uma avaliação mais direcionada para as atividades e seus conteúdos, em primeiro lugar. Fizeram uso de julgamentos, em segundo lugar, normalmente sobre si mesmos e algumas vezes sobre a professora, sinalizando a consciência sobre as falhas no desenvolvimento, já que os julgamentos foram, em sua maioria, negativos. As expressões afetivas não foram tão recorrentes por parte dos alunos, o que indica que não pretenderam mostrar seus sentimentos explicitamente.

### *3.2.2 Análise do papel da professora como mediadora*

Esta última parte da análise envolve a professora e sua mediação, com base no modelo de Presença de Ensino proposto por Garrison e Anderson (2001). Essa análise tem como objetivo

observar a influência do papel da professora quanto ao engajamento dos alunos na realização das novas práticas de leitura em ambiente on-line e uma possível mudança de atitude deles com relação à sua aprendizagem.

É importante retomar o segundo objetivo e sua respectiva pergunta de pesquisa antes de iniciar a análise:

OBJETIVO – Observar a participação da professora e como sua mediação interferiu na realização dessas experiências pelos alunos.

PERGUNTA DE PESQUISA - De que forma a mediação da professora interfere nessas experiências e nessa mudança de atitude?

Para atender a esse objetivo e responder a essa pergunta, foi usado o modelo de Presença de Ensino, definido, em linhas gerais, como sendo o desenho, facilitação e direção dos processos cognitivos e sociais da aprendizagem.

Esse modelo fornece ferramentas de avaliação da presença de ensino por meio da descrição de suas três categorias:

- Design e Organização - A elaboração de um Unidade Didática em formato digital força o professor a pensar sobre os componentes de processo, estrutura, avaliação e interação do Unidade Didática. Muito das expectativas já internalizadas das regras da sala de aula não está disponível tanto para o uso do aluno quanto para o do professor, e dessa forma o professor é forçado a ser mais explícito e transparente em seu processo de planejamento. ESTRUTURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM.
- Facilitação do Discurso - Sob este título estão as postagens do professor que estimulam um processo social

com o objetivo central de estimular a aprendizagem individual ou em grupo. Isso indica que o professor está ajudando a criar um ambiente de aprendizagem positivo. FACILITAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM.

- Instrução Direta – o papel do professor, em qualquer contexto, envolve instrução direta que se utiliza do conteúdo da disciplina e especialidade pedagógica do professor. A partir desse conhecimento especializado espera-se a instrução direta por meio de comentários, referências aos alunos sobre recursos de informação e organização das atividades de maneira a permitir que os alunos construam o conteúdo em suas próprias mentes e contextos pessoais. DIRECIONAMENTO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM.

Vale lembrar que esta terceira análise contempla a participação da professora nos três ambientes digitais em que ocorreu a realização das atividades de aprendizagem: Blog, MSN e Orkut. Serão analisados trechos levando em conta o progresso da mediação da professora no decorrer das semanas de atividades de aprendizagem, com mediações na primeira, terceira e quinta semanas, observando o início, meio e o desfecho das atividades da Unidade Didática.

De modo geral, a professora apresentou indícios das três categorias de presença de ensino. A seguir, alguns exemplos de sua mediação serão apresentados e analisados.

1ª semana

EXEMPLO 21 – Blog

*"Hi, folks! Alguns students já iniciaram esse trabalho no 1º semestre, mas como as coisas mudaram um pouco, vou reiniciá-lo, pois a maioria de vcs está começando agora, right? Para tanto, são necessárias algumas coisas:*

- *Boa vontade para realizar as atividades*
- *Acesso fácil e freqüente à Internet*
- *Ter uma conta no MSN*

*Tendo isso, podemos iniciar nossos trabalhos. O blog será o espaço para postagem das atividades, como se fosse uma lousa, ok? Algumas sessões de bate-papo serão marcadas para "conversarmos" em tempo real e o Orkut será o espaço onde discutiremos o que for necessário, cada um quando quiser e puder.*

*Em breve, muito em breve, postarei atividades, right? Fiquem "ligados"!*

*Kisses,  
Teacher D."*

O exemplo acima é a primeira postagem da professora no blog instruindo os alunos sobre os requisitos básicos necessários para o início das atividades de aprendizagem. A professora usou como indicador da categoria de Design e Organização o Design de Métodos:

*"O blog será o espaço para postagem das atividades, como se fosse uma lousa, ok? Algumas sessões de bate-papo serão marcadas para "conversarmos" em tempo real e o Orkut será o espaço onde discutiremos o que for necessário, cada um quando quiser e puder."*

No exemplo em questão, as categorias de Presença de Ensino não têm ocorrência marcante devido ao fato de introduzir as necessidades básicas para se iniciar as práticas de leitura. Isso corrobora para a análise no âmbito organizacional.

Nota-se uma maneira afetiva na abordagem da professora, no início e no final do discurso, demonstrando certa intimidade e carinho pelos alunos:

*"Hi, folks!"  
"Kisses..."*

## EXEMPLO 22 – Blog

*"Atividade a ser realizada individualmente e postada na comunidade New culture do Orkut. Lembre-se (remember): você deve pesquisar sobre o assunto e responder SEMPRE com visão crítica! Use os fóruns da comunidade para postar as respostas e fazer comentários pertinentes.*

*Obs.: Vou marcar a data final (dead-line) pra vcs realizarem as atividades. Para isso, estou aguardando vcs começarem...”*

Após a postagem da primeira atividade de aprendizagem, a professora marca seu papel com as seguintes categorias de Presença de Ensino:

- Design e Organização:
  - Estabelecimento de currículo – *“você deve pesquisar sobre o assunto e responder SEMPRE com visão crítica!”*
  - Desenho de métodos – *“Atividade a ser realizada individualmente e postada na comunidade New culture do Orkut.”*
  - Estabelecimento de parâmetros de tempo – *“Vou marcar a data final (dead-line) pra vcs realizarem as atividades.”*
  - Utilização efetiva do meio – *“Use os fóruns da comunidade para postar as respostas e fazer comentários pertinentes.”*
  
- Facilitação do Discurso:
  - Avaliação da eficácia do processo: *“Para isso, estou aguardando vcs começarem...”*

Observa-se a evolução no papel da professora, no exemplo, em virtude das marcas de Presença de Ensino de estruturação e facilitação da experiência de aprendizagem dos alunos.

### EXEMPLO 23 - Orkut

*“Tem email pra vc! Já estou desesperada pra começar as atividades e vc não deu sinal de vida! Mandeí msg no Orkut, abri comunidade e 2 fóruns lá, adicionei quem tem MSN ao meu MSN, posteí 3 msgs no meu blog... Já preparei a primeira atividade, criatura! Mas ninguém se habilitou até agora... E aí? Vai rolar ou não vai? Tô com a corda no pescoço e se não for participar, terei de arranjar outras pessoas... No email que mandei esta tarde eu explico melhor... Mas mande uma resposta, um sinal de fumaça, sei lá!  
Bye”*

O scrap usado neste exemplo foi enviado aos alunos no dia seguinte à postagem no Blog, conforme exemplo anterior.

É possível perceber uma preocupação da professora em relação à realização das atividades já no início do discurso, quando ela faz uso de exclamações. Depois, retoma o que já havia escrito no Blog sobre os espaços de produção, reforçando o uso da categoria de Design e Organização – Desenho de Métodos.

O tom usado pela professora no texto era informal, mas não muito estimulante, ao contrário do exemplo anterior, em que ficou marcada a afetividade.

#### EXEMPLO 24 – MSN

*"então, é por aí, mas a 1ª atividade é um pouco mais complexa, baby (...) sua resposta é muito curta e só se refere a 1 das perguntas... são 3..."*

Essa interação no MSN ocorreu com a aluna Alice e se refere à primeira atividade desenvolvida pela aluna, que está pedindo um retorno da professora sobre sua produção. No excerto acima, o papel da professora é marcado pela categoria de Instrução Direta por meio de confirmação da compreensão da aluna, avaliação e retorno explicativo da atividade.

*"sim, é isso aí!"*

No segundo excerto, a aluna acrescenta o que havia faltado à sua produção e pede novamente um retorno da professora, que o faz de maneira positiva, estimulando a aluna em continuar seu desenvolvimento.

#### 3ª SEMANA

#### EXEMPLO 25 – Orkut

*"Tem gente ainda muito devagar... Fiquem atentos! Vou postar atividades no meu blog 2 vezes por semana: terça e sexta-feira, sem contar a reflexão feita após cada atividade... É uma questão de entrar no ritmo. Vamos ver como funciona? Kisses."*

Ainda insatisfeita com o ritmo de produção dos alunos, a professora organiza o conteúdo das atividades estabelecendo parâmetros de tempo para sua produção. Inclui os alunos na avaliação desses parâmetros quando lança a questão: "*Vamos ver como funciona?*" e encerra demonstrando afeto, novamente: "*Kisses*".

#### EXEMPLO 26 – Blog

*"REMEMBER: Não é para responder às perguntas como se fosse um questionário, mas sim para ORIENTÁ-LOS a refletir! Se quiserem colocar qualquer outra observação, fiquem à vontade*

*Não deixem a peteca cair! Amanhã tem mais!*

*Kisses, Teacher D."*

*"REMEMBER: VCS DEVEM POSTAR A ATIVIDADE NA COMU!*

*KISSES,  
TEACHER D."*

*"As respostas... vcs já sabem...*

*Teacher D."*

Os excertos acima se referem, respectivamente, à primeira atividade de reflexão (Reflection 01), à segunda e à terceira atividades (Activity 02 e Activity 03).

Em todos os exemplos, a professora direciona a instrução e organiza o conteúdo das produções dos alunos. Usa expressões afetivas – *kisses* – e estabelece um clima para deixar os alunos confortáveis - *Se quiserem colocar qualquer outra observação, fiquem à vontade* -, estimulando, assim, a produção das atividades de aprendizagem. O uso da metáfora "*Não deixem a peteca cair!*" corrobora com essa análise de afetividade e estímulo à produção, sendo, também, um eufemismo para chamar a atenção dos alunos à falta de interesse e participação.

#### EXEMPLO 27 – MSN

*"combinei que haverá atividade nova toda terça e sexta..."*

O trecho acima foi retirado de interação entre a professora e a aluna Alice, reforçando a organização temporal das atividades anteriormente feita no Orkut.

*"a activity 2 q vc fez, fez melhor do q quando passei pra sua sala antes."*

No segundo trecho deste exemplo, a interação é com o aluno Tadeu. De acordo com a categoria de Facilitação do Discurso, a professora reforça a contribuição do aluno, encorajando-o a participar e também estabelecendo bom clima para a aprendizagem.

## 5ª SEMANA

### EXEMPLO 28 – Blog

*"Ok, people... Fico sempre me perguntando onde e como errei na elaboração das atividades. Nesse caso, onde errei na hora de escolher os alunos participantes... Será que se tivesse escolhido outros teria dado mais certo? Não sei... Quando escolhi, um dos critérios foi verificar a quantidade de postagens no Orkut, bem como as datas em que houve postagens, pra ter um número razoável de alunos com número de acessos também razoável na net. Daí surgiu o convite para participar dessa Unidade Didática. E ainda reiterei, confirmei pessoalmente com a maioria dos alunos convidados, além de mandar email, "scrap" no Orkut e chamá-los, em muitos casos, pelo MSN... Mesmo assim, apenas 2 alunos têm feito as atividades com dedicação e compromisso. Como há muito tempo não vejo aluno se preocupando com as notas na escola, nem pensei que isso seria importante para essa atividade! Cheguei a pensar que talvez desse mais certo pelo fato de não ter ligação direta com a escola e toda sua burocracia... Engano meu, mais uma vez... Pra fechar com chave de ouro, alguns alunos estavam pensando que EU precisava deles e não o contrário. É certo que eu precisava, sim, e preciso, mas isso é uma troca, pessoal! Aliás, acredito que os alunos teriam ainda mais a ganhar com esse trabalho do que eu! Eu preciso para minha pesquisa, para mostrar muitas coisas no desenrolar das atividades. Na verdade, é isso, entre outras coisas, que vou mostrar: o descaso, falta de compromisso e de boa vontade e pior, falta de interesse em aprender! Dos 16 alunos convidados, confirmados e etc., apenas 2 estão demonstrando o que eu, como professora, quero ver. Como pesquisadora, os outros continuam a fazer parte da pesquisa e, infelizmente, a confirmar o que todo mundo vê e fala: a qualidade de ensino na Escola Pública vai de mal a pior e a responsabilidade é de todos! Muitas vezes, mais ainda de vocês, alunos!"*

*No kisses (only to Tadeu and Alice)*

*Teacher D.*”

O discurso do exemplo 28 é fortemente marcado pela frustração da professora em relação à participação e interesse dos alunos quanto à realização das atividades propostas por ela.

Nesse caso, nenhuma categoria de Presença de Ensino pode ser observada, embora o texto todo seja uma avaliação do desenvolvimento da Unidade Didática elaborada. Cabe ressaltar que é uma avaliação negativa e a professora questiona também o seu próprio papel no desenrolar das atividades.

Em linhas gerais, o papel da professora é marcado pelo uso das categorias de Presença de Ensino, no decorrer do desenvolvimento da Unidade Didática usada para o corpus desta pesquisa. Todavia, observa-se que seu papel está mais voltado à organização, estruturação dessa Unidade Didática, o que corresponde com o término prematuro das atividades, segundo as expectativas da professora. As categorias de Facilitação do Discurso e Instrução Direta estão presentes, porém em menor escala, devido ao fato de apenas dois alunos continuarem a realização das atividades, sendo que a aluna Alice postou sua produção até a quarta semana e o aluno Tadeu até a sexta semana.

Contudo, não é simples analisar até que ponto o papel desempenhado pela professora influenciou no final antecipado da Unidade Didática ou em que nível o desligamento dos alunos no ambiente de aprendizagem levou à professora a desempenhar um papel mais voltado à esfera de organização da Unidade Didática.

## **Considerações Finais**

---

Esta pesquisa teve como objetivo investigar possíveis relações de novas práticas de leitura em ambiente digital com a atitude dos participantes, focalizando seu interesse e participação na realização de atividades de aprendizagem.

Como já mencionado na Introdução, este estudo se iniciou da tentativa de se desenvolver a coleta de dados em contexto presencial, com mediação por computador. Na ocasião, o objetivo era iniciar um processo de Letramento Digital de alunos de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo.

No entanto, diversos fatores contextuais impossibilitaram esse desenvolvimento, implicando, desse modo, em migração do contexto presencial para o contexto digital.

Com isso, a pesquisa sofreu modificações em todos os âmbitos essenciais: objetivos, metodologia, participantes e análise de dados. Contudo, a problemática do contexto de situação enfrentada no primeiro momento teve importância fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, porque foi base geradora do contexto desta pesquisa. Depois, por levantar outras questões pertinentes ao ensino com a utilização de ambientes digitais, seja o ensino presencial mediado por computador ou ensino à distância.

O levantamento dos fatores contextuais que inviabilizaram a coleta de dados presencialmente apontou para o grande nível de dificuldade em se realizar pesquisa na escola pública. A partir dessa constatação, foi possível perceber que os obstáculos que afetam a qualidade de ensino hoje são muitos e aparentemente intransponíveis:

- Diversos níveis de hierarquia no âmbito da educação – Secretaria da Educação e seu Conselho Executivo de

Normas Pedagógicas; Diretoria de Ensino e seus supervisores, além de Auxiliares Técnico-Pedagógicos na maioria das vezes ausentes; Unidade Escolar e sua Direção, Vice-direção, Coordenação, Secretaria e Inspetores.

- Infra – estrutura de má qualidade – grande número de alunos por classe; salas de aula inadequadas; laboratório de informática mal equipado;
- Fatores sociais – marginalização dos alunos que são pobres, em sua maioria; baixa auto-estima; defasagem na aprendizagem em geral; desinteresse aos assuntos sobre aprendizagem.

Porém, todo esse contexto direcionou para a migração de ambiente de aprendizagem, favorecendo a realização de novas práticas nesse âmbito e sinalizando para novas possibilidades de trabalho em educação.

Embora a Educação à Distância (EaD) seja uma realidade há algum tempo, ainda há muito o que se desenvolver em nossa sociedade, principalmente com relação à população mais carente. A cada dia se vê mais propostas e planos de melhoria ao acesso dos cidadãos às Tecnologias de Informação e Comunicação, o que já é um avanço. Mas isso não basta, é preciso preparar as pessoas para seu uso, não apenas no nível técnico, mas também no nível de critério do uso – para quê, de que maneira e o que isso pode melhorar a vida dos usuários.

A análise dos dados desta pesquisa aponta para a necessidade de preparação do professor para lidar com práticas de ensino em ambientes on-line. Isso vai muito além do acesso à Internet, seja no laboratório da escola, em casa ou em tele-centros – o professor, primeiramente, deve se preparar com o apoio de muitos estudos já realizados sobre EaD.

A partir dos dados analisados, nota-se que os fatores contextuais para o ensino presencial parecem ter levado a relação ensino-aprendizagem a uma cultura própria. Os parâmetros de tempo estabelecidos pela professora não foram cumpridos nem por ela, nem pelos alunos. Isso acarretou em outros fatores para que o desenvolvimento das atividades didáticas não fosse cumprido até o prazo que foi programado. Outro aspecto relevante é a presença da professora muitas vezes de maneira negativa, chamando a atenção dos alunos como tradicionalmente se faz em aulas presenciais – em geral, isso desestimula os alunos.

Esse panorama aponta para a inexperiência da professora com essas novas práticas de ensino, o que confirma a necessidade de preparação apontada anteriormente.

Um treinamento mais específico para o ensino em ambientes digitais implicaria em maior sucesso dos objetivos pretendidos para a Unidade Didática desta pesquisa, por exemplo. Com isso, a professora poderia aperfeiçoar seu papel como mediadora e a própria Unidade Didática, mesmo que considerasse somente a esfera de Presença de Ensino, como sugere a análise.

As três categorias poderiam ser mais exploradas e, dessa forma, outro fator importante em EaD poderia ser acrescentado à realização das atividades de aprendizagem: a interação entre os alunos. Essa interação tem peso no sucesso da aprendizagem, pois a troca de experiências e o trabalho colaborativo enriquecem a produção e o conhecimento dos alunos. Conseqüentemente, o interesse e a participação aumentam, o que foi alvo de observação para análise nesta pesquisa.

Até mesmo o primeiro momento de coleta de dados, inviabilizado, mas que gerou o contexto real deste trabalho, confirma essa importância para o trabalho colaborativo. O que ficou mais marcante, nesse período inicial, foi a produção em grupo, conforme explicado no capítulo de Introdução.

No entanto, os dados analisados também revelam que as novas práticas favorecem o interesse e participação. Com todas as falhas levantadas, nota-se a evolução de dois alunos quanto às práticas em ambiente antes inexplorado.

Por fim, a realização de todo este trabalho mostra que há muitos problemas a serem enfrentados para se iniciar uma educação do futuro, problemas que vêm de um passado distante, mas que permanecem principalmente na escola pública. Porém, também aponta para possibilidades em combater os velhos problemas e iniciar uma nova fase que já não pode ser chamada de 'futuro', dada sua crescente presença – a realidade do mundo digital.

## Referências Bibliográficas

---

ANDERSON, T. et al. 2001. **Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context**. JALN. Vol. 5, (2) – Disponível em:

BERGE, Z.L. 1995. **Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field**. Educational Technology. 35(1) 22-30, Disponível em: [http://www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html) acesso em 17/05/2008

BLOOME, D. **Reading as a social process**. 1983. In: Advanced in reading/language re- search, Vol.2, ed. B. Hutson, 165-196. Greenwich, CT: JAI Press

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. 2002. **Doing second language research**. Oxford University Press.

BROWN, J. D. 2004. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics and standards. IN: DAVIES, A. & ELDER, C. 2004. The Handbook of Applied Linguistics. Blackwell.

CELANI, M. A. A. ; COLLINS H. 2005. **Critical thinking in reflective sessions and in online interactions**. AILA Review. V.18

CHRISTIE, F. 2007. **Ongoing dialogue: Functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education**. In: CHRISTIE, F. & MARTIN, J. 2007. Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives. London. Continuum.

COUTINHO, C. P. ;CHAVES, J. H. 2002. **O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal**. In: *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 15, n. 001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415111.pdf>>. Acesso em: 17/02/2008.

DANIELS, H. 2002. **Introdução: A psicologia num mundo social**. In: DANIELS, H. (org) Uma Introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_. 2003. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola.

DROGA, L. & HUMPHREY, S. 2002. **Getting started with functional grammar**. Target Texts, Berry, NSW

EGGINS, S. 1994. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Pinter.

EGGINS, S. e SLADE, D. 1997. **Analysing: Casual Conversation**. Wales: Equinox.

GARRISON, D. R. ; ANDERSON, T. 2003. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**. London and New York: RoutledgeFalmer.

GARRISON, D.R.; ANDERSON, T. ; ARCHER, W. 2001. **Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education**. American Journal of Distance Education. v.15 (1).

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. 2004. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. 1985. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold.

\_\_\_\_\_. 1994. **Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold.

HASAN, R.: 1994, **The Conception of Context in Text** In: GREGORY, M. & FRIES, P. (eds.), *Discourse in Society, Functional Perspectives*, Ablex Publishing, Norwood, NJ.

<http://communitiesofinquiry.com/> acesso em 28/03/2008

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)  
acesso em 12/06/2008

LOPES, R. E. L. (2001). Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: o perfil do gênero Cartas de Venda. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUCSP

MARTIN, J. & WHITE, P. 2005. The appraisal homepage. Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/> acesso em 28/03/2008

MARTIN, J. R.; DAVID, R. 2003. **Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause**. Open Linguistics Series. Londres/NY: Continuum International Publishing Group Ltd.

MEC/INEP - ENEM - **Relatório pedagógico 2001.**  
<http://www.inep.gov.br>

MEURER, J. L. 2004. **Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso.** In: *Linguagem em Discurso, número especial sobre análise crítica do discurso*, v. 4, p. 133-157.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. 2005. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola.

MOITA LOPES, L. P. 2006. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola.

NUNAN, D. 1992. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge. CUP

PCN - Língua Estrangeira - 1998 - Disponível em:

PENNYCOOK, A. 2004. **Critical Applied Linguistics.** In: DAVIES, A. & ELDER, C. 2004. *The Handbook of Applied Linguistics.*

ROURKE L.; ANDERSON, T.; GARRISON, D. R. e ARCHER, W. 2001. **Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing.** *Journal of Distance Education.* v.14 (2). Disponível em: [http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke\\_et\\_al.html](http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html) acesso em 28/03/2008

SOARES, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio, revista pedagógica.* Ano VIII, n. 29, fev/abril 2004, p. 18-22.

\_\_\_\_\_. 2002. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura.** *Educação & Sociedade.* v. 23 n.81, Campinas, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. 2004. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Rev. Bras. Educ.* no.25 Rio de Janeiro.

TFOUNI, L. V. 1995. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 1996. London: Arnold.

YIN, R. K. 2005. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman.

# 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](#)