

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP  
UNIVERSIDADE DE SYDNEY

Erisana Célia Sanches Victoriano

**Prática discursiva, prática pedagógica e estrutura de conhecimento  
em comunicação síncrona *online***

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO  
2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP  
UNIVERSIDADE DE SYDNEY

Erisana Célia Sanches Victoriano

**Prática discursiva, prática pedagógica e estrutura de conhecimento  
em comunicação síncrona *online***

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Collins.

Tese desenvolvida em regime de acordo de cooperação em pesquisa entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e a Universidade de Sydney, Departamento de Lingüística, sob orientação do Prof. Dr. James Martin.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

“Conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relacionamentos, como os de pais e filho (...).”

(Halliday e Hasan, 1989:05)

Aos meus pais, Rosana e Erivaldo, que me transmitiram o valor da educação.

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

Assinatura:

Data:

## Agradecimentos

O decorrer de meus estudos e, principalmente o ano de 2009 que passei em Sydney contribuíram para minha compreensão de como a vida em sociedade opera, e como ela nos conduz durante nossa jornada. Hoje posso perceber que, mesmo quando acreditamos estar sozinhos, ao nosso redor há inúmeras pessoas que, consciente ou inconscientemente, nos afetam e nos influenciam, servem de exemplo e nos apontam caminhos. Hoje entendo a força que o mundo ao nosso redor exerce sobre nossa formação. Sendo assim, não posso deixar de agradecer muitas pessoas cujas contribuições para a realização deste trabalho foram evidentemente imprescindíveis e são indiscutíveis. Meus sinceros agradecimentos...

À professora Heloisa Collins por, mais uma vez, me aceitar como sua orientanda e generosamente compartilhar comigo seu conhecimento. Agradeço a ela também pelo apoio, incentivo, e confiança. Por permitir que eu ampliasse minhas reflexões e experiências ao combinar teoria e prática junto à equipe Edulang no curso *online Teachers' Links – Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*.

Ao professor James Martin por também me aceitar como sua orientanda, pelo apoio quando cheguei à Universidade de Sydney e pelas sistemáticas e tão frutíferas orientações; por, apesar de apresentar-se como gramático e não como professor, mostrar-se um dos melhores professores que já tive. Sou infinitamente grata pelas conversas esclarecedoras sobre lingüística sistêmico-funcional, e pelas discussões sobre o trabalho de Bernstein; pela oportunidade de pensar a lingüística sistêmico-funcional à luz da produção, e não somente da aplicação teórica.

À professora Leila Barbara por acompanhar meu trabalho já desde o mestrado e compartilhar comigo um pouco de sua vasta sabedoria; pelas preciosas discussões sobre gênero e orientações durante minhas qualificações, pelo grande apoio, carinho, incentivo; e, por acreditar em mim.

Aos professores Heloisa Collins, James Martin e Leila Barbara pela luta vitoriosa para que eu pudesse realizar doutorado cotutella na Universidade de Sydney.

À professora Sue Hood pelas aulas sobre lingüística educacional, que me ajudaram a compreender a educação de forma mais aprofundada e concreta; por me convidar para seu seminário de orientação; e, pela oportunidade de apresentação e discussão de minha pesquisa em seu grupo na Universidade de Tecnologia de Sydney.

À professora Sally Humphrey pela orientação sobre escrita acadêmica, que me deu condições de observar e pensar meus próprios textos de pontos de vista diferentes e, assim,

trabalhar mais conscientemente em suas adequações; pelo apoio pessoal e acadêmico assim que cheguei à Universidade de Sydney.

À professora Shooshana Deyfrus por me receber em seu curso de Discurso da Globalização e ampliar meus horizontes sobre o ensino da gramática sistêmico-funcional e da análise do discurso; e pelas inúmeras discussões durante nossas reuniões sobre estrutura da troca.

Às professoras Leila Bárbara, Rosinda Ramos, Desireé Mota-Roth e Taís Bressane pelas discussões e sugestões durante meus exames de qualificação.

À Rosana Célia Sanches Victoriano, por ter me ensinado a ler e permitir que eu tenha hoje 25 anos de familiaridade com a palavra escrita; por sempre estar ao meu lado mesmo quando eu estava do outro lado do mundo; pelas noites em claro que passou conversando comigo pela Internet, me acalmando, me consolando, me animando, me embalando; pela força e incentivo que sempre me deu; pelo alimento trazido do lado do computador enquanto eu trabalhava; e, pelo exemplo.

Ao Erivaldo Victoriano, ao Erick Christian Victoriano, à Erisandra Célia Sanches Victoriano, à Maria Aparecida Sanches pelo apoio, incentivo, carinho; e, por eles sempre estarem à disposição quando eu preciso.

À Andrea Marques Ribeiro, pela troca de idéias sobre o trabalho de pesquisa; pela grande amizade e carinho; pelos papos |V|@|\_UK0\$ no MSN durante todo nosso doutorado; pelas gargalhadas; pelos filmes e trilhas sonoras e, inclusive, por gostarmos dos mesmos filmes ;).

Ao Dimitrios Papalexis, por ter compartilhado sua família comigo quando eu estava há vários mundos distantes da minha; por me socorrer nos momentos de apuro e ficar ao meu lado; por me apresentar Sydney; por me deixar enxergar a vida pelos seus olhos; pela confiança, paciência, apoio e carinho.

À Ladjane Souza, ao Bart Uchoa e à Maria Luiza Uchoa pela enorme e sempre disponível ajuda logo que cheguei à Sydney; pelos socorros burocráticos e pessoais; por compartilharem comigo suas descobertas; pelos passeios e momentos inesquecíveis.

À Beatriz Quiroz, Kesuma A. Bakar e Dimitrios Papalexis, pelas muitas conversas acadêmicas e pessoais sobre nossas diferentes culturas, pela força e amizade preciosa.

À Vicky Papalexis, à Aristeia Papalexis e ao Constantinos Papalexis por me receberem em sua casa com carinho, pela amizade e momentos maravilhosos que passamos juntos.

À Liliane Costa, Eliana Burian, Maria Paula Wadt, Carolina Ferrucci, Diane Freire, Naomi Knight, e Zhila Bahman pela troca de idéias durante nossos cursos, pela força e pela amizade.

À Capes, ao CNPq, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à Universidade de Sydney, pelo apoio financeiro.



## **Prática discursiva, prática pedagógica e estrutura de conhecimento em comunicação síncrona**

### ***online***

Erisana Célia Sanches Victoriano

#### **Resumo**

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm sendo usadas em cursos presenciais e a distância com o objetivo apoiar e enriquecer o ensino-aprendizagem. Porém, seu uso exige planejamento e adequação para que corresponda aos objetivos educacionais. Por esse motivo, muitos estudos vêm sendo conduzidos. Esses estudos geralmente focam o uso das próprias ferramentas, ou o papel de professores e alunos durante as interações (Gervai, 2007; Costa, 2005; Leal, 2005). No entanto, essas investigações não consideram a centralidade da linguagem no ensino-aprendizagem, e não discutem a importância da prática pedagógica e das naturezas do conhecimento envolvidas nas interações. Para contribuir com o preenchimento dessas lacunas, esta pesquisa foi proposta. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para o aprimoramento do uso das TICs, mais especificamente com o uso de ferramentas de comunicação síncrona, em contexto educacional considerando a centralidade lingüística em contextos de ensino-aprendizagem. Para tal, sete sessões síncronas *online* (bate-papos) foram coletadas de um curso a distância, oferecido para professores de inglês. Além disso, os dados foram analisados sob duas perspectivas teóricas: a teoria sistêmico-funcional e a teoria social Bernsteiniana.

Ao apontar diferenças nas práticas discursivas e pedagógicas, e na estrutura do conhecimento durante as sessões, a análise conduzida durante essa pesquisa ajudou a compreender mais detalhadamente o tipo de interação que pode acontecer em comunicações síncronas *online* em contexto educacional. A análise conduzida com ajuda do conceito sistêmico-funcional de estrutura da troca (Martin, 1992) possibilitou um estudo detalhado de algumas práticas discursivas que podem acontecer neste tipo de comunicação *online*. Essa análise, combinada com os conceitos de discurso regulador e instrucional propostos na teoria bernsteiniana (Bernstein, 1990) permitiu reflexões sobre as práticas pedagógicas que estiveram envolvidas nas sessões síncronas *online*. Por fim, o conceito de entidade (Martin e Rose, 2003) e os conceitos de discurso horizontal e discurso vertical (Bernstein, 1990), colaboraram para o entendimento sobre a natureza dos conhecimentos envolvidos nas interações. Esta pesquisa indica que a combinação da teoria sistêmico-funcional com a teoria Bernsteiniana mostra-se ferramenta poderosa para a compreensão da linguagem, da prática pedagógica e das diferentes naturezas de conhecimentos trazidos para contextos educacionais; e, apresenta resultados que podem contribuir com usos adequados de ferramentas síncronas digitais em contexto educacional e, assim, com a melhoria da qualidade da educação a distância.

**Palavras-chave:** comunicação síncrona online, estrutura de troca, prática pedagógica, estrutura do conhecimento, educação a distância.

## **Discursive practice, pedagogic practice and knowledge structure in online synchronous communication**

Erisana Célia Sanches Victoriano

### **Abstract**

The new ICTs have been used in face-to-face and distance courses to support and enrich teaching-learning processes. However, their use demands planning and adequacy so that it corresponds to educational goals. For this reason, many studies have been developed. They usually focus on the use of the tools, or on the roles teachers and students play during the interactions (Gervai, 2007; Costa, 2005; Leal, 2005). However, these investigations do not seem to consider language as central in teaching-learning processes; they do not discuss the importance of pedagogic practice and the knowledge structure that are involved in the interactions. In order to contribute to the filling of these gaps, this research was suggested. Therefore, the general objective of this study is to contribute to the improvement on the use of ICTs, more specifically to the use of synchronous communication tools in educational contexts, by considering language as central in teaching-learning processes. In order to reach this goal, seven synchronous sessions (chats) were collected from a distance course that was offered for teachers of English. In addition, the data were analysed under two theoretical frameworks: the systemic-functional theory and the Bernsteinian social theory.

The analysis developed during this research favoured detailed comprehension about some kinds of interactions that can take place in online synchronous communication in educational contexts, as it highlighted differences in the pedagogic and discursive practices, and in the knowledge structure during the sessions. The analysis developed with the support of the systemic-functional approach for the description of conversations, exchange structure (Martin, 1992), allowed a detailed study of some discursive practices that can take place during this kind of communication. This analysis, combined with the concepts of regulative and instructional discourse suggested in the Bernsteinian theory (Bernstein, 1990), allowed reflections about pedagogic practices that had been involved in the online synchronous sessions. Finally, the concept of entity (Martin and Rose, 2003) and the concepts of horizontal and vertical discourse (Bernstein, 1990) contributed to the comprehension about the nature of knowledge which had been involved in the interactions. This research indicates that the combination of the systemic-functional theory and the Bernsteinian theory can be powerful for the comprehension of language, pedagogic practices and different nature of knowledge that were brought to the interactions; and, it presents results which can contribute to an adequate use of chats in educational contexts, and to the quality of distance education.

**Key words:** online synchronous communication, exchange structure, pedagogic practice, knowledge structure, distance education.

# Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>15</b>
<b>1. Fundamentação Teórica</b> .....	<b>25</b>
1.1. Linguagem Segundo a Lingüística Sistêmico-funcional .....	26
1.1.1. Registro .....	26
1.1.1.1. A variável relações .....	28
1.1.1.2. A variável campo .....	30
1.1.1.3. A variável modo .....	31
1.1.2. A relação entre registro e gênero .....	32
1.1.3. A materialização do registro: metafunções da linguagem .....	39
1.1.3.1. Metafunção ideacional .....	42
1.1.3.1.1. Entidades .....	43
1.1.3.1.1.1. Entidades institucionais ou entidades metafóricas? .....	46
1.1.3.1.1.2. Contexto digital: entidades concretas-especializadas ou entidades abstratas-semióticas .....	46
1.1.3.2. Metafunção interpessoal .....	48
1.1.3.2.1. Abordagens para descrição de conversações .....	48
1.1.3.2.1.1. Sistema de NEGOCIAÇÃO: tipos de troca .....	60
1.1.3.2.1.1.1. Trocas de conhecimento .....	61
1.1.3.2.1.1.2. Trocas de ação .....	64
1.1.3.2.1.1.2.1. Trocas de ação: serviços lingüísticos .....	65
1.1.3.2.1.1.3. Movimentos dinâmicos: rastreamento e desafio .....	66
1.1.3.3. Metafunção textual .....	73
1.2. A teoria social proposta por Bernstein .....	73
1.2.1. Estrutura do conhecimento e entidades .....	75
1.2.1.1. Discurso horizontal e discurso vertical .....	76
1.2.2. Prática pedagógica e estrutura de troca .....	81
<b>2. Metodologia</b> .....	<b>87</b>
2.1. Contexto da pesquisa: <i>Teachers' Links – Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês</i> .....	88
2.1.1. O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: Reflexões para Novos Caminhos .....	90
2.1.2. Participantes da pesquisa .....	91
2.1.3. A ferramenta bate-papo no ambiente Teleduc .....	91
2.1.4. Re-edição do curso: fase 1 e fase 2 .....	94
2.1.5. Planejamento das sessões síncronas da fase 2 .....	98

2.2. Procedimentos de coleta e análise de dados .....	100
2.2.1. Divisão das sessões síncronas em blocos: prática discursiva e prática pedagógica .....	101
2.2.2. Categorias para análise da estrutura do conhecimento .....	101
<b>3. Análise .....</b>	<b>103</b>
3.1. Análise da estrutura da troca.....	104
3.1.1. Trocas de saudação .....	105
3.1.2. Movimentos complexos .....	114
3.1.2.1. Movimentos complexos: fase 1.....	115
3.1.2.2. Movimentos complexos: fase 2.....	119
3.1.3. Trocas aninhadas e trocas sobrepostas .....	121
3.1.4. Movimentos secundários .....	128
3.1.5. Movimentos Dk1 .....	131
3.1.6. Desafio.....	132
3.1.7. Metacomentário.....	134
3.2. Análise da prática pedagógica .....	136
3.2.1. Discurso regulador .....	137
3.2.1.1. Frequência do uso do discurso regulador .....	139
3.2.1.2. Uso de trocas de conhecimento e trocas de ação para regular o discurso .....	142
3.2.1.3. Distribuição de trocas que realizam o discurso regulador .....	150
3.2.1.4. Discurso regulador na fase 2 .....	151
3.2.2. Discurso instrucional .....	159
3.2.2.1. Orientação sobre a participação no curso .....	160
3.2.2.2. Compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional dos alunos e da convidada .....	162
3.2.2.3. Compartilhamento de informações pessoais e sentimentos.....	165
3.3. Análise da estrutura do conhecimento .....	169
3.3.1. Estrutura do conhecimento na fase 1 .....	170
3.3.2. Estrutura do conhecimento na fase 2 .....	176
3.4. Discussão dos resultados .....	184
<b>Considerações finais .....</b>	<b>208</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>211</b>

## Índice de figuras

Figura 1: Dimensões de variação nas relações .....	29
Figura 2: Dimensões de variação no campo .....	31
Figura 3: Dimensões de variação no modo.....	32
Figura 4: Modelo de gênero para o contexto digital .....	36
Figura 5: Relacionamento entre camadas e metafunções da linguagem .....	41
Figura 6: Rede de sistemas de FUNÇÃO DE FALA .....	50
Figura 7: Sistemas de MODO .....	52
Figura 8: Sistemas de FUNÇÕES DE FALA .....	52
Figura 9: Sistemas de NEGOCIAÇÃO .....	53
Figura 10: Movimentos de rastreamento .....	56
Figura 11: Lexicogramática: nível – oração.....	57
Figura 12: Semântico/Discurso: níveis – movimento e troca .....	57
Figura 13: Uma análise estratificada de uma troca de conhecimento .....	59
Figura 14: Ilustração da visão hallidayana do relacionamento entre o indivíduo e o grupo social .....	74
Figura 15: A relação entre entidades, discurso horizontal e discurso vertical .....	80
Figura 16: Entrando na sala de bate-papo do ambiente <i>Teleduc</i> .....	92
Figura 17: Sala de bate-papo do ambiente <i>Teleduc</i> .....	92
Figura 18: Opções discursivas .....	93
Figura 19: <i>Teachers' Links</i> – fase 1 e fase 2 .....	95
Figura 20: Fórum de discussão .....	96
Figura 21: Composição de nova mensagem .....	96
Figura 22: Resposta a uma mensagem .....	97
Figura 23: Fóruns de discussão nas fases 1 e 2 .....	97
Figura 24: Uso de movimentos de saudação durante a fase 1 .....	107
Figura 25: Uso de movimentos de saudação durante a fase 2 .....	109
Figura 26: Uso de trocas com foco na regulação .....	139
Figura 27: Trechos sem trocas com foco na regulação .....	140
Figura 28: Discurso regulador: trocas de ação e conhecimento .....	142
Figura 29: Distribuição de trocas com foco regulador .....	150
Figura 30: Estrutura do conhecimento na fase 1 .....	171
Figura 31: Estrutura do conhecimento na fase 2.....	177
Figura 32: Estrutura do conhecimento na fase 1 e na fase 2 .....	182
Figura 33: Tipos de pedagogia .....	197

## Índice de quadros e tabelas

### Quadros

Quadro 1: Gênero: relato e variáveis de registro .....	35
Quadro 2: Exemplos de registro .....	38
Quadro 3: Possíveis movimentos em uma troca .....	54
Quadro 4: Movimentos em trocas de conhecimento e trocas de ação .....	65
Quadro 5: Relacionamento entre os tipos de troca e os tipos de discurso .....	86
Quadro 6: Planejamento da sessão de bate-papo .....	98
Quadro 7: Coleta de dados .....	100

### Tabelas

Tabela 1: Divisão das sessões síncronas em blocos .....	105
Tabela 2: Uso de movimentos de saudação durante as sessões síncronas .....	106
Tabela 3: Uso de movimentos complexos na fase 1 .....	116
Tabela 4: Uso de movimentos complexos na fase 2 .....	119
Tabela 5: Trocas aninhadas e trocas sobrepostas nas sessões síncronas .....	122
Tabela 6: Trocas que desempenham função na regulação .....	138

## Lista de abreviações

Dk1	conhecedor primário defasado
Da1	ator primário defasado
K2	conhecedor secundário
A2	ator secundário
A1	ator primário
K2f	seqüência do conhecedor secundário
A2f	seqüência do ator secundário
K1f	seqüência do conhecedor primário
A1f	seqüência do ator primário
Gr	saudação
Rgr	resposta à saudação
Chall	desafio
rchall	resposta ao desafio
just	justificação
rp	repetição
rrp	resposta à repetição
check	verificação
rcheck	resposta à verificação
cl	clarificação
clrq	pedido de clarificação
cf	confirmação
cfrq	pedido de confirmação
sc	auto-correção
scr	resposta à auto-correção

## Introdução

A desigual distribuição de conhecimento na sociedade, relacionada ao sistema classes e ao acesso a determinados tipos de linguagem vem sendo discutida em inúmeros estudos que apontam sistemas educacionais como reprodutores de desigualdades sociais ao invés de transformadores culturais. Muitas pessoas possuem conhecimento lingüístico limitado e isso as exclui de inúmeros contextos sociais que exigem linguagem específica, como o mundo acadêmico, científico e industrial (Martin e Rose, 2008:16). Somam-se a essas antigas questões de exclusão social e educação, as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) cujo acesso, apesar de crescente, ainda é limitado a alguns grupos sociais e cuja linguagem ainda é superficialmente compreendida. Apesar de recentes, as TICs vêm sendo utilizadas em contextos educacionais para o apoio e enriquecimento do ensino-aprendizagem em cursos presenciais e a distância, porém seu uso deve ser planejado para que reflita positivamente no contexto educacional<sup>1</sup>. Devido aos aspectos positivos das TICs no ensino aprendizagem, mas também à necessidade de adequação no seu uso, muitas investigações nesse contexto vêm sendo conduzidas.

De forma geral, esses estudos têm como objetivo contribuir com o uso adequado das tecnologias de informação e comunicação e, conseqüentemente, aprimorar a qualidade do ensino a distância ou do ensino presencial apoiado pelo uso das TICs. Muitos estudos focam o desenvolvimento da aprendizagem e a interação entre professor-aluno ou aluno-aluno, e o papel do professor no ensino-aprendizagem. Por exemplo, ao focar seus estudos nas fases do desenvolvimento, Garrison et al (2000) apontam para a importância de se combinar três elementos em discussões assíncronas, para que todas as fases possam ser completadas. Esses três elementos são chamados de presença cognitiva, presença social e presença de ensino. A presença cognitiva relaciona-se ao desafio, à troca de informações, e à conexão e à aplicação de novas idéias. A presença social refere-se às emoções, ao modo de expressar-se e ao encorajamento da colaboração. Finalmente, a presença de ensino permeia a definição e a iniciação de tópicos de discussão, o compartilhamento de tópicos de discussão, e a determinação do foco. Segundo ele, a presença cognitiva e a presença social dependem

---

<sup>1</sup> Informação retirada do site da UNESCO em 02/05/07: [http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/ticsparaeducacao/index\\_html/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/ticsparaeducacao/index_html/mostra_documento).



da presença de um professor. Garrison et al (2000) atribuem o fracasso no ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, à ausência de uma presença de ensino responsável e à falta de liderança e de direcionamento adequados. Observações parecidas são encontradas por Faria (2002), que constatou em suas investigações a importância do professor para a interatividade no processo educativo em contextos digitais, e por Pawan et al (2003) que conduziram investigações com o objetivo de compreender a prática do ensino-aprendizagem colaborativo e sugerir estratégias de mediação que favorecessem interações colaborativas assíncronas em cursos *online*. A partir dos resultados obtidos, eles sugerem que as discussões sejam estruturadas. Isso pode ser feito definindo-se claramente o que se espera da participação no curso, estabelecendo limites de datas para as contribuições, fazendo modelagem e definindo um tamanho para as mensagens das discussões. Pawan et al (2003) também sugerem que o papel de facilitador e de líder do instrutor seja tratado abertamente porque o professor *online* parece ter a mesma função do professor da sala de aula presencial onde ele impulsiona o desenvolvimento da aprendizagem a partir de sua liderança. Finalmente, eles sugerem que os alunos sejam incentivados a codificar suas mensagens, ou seja, classificá-las em uma função, dentro da discussão. Com isso, Pawan et al (2003) esperam que os alunos tornem-se mais conscientes sobre a relação de suas respostas com os objetivos estabelecidos pelos instrutores.

Apesar de nesses estudos a figura do professor ser apontada como importante, descrições detalhadas sobre a prática pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem *online* não parecem ser oferecidas. O presente estudo compartilha das preocupações de Garrison et al (2000), Faria (2002) e Pawan et al (2003). No entanto, o aporte teórico utilizado durante as investigações, conforme apresentado mais a frente, pode favorecer a obtenção de resultados mais concretos e maior detalhamento nas discussões, pois apesar de serem frutos de investigações sobre práticas educacionais, os resultados carregam a visão de linguagem como principal meio de realização do ensino-aprendizagem.

Outra autora cuja importância na esfera nacional é amplamente reconhecida e cujos interesses envolvem a figura do professor é Almeida. Ao fazer considerações gerais sobre o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), Almeida (2003) diz que elas permitiram que as práticas da educação a distância fossem recriadas por tornarem possível a flexibilização do tempo, a quebra de barreiras espaciais e, a emissão e recepção rápida de materiais. No entanto, ela reconhece que isso não garante que formas tradicionais

e mecanicistas de transmissão de conteúdos sejam abandonadas. Para que se atinja um ensino-aprendizagem baseado na interação e na produção de conhecimento, é necessária a criação de um ambiente favorável a aprendizagem dos alunos. Um ensino a distância de qualidade deve estar relacionado à administração do tempo pelo aluno, ao desenvolvimento da autonomia, ao diálogo e à troca de informações entre pares e produções colaborativas. Sendo assim, para que isso seja possível, Almeida (2003) diz ser necessário que o professor assuma o papel de orientador do aluno; ele deve acompanhar seu desenvolvimento e provocar reflexões; no entanto, isso não significa que o professor tenha que estar presente o tempo todo. O professor deve saber dosar sua presença para que atue como um guia e não como um controlador do aluno. Para ela, ensinar em contexto digital significa “organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, disponibilizar material de apoio (...)”, atuar como “mediador e orientador do aluno”, identificando suas representações de pensamento, fornecendo informações relevantes, incentivando a busca de fontes de informação, provocando a reflexão, favorecendo a formalização de conceitos e a aprendizagem significativa. Dessa forma, Almeida (2003) conclui que o uso de ambientes digitais de aprendizagem torna necessário que o papel do professor seja repensado. Assim como Almeida (2003), Leal (2005) parece se preocupar com a figura do professor em contextos de ensino aprendizagem, e seu papel na seleção de conteúdos e nas interações.

Leal (2005) levanta questões e sugere reflexões sobre o papel do tutor na educação a distância. Para ela, o tutor deve ter formação acadêmica e preocupar-se com a formação dos alunos, deve esforçar-se para que eles possam construir conhecimento. O tutor deve ser criativo e compreender o papel da universidade no contexto a distância. Ele deve lutar contra propostas alienantes e ser aberto às mudanças. O tutor deve incentivar a participação do aluno, e conseqüentemente, sua permanência no curso. Mas, para isso, não deve esperar receitas prontas e, se necessário, pode transgredir regras. O tutor é um educador que seleciona os conteúdos, discute as estratégias de aprendizagem, que cria o diálogo com os alunos, e que faz as mediações. No entanto, o maior desafio é não permitir que a tecnologia afaste o aluno do natural, da beleza, e das relações sociais. Segundo Leal, podemos dar sentido ao mundo ao dominarmos a ferramenta, mas quando ela nos domina, é ela quem determina o sentido que damos ao mundo. Apesar de compartilhar de algumas das preocupações de Almeida (2003), Leal (2005) parece se preocupar também com

questões de humanização relacionadas ao uso da tecnologia e com a preservação do conforto ao manifestar preocupação com o distanciamento do aluno do natural, da beleza e das relações sociais.

Por sua vez, Costa (2005) acredita que “uma parte significativa da aprendizagem passa pela relação com o outro”, no entanto reconhece que conseguir perceber o outro e “incluir-lo em nossa esfera de reconhecimento de valores, crenças, conhecimentos e competências” não é tarefa fácil. Segundo ele, para reconhecer o outro temos que considerar um conhecimento que já possuímos: “é com o que se sabe (...) que é possível perceber o que outra pessoa sabe”. É isso que nos permite descobrir o que temos em comum com os outros e criar “zonas de comunidade”. Costa (2005) ainda diz que os contextos tradicionais do ensino aprendizagem (escolas e universidades) não serão mais os locais privilegiados para a construção de conhecimento e o ensino-aprendizagem não terá mais como centro o professor, pois os alunos começarão a participar mais ativamente desse processo. Segundo ele, essa transformação será favorecida pelas novas tecnologias, que facilitam a exploração das capacidades cognitivas do indivíduo e respeitam sua singularidade. No entanto, em contextos educacionais presenciais, existem problemas com as ferramentas de comunicação disponíveis na Internet, pois muitos ainda têm receio de bate-papos e fóruns; sentem-se ameaçados por eles. Para Costa, a produção de cursos *online* que considera a mesma estrutura conceitual e formal dos cursos presenciais é um desafio para o ensino-aprendizagem, e parece contradizer o potencial da rede que tem foco no *link* e na atividade exploratória. A Internet pode beneficiar o ensino-aprendizagem justamente por permitir que alguém aprenda de modo diferente do proposto pelo sistema professor-aluno, por permitir que alguém aprenda trocando idéias com outras pessoas e relacionando informações dispersas. Para ensinar pessoas no contexto digital, devemos sincronizar o que as pessoas desejam fazer com o nosso método, portanto é um grande desafio oferecer informações às pessoas de acordo com seu próprio estilo de aprendizagem (Costa, 2005). Sendo assim, Costa (2005) reconhece a necessidade de desenvolvermos instrumentos para pessoas que aprendam de forma seqüencial, global, colaborativa ou autônoma.

Apesar de abordarem questões que podem afetar a qualidade do ensino a distância, relacionadas ao tempo de estudo, à autonomia dos alunos, a interação entre os pares, ao relacionamento de informação, aos estilos de aprendizagem, ao belo e ao papel do

professor como principal organizador/ orientador dessas questões, Almeida (2003), Leal (2005) e Costa (2005) não relacionam a qualidade do ensino a distância com os diferentes tipos de linguagem usados pelos participantes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Por reconhecer o papel da educação para a ampliação dos recursos lingüísticos necessários para o acesso a diferentes contextos sociais, e entender a linguagem como principal meio de acesso a esses contextos, este trabalho tem a preocupação de observar como linguagem de diferentes naturezas é trazida para o contexto educacional e, assim, ele tende a relacionar a qualidade do ensino-aprendizagem aos diferentes tipos de linguagem envolvidos nele e favorecidos por ele.

Enquanto Almeida (2003) e Leal (2005) se voltam para considerações gerais sobre o uso das TICs na educação e o papel do professor diante desse novo contexto, Gervai (2004), cujo trabalho tem relevância no âmbito do Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, investiga especificamente o uso de bate-papos em contextos educacionais.

Com o objetivo de compreender melhor o uso da ferramenta bate-papo na educação, Gervai (2004:82) conduz suas investigações e reconhece a ferramenta bate-papo como apropriada para a interação em grupo. No entanto, reconhece também que pouco se sabe sobre os benefícios da utilização dessa ferramenta para o ensino-aprendizagem. O bate-papo favorece não só a interação do aluno com o conteúdo, mas também a “troca de informações, o apoio e a aprendizagem” entre os outros membros do grupo (Gervai, 2004:87). Gervai (2004:82) relata que a ferramenta bate-papo foi utilizada durante a organização dos grupos de alunos de cursos *online* e no incentivo da participação em conjunto. Durante as sessões de bate-papo em cursos *online*, houve interação dos alunos com o professor, discussão de assuntos relevantes para o ensino-aprendizagem, e trocas de experiências relacionadas aos interesses dos participantes. Em seu estudo, Gervai (2004:89) analisa bate-papos que aconteceram em três cursos *online*. Suas investigações apontaram pouca evidência de negociação de sentido através da linguagem para a construção de conhecimento, e muita evidência de interação para aquisição de informação. Em uma parte considerável dessas interações, os alunos estão sempre tentando resolver problemas técnicos, aprendendo a lidar com o curso e expressando suas angústias. Há também várias sessões que se assemelham a bate-papos casuais, sem que exista preocupação para que algo seja aprendido. No entanto, em alguns momentos Gervai (2004:100) percebe uma

mudança da estrutura de troca de informações para uma tentativa de discussão sobre a experiência prévia de cada professor e a experiência no curso. Ela conclui, portanto, que o padrão mais freqüente nos bate-papos investigados relaciona-se à troca de informações e que talvez, bate-papos não sejam os espaços mais adequados para que se observe construção mais elaborada de conhecimento. Além disso, Gervai (2004:103) destaca que o papel do professor é importante para que a interação caminhe para uma construção colaborativa de conhecimento; para isso o professor deve ter os objetivos do bate-papo claramente definidos, e deve assumir a postura de organizador de idéias. Dessa forma, o bate-papo pode se constituir em uma ferramenta importante para que os participantes tenham acesso à tecnologia e aprimorem seu letramento digital. Apesar de fazer observações sobre mudanças na estrutura de troca de informações e de discussão, e de demonstrar preocupação sobre construções mais elaboradas de conhecimento em contextos de ensino-aprendizagem *online*, Gervai (2004) parece não utilizar aporte teórico que favoreça aprofundamento das investigações nesses âmbitos. Este trabalho, que compartilha das preocupações de Gervai (2004), ao se direcionar à observação de práticas discursivas e de conhecimentos de diferentes naturezas trazidos para comunicações síncronas *online*, oferece maior detalhamento nessas esferas justamente por ter suas investigações apoiadas por conceitos lingüísticos e sociais que favorecem a compreensão da estrutura das trocas, e das diferentes naturezas de conhecimentos trazidos para as interações.

Também interessada no papel do professor em contextos de ensino-aprendizagem a distância, Gervai (2007) comparou o trabalho de três professores *online* durante discussões assíncronas. Como resultado, aspectos que podem influenciar a aprendizagem dos alunos foram descobertos. Alguns deles são: (i) destacar pontos positivos do trabalho dos alunos contribui para a construção de segurança do aluno, (ii) questionar os alunos sobre vários assuntos ao mesmo tempo, em uma primeira mediação parece não ser produtivo, (iii) desenvolver a mediação pedagógica com a função de avaliar e corrigir o aluno interrompe o processo de aprendizagem, pois considera a produção do aluno suficiente; (iv) utilizar linguagem modalizada e começar a apontar aspectos positivos (antes dos negativos) nas atividades dos alunos, pode dar mais abertura para a continuidade da interação e da aprendizagem; (v) ter os objetivos pedagógicos claros e saber que tipo de pergunta fazer é fundamental para que o professor promova um salto qualitativo com relação à

aprendizagem do aluno; (vi) apontar um ou outro ponto específico desenvolvido pelos alunos em suas atividades, parece ajudar os alunos a aprofundar seus trabalhos; (vii) o enunciado da mediação feita pelo professor pode promover mais interação entre os alunos e obter respostas mais elaboradas (Gervai, 2007:175-179). O trabalho de Gervai (2007) mostra que há muitos aspectos da mediação que precisam ser pensados e planejados para que se atinja um ensino-aprendizagem *online* de qualidade. E, mais uma vez seu trabalho oferece insights importantes a respeito da figura do professor em processos de ensino-aprendizagem. No entanto, o termo mediação parece não favorecer a diferenciação entre a mediação do professor e a mediação semiótica. Nesse sentido, o presente trabalho voltou-se para a observação da prática pedagógica conforme sua definição na teoria Bernsteiniana, detalhada mais adiante. Essa abordagem teórica utilizada pode contribuir para a diferenciação e compreensão das práticas pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem e do papel da linguagem na sua realização.

Como vimos, estudos vêm sendo conduzidos com o objetivo de investigar e discutir a atuação do professor e o papel da interação em contextos de educação a distância, a qualidade do ensino a distância, e a compreensão do uso da ferramenta bate-papos em contexto de ensino-aprendizagem. Porém, esses estudos parecem não ter suporte teórico que favoreça uma observação detalhada desses aspectos e, conseqüentemente, discussões pautadas em resultados mais concretos. Isso pode estar relacionado à desconsideração da centralidade lingüística em processos de ensino-aprendizagem. Com a intenção de colaborar com o preenchimento de algumas dessas lacunas, esta pesquisa foi proposta. Ao considerar a linguagem como central em processos de ensino-aprendizagem, esta pesquisa volta-se para a investigação da prática discursiva, da prática pedagógica e da estrutura do conhecimento em comunicações síncronas *online*. Ao focar esses âmbitos, este trabalho visa à contribuição para o aprimoramento do uso das ferramentas digitais de comunicação de forma a oferecer resultados baseados no uso da linguagem e, por isso, resultados mais abertos ao detalhamento e, possivelmente, mais adequados ao suporte de reflexões em direção ao aprimoramento do uso das ferramentas de comunicação síncrona em contexto educacional. Mais especificamente, são objetivos deste trabalho:

- Identificar práticas discursivas dentro de sessões síncronas *online* que sejam adequadas a esse tipo de comunicação e possam favorecer o ensino-aprendizagem nesse contexto;
- Identificar práticas pedagógicas dentro de sessões síncronas *online* que se mostrem mais adequadas ao ensino-aprendizagem nesse contexto;
- Identificar a natureza dos conhecimentos estruturados nas comunicações síncronas investigadas.

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa cuja natureza é essencialmente social e aplicada, faz-se necessária a adoção de abordagens teóricas favoráveis a essas investigações. Por isso, a teoria lingüística sistêmico-funcional proposta por Halliday, e a teoria social proposta por Bernstein, foram selecionadas para fundamentar a análise. Dessa forma o desenvolvimento desta pesquisa teve a contribuição de uma perspectiva teórica funcional e de uma perspectiva teórica social.

O trabalho está organizado em três capítulos: (i) Fundamentação teórica, (ii) Metodologia, e (iii) Análise dos dados. Cada capítulo está organizado em sub-tópicos de acordo com os objetivos da pesquisa. O capítulo de (i) Fundamentação teórica apresenta as duas teorias que serviram de base para seu desenvolvimento: a primeira é a teoria lingüística sistêmico-funcional proposta por M.A.K. Halliday, e a segunda é a teoria social proposta por B. Bernstein. Essa combinação foi possível porque as duas teorias são construídas a partir da relação entre linguagem e contexto social e, justamente por terem focos diferentes, elas se complementam: essa teoria de linguagem entende linguagem como um processo social e, essa teoria social entende o social como um processo lingüístico. A linguagem é tratada aqui a partir de uma perspectiva sócio-semiótica, ou seja, é explicada de acordo com a estrutura social que a modela e, ao mesmo tempo, é modelada por ela. Essa organização dos fundamentos teóricos em combinação com conceitos da lingüística sistêmico-funcional (negociação e entidades) e da teoria social bernsteiniana (discurso regulador e instrucional; e discurso horizontal e vertical) favoreceu a observação e a compreensão das práticas discursivas, das práticas pedagógicas, e da estrutura do conhecimento durante a pesquisa.

No capítulo de (ii) Metodologia são descritos os procedimentos usados para conduzir a pesquisa cuja natureza é essencialmente social e aplicada, e foi desenvolvida no programa

de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, no âmbito de linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação e no programa de Lingüística da Universidade de Sydney. Seus objetivos são a descrição, interpretação e discussão de processos comunicativos e sua análise é qualitativa, apoiada por algumas quantificações quando se fez necessário. Os dados foram coletados e submetidos a análises lingüísticas que estavam essencialmente relacionadas ao alcance dos objetivos da pesquisa, cuja relevância é social, como mencionado anteriormente.

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, sete sessões de comunicação síncronas *online* (bate-papos) foram coletadas de um curso *online* no nível de Aperfeiçoamento (popularmente denominado pós *latu senso*), chamado Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês, oferecido pela PUC/SP. Os participantes da pesquisa são os cursistas, os professores e os convidados do módulo mencionado acima. Dentro desse contexto, os sete bate-papos foram coletados e organizados em dois grupos de acordo com o ano em que ocorreram. A organização dos dados em dois grupos permitiu contrastar e apontar diferenças nas práticas discursivas e pedagógicas, e na estrutura do conhecimento durante as sessões. É em torno dessas três perspectivas que o capítulo de (iii) análise foi organizado.

O capítulo terceiro é iniciado, então, com a análise das práticas discursivas que puderam ser observadas nas interações síncronas *online*. Elas foram organizadas em oito sub-tópicos: 1. Trocas de saudação, 2. Movimentos complexos, 3. Trocas aninhadas e trocas sobrepostas, 4. Movimentos secundários, 5. Movimentos  $Dk1^2$ , 7. Desafio, e 8. Metacomentário. Em resumo, é possível dizer que os resultados apresentados nesses oito sub-tópicos revelam diferentes características lingüísticas nos dois grupos de sessões síncronas. Esses resultados foram utilizados para conduzir a segunda parte da análise da pesquisa, que se refere à prática pedagógica.

A análise da prática pedagógica consistiu na reinterpretação da análise no âmbito da negociação de modo que fosse identificado o papel das estruturas das trocas na prática pedagógica. Nesse momento, os conceitos de discurso regulador e discurso instrucional foram utilizados. Novamente, os resultados indicam que o discurso regulador e o discurso

---

<sup>2</sup> Movimento  $Dk1$  é um movimento do tipo conhecedor primário defasado e, assim como os outros conceitos teóricos usados durante este trabalho, serão explicados mais detalhadamente no capítulo de fundamentação teórica.



instrucional foram utilizados de formas diferentes nos dois grupos de sessões síncronas. Diferenças também puderam ser observadas no uso do discurso regulador quando as três sessões síncronas na fase 2 foram comparadas.

A última etapa da análise a que os dados foram submetidos está relacionada ao tipo de conhecimento envolvido durante as sessões de comunicação síncronas *online*. Essa parte da análise combinou os conceitos de discurso horizontal e discurso vertical (Bernstein, 1996) com o conceito de entidades (Martin e Rose, 2003). Um total de 3291 entidades foi identificado, classificado e interpretado de acordo com sua tendência discursiva (horizontal ou vertical). Os resultados da análise indicaram diferenças no uso do discurso horizontal e vertical nos dois grupos de sessões síncronas *online*. Durante a comparação das quatro sessões síncronas da fase 1, também foi possível verificar variação nesse âmbito discursivo.

De forma geral, a análise conduzida durante esta pesquisa ajudou a compreender mais detalhadamente o tipo de interação que pode acontecer em comunicações síncronas *online* em contexto educacional. A análise conduzida com ajuda do conceito sistêmico-funcional de estrutura da troca possibilitou um estudo detalhado de algumas práticas discursivas que podem acontecer neste tipo de comunicação *online*. Essa análise, combinada com os conceitos de discurso regulador e instrucional propostos na teoria Bernsteiniana permitiu reflexões sobre as práticas pedagógicas que estiveram envolvidas nas sessões síncronas *online*. Por fim, o conceito de entidade e os conceitos de discurso horizontal e discurso vertical, propostos pela teoria lingüística e pela teoria social utilizadas aqui, respectivamente, colaboraram para o entendimento dos tipos de conhecimento envolvido nas interações *online* e para a condução de uma discussão sobre como as sessões síncronas *online* podem favorecer a aprendizagem.

Apesar da necessidade de aperfeiçoamento da combinação das propostas teóricas utilizadas durante a análise, esta pesquisa indica que a teoria sistêmico-funcional e a teoria Bernsteiniana juntas mostram-se ferramenta poderosa para a compreensão da linguagem, da prática pedagógica e da estrutura do conhecimento em contextos educacionais, podendo contribuir para a melhoria da qualidade da educação a distância.

## 1. Fundamentação Teórica

---

A fundamentação teórica está organizada em dois blocos teóricos. O primeiro bloco aborda a teoria de linguagem adotada neste trabalho: a lingüística sistêmico-funcional. Ele tem início com a exploração da visão de linguagem defendida pela teoria sistêmico-funcional e também adotada neste trabalho. Ao fazer essa exploração, a relação entre contexto e linguagem é abordada, e os conceitos de contexto situacional e contexto cultural são discutidos. Em seguida, a discussão foca a materialização das influências do contexto de situação na linguagem e, a sua organização na teoria sistêmico-funcional em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Nesse ponto, a relação entre as metafunções e a organização da linguagem em três strata (grafologia/fonologia, lexicogramática, semântico-discursiva) também é abordada. Isso permite explicitar o foco de análise desta pesquisa em duas metafunções (ideacional e interpessoal) e em um stratum (semântico-discursivo), e torna possível o detalhamento dos conceitos específicos utilizados na análise no âmbito dessas metafunções: o conceito de entidades que permeia a metafunção ideacional, e o conceito de estrutura da troca que permeia a metafunção interpessoal, ambos localizados no stratum semântico-discursiva.

O segundo bloco de fundamentação teórica aborda a teoria social adotada neste trabalho: a teoria social Bernsteiniana. Esse bloco tem início com discussão da importância dessa teoria para o aprofundamento dos estudos no âmbito das práticas pedagógicas como atividade social. Em seguida, a discussão foca a proposta social de estrutura do conhecimento por meio de dois tipos de discurso: horizontal e vertical; e relaciona essa proposta com o conceito lingüístico sistêmico-funcional de entidades, mostrando como essa combinação teórica resulta em uma ferramenta linguisticamente mais concreta para a compreensão do conhecimento de acordo com suas diferentes naturezas. Finalmente, a discussão migra para a proposta Bernsteiniana de prática pedagógica e introduz dois conceitos-chave nesse âmbito: discurso regulador e discurso instrucional. Nesse ponto, é apresentada a combinação da proposta social de prática pedagógica e o conceito sistêmico-funcional de estrutura de troca. Assim como na combinação teórica entre estrutura do conhecimento e entidades, essa apresentação mostra como a combinação das propostas de

prática pedagógica e de estrutura de troca permite compreensão mais detalhada e linguisticamente fundamentada das práticas pedagógicas.

## **1.1. Linguagem segundo a Lingüística Sistêmico-Funcional**

Segundo a concepção de linguagem defendida pela lingüística sistêmico-funcional e adotada nesta pesquisa, a linguagem existe como texto, e não como palavras ou frases isoladas. Texto pode ser definido como qualquer exemplo de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém. Portanto, quando falamos ou escrevemos, produzimos textos (Halliday e Matthiessen, 2004:03). Os textos são constituídos socialmente, em situações específicas e a partir de propósitos sociais específicos. As situações sociais em que os textos se originam exercem efeitos sobre eles, pois é nos textos que os significados são expressos e negociados (Kress, 1989:18).

Para que compreendamos melhor a relação entre linguagem e sociedade ou, se preferirmos, texto e contexto, uma discussão a partir do conceito de registro será iniciada.

### **1.1.1. Registro**

Imagine a seguinte situação: você está no teatro de uma universidade, assistindo a palestra de um amigo sobre o uso da Internet. Ao final da palestra, ele se aproxima de você e começa a conversar. É possível fazer algumas previsões sobre a linguagem utilizada nessa situação, como por exemplo: durante a palestra você ouvirá de seu amigo termos relacionados à tecnologia, e não a uma receita de bolo; quando seu amigo se aproximar, você o cumprimentará com um “Oi! Tudo bem?”, ao invés de “Alô! Quem está falando?”; você chamará seu amigo de você, ao invés de senhor ou senhora (e vice-versa). Essas previsões são possíveis somente porque conhecemos a situação em que as interações ocorrem, e somos capazes de prever como os aspectos dessas situações podem influenciar nossa linguagem. Sabíamos que o (1) *assunto* da palestra era o uso da Internet, por isso pudemos prever o uso de termos referentes à tecnologia; sabíamos que a (2) *pessoa* que se aproximou pra conversar era um amigo, por isso pudemos prever o uso de você; por fim, sabíamos o (3) *modo* como à interação entre você e o amigo iria acontecer: face-a-face, e não por telefone ou outro meio, por isso pudemos prever o uso do “Oi! Tudo bem?”.

O contexto de situação é conhecido na lingüística sistêmico-funcional como registro. E os aspectos do contexto de situação são as variáveis do registro. O registro de um texto possui três variáveis: campo, relações e modo.

Abaixo, as variáveis de registro são definidas por Halliday e Hasan (1989):

- “ 1. O *campo do discurso* refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo: em que os participantes estão engajados, em que a linguagem atua como componente principal;
2. As *relações do discurso* referem-se à quem está participando, à natureza dos participantes, suas posições sociais e seus papéis: que tipos de papéis o relacionamento possui entre os participantes, incluindo relacionamentos temporários e permanentes de um tipo ou outro, ambos os tipos de papel de fala que eles estão assumindo no diálogo e todo o conjunto de relacionamentos sociais significantes em que eles estão envolvidos;
3. O *modo do discurso* refere-se à parte que a linguagem está assumindo, ao que os participantes estão esperando que a linguagem faça para eles naquela situação: a organização simbólica do texto, a posição social que ela tem, e sua função no contexto, incluindo o canal (é falada ou escrita ou alguma combinação dos dois?) e também o modo retórico, o que está sendo alcançado pelo texto em termos de tais categorias como persuasivo, expositivo, didático, e assim por diante.”

(Halliday e Hasan, 1989:12 – tradução da autora)

Se voltarmos à nossa situação inicial, podemos perceber que ao identificarmos o assunto da palestra (1) estamos identificando o campo; ao identificarmos os dois amigos (3) na interação ao final da palestra, estamos identificando as relações; e, finalmente, quando percebemos que a conversa entre os dois amigos seria face-a-face (2), podemos fazer uma identificação no âmbito do modo.

Assim, na lingüística sistêmico-funcional, o registro é constituído por dimensões contextuais, variáveis, que influenciam as escolhas lingüísticas em uma determinada situação (por isso o registro de um texto também é conhecido como contexto de situação). Em resumo: o campo preocupa-se com a atividade social; a dimensão relações preocupa-se com o relacionamento entre os participantes; e o modo, com o papel da linguagem (Martin e Rose, 2008:12).

Segundo Martin e Rose (2003:308-309), ao analisar o registro de um texto ganha-se outra forma de pensar sobre o contexto, além do âmbito genérico. A seguir, cada uma das

variáveis do registro será estudada separadamente para que se possa ter mais clareza sobre o que a observação de cada variável pode oferecer para a análise dos dados no contexto desta pesquisa.

#### **1.1.1.1. A variável relações**

Como vimos, no âmbito da variável relações estão as características do contexto que se referem aos participantes. Segundo Martin e Rose (2008:13), duas dimensões nas relações podem ser consideradas: a posição social e a solidariedade.

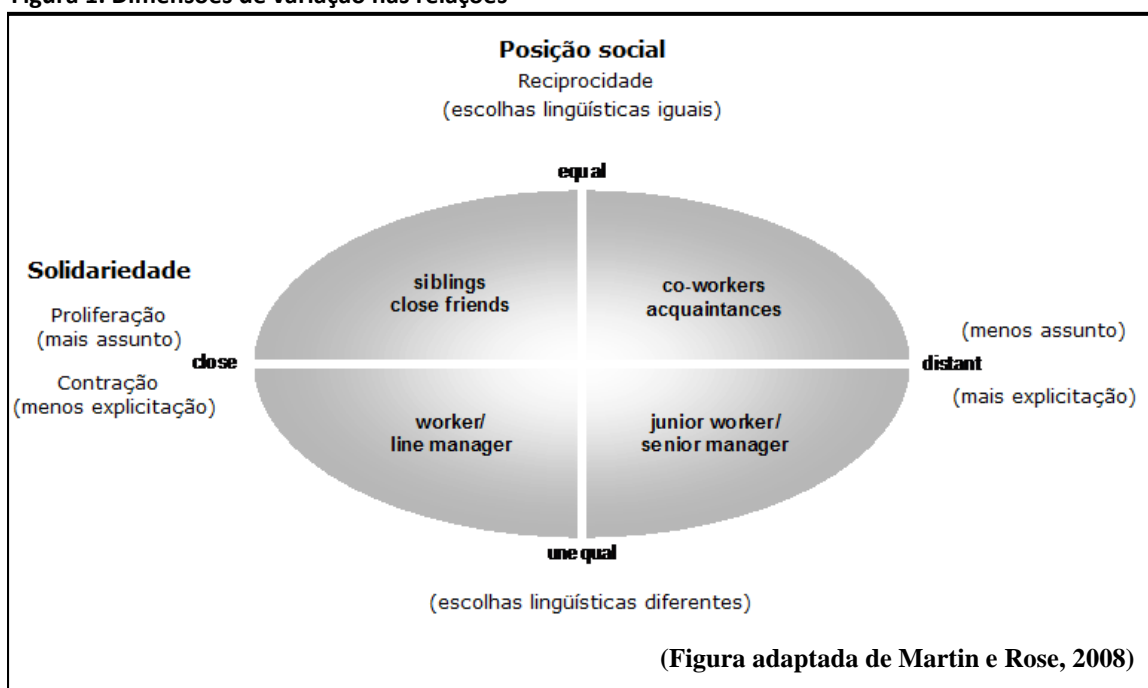
A posição social pode ser igual ou desigual. Quando ela é desigual, então devemos observar quem domina e quem é dominado. Nesse âmbito “a reciprocidade de escolha é a variável crítica”: quando a posição social é igual entre os participantes, as escolhas feitas por eles são iguais. O mesmo não acontece entre participantes cujas posições sociais são desiguais, pois isso os levará a fazer escolhas lingüísticas diferentes (Martin e Rose, 2008:13, apud Poynton (1985)). Martin e Rose (2008:13) citam como exemplo o modo como as pessoas se tratam: quando a posição social está no mesmo nível, como é o caso de uma interação entre amigos, os participantes podem se tratar mutuamente por “você”; no entanto, em interações em que a posição social dos participantes são desiguais como entre um empregador e um empregado, por exemplo, eles tendem a se tratar de formas diferentes: senhora (ou senhor) e você.

Por sua vez, a solidariedade refere-se à distância social que pode ser próxima ou distante. A caracterização da distância social depende da quantidade e da qualidade do contato que os participantes da interação têm uns com os outros, e da dose de emoção entre eles. Nesse âmbito, destacam-se os aspectos de ploriferação e contração. A ploriferação refere-se ao fato de que quanto mais próximo um indivíduo está do outro, mais significados eles têm disponíveis para a troca (Martin e Rose, 2008:13, apud Poynton (1985)). Para exemplificar, Martin e Rose (2008:13) contrastam uma situação em que acabamos de conhecer alguém e, portanto, não sabemos ao certo sobre o que falar, com uma situação em que estamos interagindo com alguém que conhecemos muito bem e, portanto, podemos falar sobre praticamente qualquer coisa. A contração refere-se ao fato de que quanto mais os indivíduos se conhecem, menos precisam elaborar sua linguagem para tornar os significados explícitos (Martin e Rose, 2008:13, apud Poynton (1985)). Aqui,

convém mencionar o exemplo de Bernstein (1971). Para exemplificar a influência das relações sociais na elaboração da linguagem, ele sugere que pensemos em uma interação entre marido e mulher, que estão juntos há muito tempo: a interação será provavelmente carregada de significados implícitos, compartilhados apenas entre os dois. No entanto, se uma terceira pessoa que não convive com os dois é incluída na conversa, faz-se necessário maior elaboração da linguagem e, conseqüentemente, os significados tendem a ser mais explícitos.

Observe a figura abaixo, adaptada de Martin e Rose (2008):

**Figura 1. Dimensões de variação nas relações**



A figura 1 resume e ilustra o que foi discutido, dispondo as dimensões da variável relações em quatro eixos. O relacionamento entre os participantes pode ser caracterizado de acordo com a posição social ocupada por eles e de acordo com a solidariedade entre eles. Assim, uma relação igual entre conhecidos que trabalham juntos no mesmo nível hierárquico, ou seja, de igual posição social, podem ser distantes em relação à solidariedade, fazendo com que optem pelas mesmas escolhas lingüísticas, mas tenham menos assunto e necessitem de mais explicitação durante a interação. Por outro lado, a relação entre um trabalhador e um gerente que tenha contato direto com ele pode ser próxima, fazendo com que tenha mais assunto e necessitem de menos explicitação

(solidariedade), mas as escolhas lingüísticas permanecerão desiguais porque a posição social é diferente.

Acredito ser importante mencionar que, apesar da possibilidade de observarmos a posição social e a solidariedade separadamente, Martin e Rose (2008:13) lembram que essas duas dimensões da variável relações são complementares e estão presentes em todas as interações.

### **1.1.1.2. A variável campo**

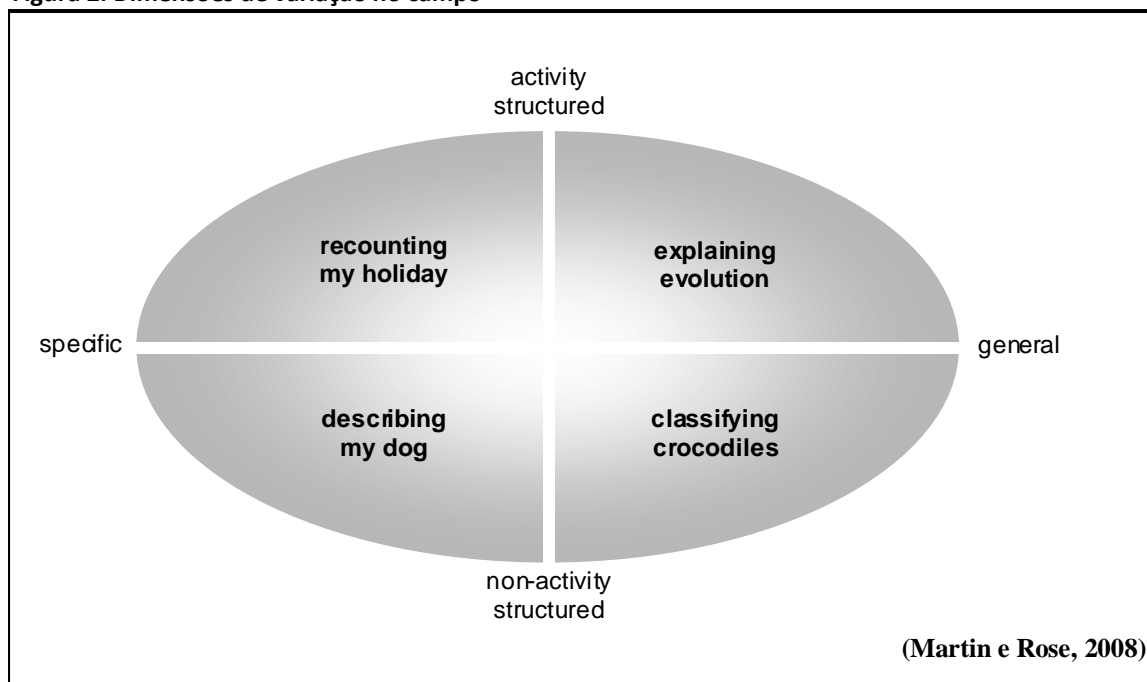
Como vimos, a variável campo refere-se ao assunto da interação. Vejamos a definição de Martin e Rose (2008:14):

“Tecnicamente falando, um campo consiste de seqüência de atividades que são orientadas a algum propósito social global, seja ele uma instituição doméstica local como família ou comunidade, ou uma instituição social mais ampla como burocracia, indústria ou academia. Cada seqüência de atividades envolve pessoas, coisas, processos lugares e qualidades, e cada um desses elementos é organizado em taxonomias – grupos de pessoas, coisas e processos; essas taxonomias por sua vez distinguem um campo do outro.”

(Martin e Rose, 2008:14 – tradução da autora)

Assim, ao observarmos um texto do ponto de vista do campo podemos notar variações na organização do texto como uma “seqüência de atividades, e se eles são sobre pessoas e coisas específicas, ou sobre classes gerais de fenômenos e suas características” (Martin e Rose, 2008:14).

**Figura 2. Dimensões de variação no campo**



Na figura 2, podemos observar as variações de dimensões dentro da variável campo: estruturação da atividade e especificidade do assunto. Assim, apesar de uma explicação sobre a “evolução” ser geral em relação ao assunto, ela requer estruturação. Por outro lado, a descrição do “meu cachorro” é específica em relação ao assunto, mas requer menos estruturação.

### **1.1.1.3. A variável modo**

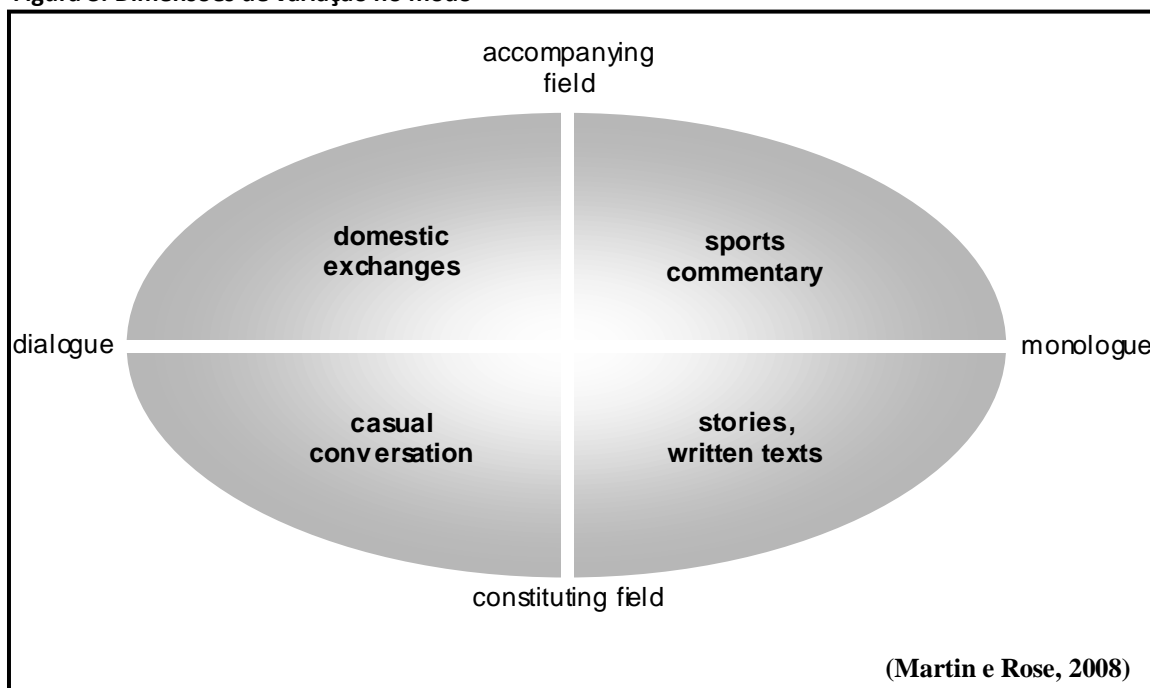
A variável modo representa o papel da linguagem em uma determinada interação, em relação aos meios utilizados para que a comunicação aconteça (email, telefone, conversa face-a-face e outros). Martin e Rose (2008:14) sugerem a observação da variável modo em duas dimensões: linguagem em ação à linguagem para reflexão, e diálogo à monólogo.

A dimensão que abrange a caracterização da linguagem em “ação” ou “reflexão” refere-se ao papel da linguagem na atividade que está sendo desenvolvida. Ela pode acompanhar a ação (ex.: um grupo de pessoas mudando um móvel pesado) ou pode ser usada durante a reflexão (ex.: uma das pessoas que mudou o móvel escrevendo o processo da mudança no seu diário depois de chegar a sua casa). Já a dimensão que abrange a caracterização da linguagem como monólogo ou diálogo indica o contexto material da



comunicação que permite ou não que os autores vejam uns aos outros durante a comunicação. Nesse caso, a linguagem poderia variar entre um diálogo (ex.: conversa face-a-face), ou um monólogo (ex.: romance) (Martin e Rose, 2008:14).

**Figura 3. Dimensões de variação no modo**



A figura 3 ilustra as duas dimensões da variável modo: diálogo-monólogo e acompanhamento-constituição do campo (reflexão-ação). Assim, um comentário esportivo é um monólogo que acompanha o campo, enquanto uma conversa casual é um diálogo constitutivo do campo.

### **1.1.2. A relação entre registro e gênero**

Vimos que a linguagem não existe como palavras ou frases isoladas, mas como texto, que por sua vez, surge em situações sociais específicas e são construídos a partir de propósitos sociais específicos. É no texto que os significados são expressos e negociados, durante trocas sociais concretas (Kress, 1989:18). A situação social de que o texto é parte exerce efeitos fundamentalmente importantes sobre ele – a forma convencionalizada da situação leva a forma convencionalizada de texto, isto é, leva [além da constituição de registros diferentes] a constituição de diferentes gêneros:

“Gêneros têm formas e significados específicos, derivando e codificando as funções, os propósitos e os significados das ocasiões sociais.”

(Kress (1989:19) – tradução da autora)

Sendo assim, os significados textuais derivam não só dos significados discursivos, mas também dos significados genéricos. Tanto o discurso, quanto o gênero carregam significados sociais determinados e específicos: o primeiro carrega significados relacionados à instituição de onde se origina e, o segundo carrega significados convencionalizados pelas situações sociais em que ocorrem. Portanto, todo texto é duplamente determinado pelos significados do discurso e pelos significados do gênero (Kress, 1989:20).

Segundo Kress (1989:29), as características de um gênero devem ser descritas a partir do sistema total das características lingüísticas que operam em um texto, pois ele não é caracterizado por uma ou duas dessas características, mas pela totalidade das formas lingüísticas utilizadas na produção do texto.

Swales (1990:45-46) define gênero como uma classe de eventos comunicativos. No entanto, ele não considera como gênero atividades em que a conversa é acidental, como fazer trabalhos domésticos ou dirigir. Segundo ele, o principal critério para que um conjunto de eventos comunicativos seja considerado um gênero é ter um propósito comunicativo em comum. Mas, ele afirma que outras propriedades como forma, estrutura e expectativas da audiência contribuem para a identificação de gêneros (Swales, 1990:52). Vejamos a definição de gêneros a seguir, formulada por Swales:

“Um gênero é formado por uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham o mesmo conjunto de propósitos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva matriz e, assim, constituem a razão para o gênero. Essa razão modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha do conteúdo e estilo.”

(Swales, 1990:58 – tradução da autora)

Segundo a proposta de Swales, o propósito de um gênero dispara uma estrutura textual particular e também estratégias retóricas (verbais e visuais) convencionalizadas. O

propósito comunicativo é realizado pela estrutura de movimentos que, por sua vez, é realizada pelas estratégias retóricas (Askehave e Nielsen, 2005:122).

Martin e Rose (2003:308-309) afirmam que ao analisar o registro de um texto consegue-se outra forma de pensar sobre o contexto, além do âmbito genérico. A grande diferença é que o registro é organizado de forma diferente do gênero: em campos, relações e modo. Martin e Rose (2003) afirmam que a relação entre registro e gênero é parecida com a relação entre linguagem e contexto. No entanto, os gêneros não determinam as variáveis do registro, assim como o registro não determina as escolhas lingüísticas no âmbito genérico. As relações entre gênero, registro, discurso e gramática são até certo ponto previsíveis para indivíduos pertencentes a cultura em que se materializa o texto (como é o caso da situação imaginária no início desta discussão), mas ao mesmo tempo elas são independentemente variáveis, e é essa complementação que dá a linguagem, capacidade de estabilidade e mudança.

Segundo Hasan, gêneros são definidos pelos significados associados a eles; um gênero pode ser definido como “linguagem fazendo o trabalho apropriado à classe de acontecimentos sociais”. Ela ainda lembra que a estrutura de textos que pertencem ao mesmo gênero pode variar, no entanto, seus elementos obrigatórios não (Halliday e Hasan, 1989:108). Eggins e Martin (1997) lembram que o conceito de gênero na teoria de Gênero e Registro é diferente do uso tradicional, primeiro porque o termo “gênero” inclui tanto gêneros literários quanto gêneros do cotidiano, e podem ser escritos ou falados; e, segundo, porque os gêneros são definidos funcionalmente de acordo com seus propósitos. Portanto, para Eggins e Martin (1997) gêneros podem ser definidos como “modos diferentes de se usar a linguagem para realizar tarefas diferentes estabelecidas culturalmente”, assim “textos de diferentes gêneros são textos que estão alcançando propósitos diferentes na cultura”. Eggins (1994:26) define gênero como “o propósito geral ou função da interação” e cita como exemplos de gêneros romances, autobiografias, artigos de jornal, palestras, tutoriais, interações de compra e venda, fofoca e bate-papo com amigos.

Pode-se pensar, então, na relação do registro com os recursos lingüísticos e, na relação do gênero com a organização da linguagem. Segundo Martin e Rose (2008) as variáveis do registro podem sofrer variações dentro de um mesmo gênero, ou seja, é possível que um mesmo gênero possua variáveis de registro diferentes. Ao se pensar, por

exemplo, no gênero relato pode-se pensar em diferentes variações de registro. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 1. Gênero: relato e variáveis do registro**

<b>GÊNERO: relato</b>				
<b>Registro (variáveis)</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	Pai e filhos	Irmão e irmãos	Professora e pai
	<b>Posição social</b>	Desigual	Igual	Desigual
	<b>Solidariedade</b>	Mais assunto, menos explicitação	Mais assunto, menos explicitação	Menos assunto, mais explicitação
	<b>CAMPO</b>	Normas de comportamento em casa	Normas de comportamento na sociedade	Problema escolar do filho
	<b>Assunto</b>	Específico	Geral	específico
	<b>Estruturação da atividade</b>	Não-estruturada	Não-estruturada	Não-estruturada
	<b>MODO</b>	Oral, face-a-face	Escrito	Oral, via telefone
	<b>Diálogo-monólogo</b>	Diálogo	Monólogo	Diálogo
	<b>Ação-reflexão</b>	Reflexão	Reflexão	Reflexão

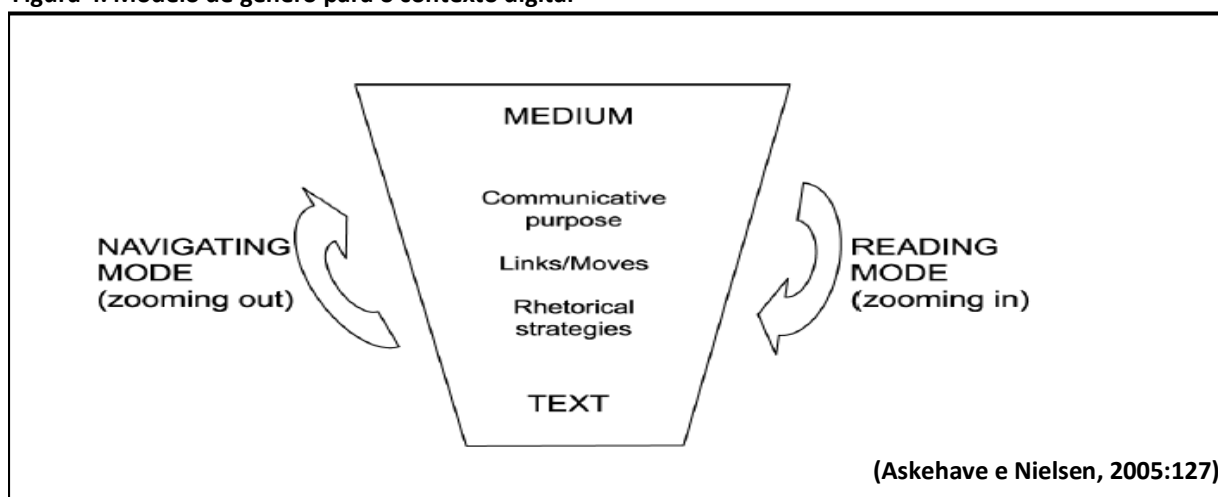
Podemos verificar no quadro 1, alguns exemplos de como pode haver variações no registro e mesmo assim, o gênero permanecer o mesmo. No entanto, segundo Martin e Rose (2003:297-298), a identificação das variáveis do registro também pode ajudar na generalização dos gêneros a partir das perspectivas diferenciadas dos significados ideacionais, interpessoais e textuais. Ao pegar a variável relações como exemplo, eles afirmam ser necessário considerar os modelos recorrentes de dominação e diferença ao se mover de um gênero para outro, pois não se quer descrever a mesma coisa a todo momento. Em relação ao modo, a mudança de um discurso concreto para um mais metafórico também pode sinalizar variações no gênero. Martin e Rose (2003:298) afirmam que o registro permite a generalização dessas mudanças na abstração como um recurso que pode ser aplicado a muitos gêneros.

Considerando as definições de gênero formuladas pelos teóricos acima, é possível pensar em gêneros no contexto digital.

Ao propor um novo modelo de gênero para o contexto digital, Askehave e Nielsen (2005) discutem uma visão bidimensional de gêneros que nos permite reconhecer como gênero digital não só o texto, mas também a mídia. Eles sugerem que a noção de “mídia” seja incorporada à noção de “gênero”.

Apesar de no modelo de Swales (1990) a noção de meio ser claramente separada da noção de gênero, segundo Askehave e Nielsen (2005) é difícil manter essa separação em gêneros que permeiam o contexto digital. Segundo eles, o meio digital fornece propriedades únicas (produção, função e recepção) ao gênero digital e isso é fundamental para a comunicação web. Por isso, propõem que a visão tradicional de gêneros seja repensada para que abranja o contexto digital, devido às características da sua mídia, como representa a figura abaixo:

**Figura 4. Modelo de gênero para o contexto digital**



Esse novo modelo de gênero foi formulado a partir da concepção de gêneros de Swales (1990), mas sugere uma ligação íntima entre mídia e gênero, e reconhece que as propriedades da mídia influenciam o propósito e a forma dos gêneros digitais e, portanto, deve ser incluída na identificação do gênero. Na verdade, a figura 4 sugere que textos na web são bi-dimensionais, pois os usuários podem usá-los de duas maneiras: para lê-los ou para navegá-los. No modo leitura, o texto é usado como se fosse impresso, enquanto no modo navegação o texto é usado como uma mídia. Há uma constante alternância entre esses dois modos e, para que os gêneros na web sejam caracterizados, a análise deverá ser realizada nesses dois modos. No modo leitura, o texto deve ser caracterizado de acordo

como o propósito comunicativo, com os movimentos, e com as estratégias retóricas. No modo navegação, a mídia deve ser caracterizada de acordo com o propósito comunicativo, com os links e com as estratégias retóricas.

É possível também pensar no conceito de gêneros dentro da ferramenta bate-papos. Se alguns bate-papos forem observados, é possível perceber que há muitas variedades entre eles com relação aos seus objetivos e, conseqüentemente, à linguagem utilizada entre os participantes. Em uma sala de bate-papo cujo tema é amizade, por exemplo, não é difícil perceber que nas interações não há um tópico definido, as pessoas utilizam a ferramenta bate-papo para conversar descontraidamente. Não há um objetivo claro a ser alcançado. Ao se pensar em sessões de bate-papo previamente agendadas e que acontecem regularmente em alguns sites na Internet, em que há um(a) especialista e pessoas fazendo perguntas a ele(a), pode-se perceber que a interação assemelha-se a uma entrevista presencial. Nessas situações, as pessoas utilizam a ferramenta bate-papo para alcançar um objetivo mais específico, que é conversar com, ou entrevistar um especialista. Se bate-papos realizados em contexto educacional forem observados, talvez seja possível encontrar conversas mais complexas que migram de um objetivo para outro. Pensemos em um bate-papo cujo objetivo seja a discussão de um artigo. Para que esse objetivo seja alcançado, é possível que os participantes do bate-papo utilizem a linguagem de forma diferente de acordo com os objetivos específicos de cada momento, trazendo para a interação práticas discursivas diferentes, com objetivos específicos que podem ajudar a concretizar o objetivo geral que é discutir um artigo sobre um tema específico e relevante para sua aprendizagem no curso que freqüentam. Em resumo, pode-se dizer que os bate-papos comentados acima se assemelham aos seguintes gêneros: conversa informal, entrevista, e discussão sobre um artigo, respectivamente.

Pode ser pertinente observar também que a diferença lingüística existente entre o último e o primeiro evento síncrono comentado acima, não se justifica apenas pelo fato do último ser realizado em um contexto de ensino-aprendizagem, mas principalmente porque há um objetivo claro previamente estabelecido e compartilhado entre os participantes e, além disso, há um líder instituído, responsável por conduzir a discussão em direção ao objetivo geral, isto é, há um mediador da discussão.

Com essa discussão, é possível perceber que: (i) a ferramenta bate-papo pode ser utilizada em contextos variados; dessa forma, (ii) os objetivos podem variar de acordo com

os contextos em que a interação ocorre (participantes e assunto); e por sua vez, (iii) os participantes, podem utilizar a linguagem de forma diferente de acordo com o assunto e com os objetivos da interação, apesar de serem realizadas em ferramentas de comunicação síncrona com características muito semelhantes; (iv) essas diferenças lingüísticas relacionadas aos objetivos da interação podem existir inclusive dentro de um mesmo bate-papo. Sendo assim, é possível que um bate-papo não seja por si só um gênero, ele é uma ferramenta que pode ser utilizada por participantes de contextos variados para alcançar objetivos estabelecidos socialmente, ou seja, é uma ferramenta de comunicação síncrona *online* que talvez possa possibilitar a materialização de diversos gêneros. No entanto, é possível que os gêneros emergentes em ferramentas digitais de comunicação síncrona sejam mais intimamente relacionados à mídia, como propõem Askehave e Nielsen. Vejamos o quadro abaixo, que organiza os exemplos discutidos acima a partir do conceito de registro, e suas dimensões:

**Quadro 2. Exemplos de registro**

<b>Comunicações síncronas em contexto digital</b>				
<b>Registro (variáveis)</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	peças que não se conhecem	especialista e público	professora e alunos
	<b>Posição social</b>	igual	desigual	desigual
	<b>Solidariedade</b>	menos assunto, mais explicitação	mais assunto, menos explicitação	mais assunto, menos explicitação
	<b>CAMPO</b>	conversa informal	natação	mediação em contexto digital
	<b>Assunto</b>	geral ou específico	geral	geral
	<b>Estruturação da atividade</b>	não-estruturada	estruturada	estruturada
	<b>MODO</b>	escrita online (com traços de fala)	escrita online (com traços de fala)	escrita online (com traços de fala)
	<b>Diálogo-monólogo</b>	diálogo	diálogo	diálogo
	<b>Ação-reflexão</b>	Reflexão	reflexão	reflexão

Ao organizar os exemplos discutidos anteriormente de acordo com as variáveis do registro e suas dimensões é possível observar que há variações nas relações e no campo. No entanto, no modo, não. Isso pode indicar que os textos construídos nesse contexto estão

intimamente relacionados à mídia, como sugerem Askehave e Nielsen (2005). No entanto, como discutido, a relação entre gênero e registro não é determinística, ou seja, o gênero não determina as variáveis do registro, assim como o registro também não o determina (Martin e Rose, 2003). Eles podem variar independentemente, e isso dá a linguagem capacidade de estabilidade e mudança. Por isso, o fato de um texto ser intimamente relacionado com a mídia, não implica necessariamente que a mídia determine seu gênero.

Discutir os conceitos de registro e gênero permite pensar no relacionamento entre linguagem e as dimensões sociais que a influencia e, ao mesmo tempo, são influenciadas por ela. No entanto, faz-se necessário também, pensar na linguagem do ponto de vista da sua materialização. Para tal, a proposta de M.A.K Halliday de metafunções da linguagem será apresentada e discutida no item a seguir.

### **1.1.3. A materialização do registro: metafunções da linguagem**

Segundo a gramática sistêmico-funcional, uma oração é constituída por três linhas de significados: oração como representação, oração como troca, e oração como mensagem. A oração como representação refere-se ao processo da experiência humana em desenvolvimento. A oração como troca refere-se à transação entre os participantes da interação. E, finalmente, a oração como mensagem refere-se à organização da informação (Halliday e Matthiessen, 2004:58-59). Na verdade, esses três tipos de significados não são apenas características da oração, eles permeiam toda a linguagem, e determinam a forma como a linguagem se desenvolve. Esses significados são conhecidos na gramática sistêmico-funcional como metafunções (Halliday e Matthiessen, 2004:60).

A linguagem constrói a experiência humana ao nomear coisas, categorizá-las taxinomicamente, e configurá-las em modelos gramaticais complexos. Ela fornece uma teoria para a experiência humana. Os recursos lingüísticos dedicados a essa função estão no âmbito da metafunção ideacional (Halliday e Matthiessen, 2004:29). Halliday e Matthiessen (2004:29) propõem que a metafunção ideacional seja dividida em dois componentes: o experiencial e o lógico.

Enquanto a linguagem constrói a experiência humana, ela também regula nossos relacionamentos com as pessoas que nos cercam. Por meio da linguagem, nós também informamos ou perguntamos, ordenamos ou oferecemos, e expressamos nossa avaliação e

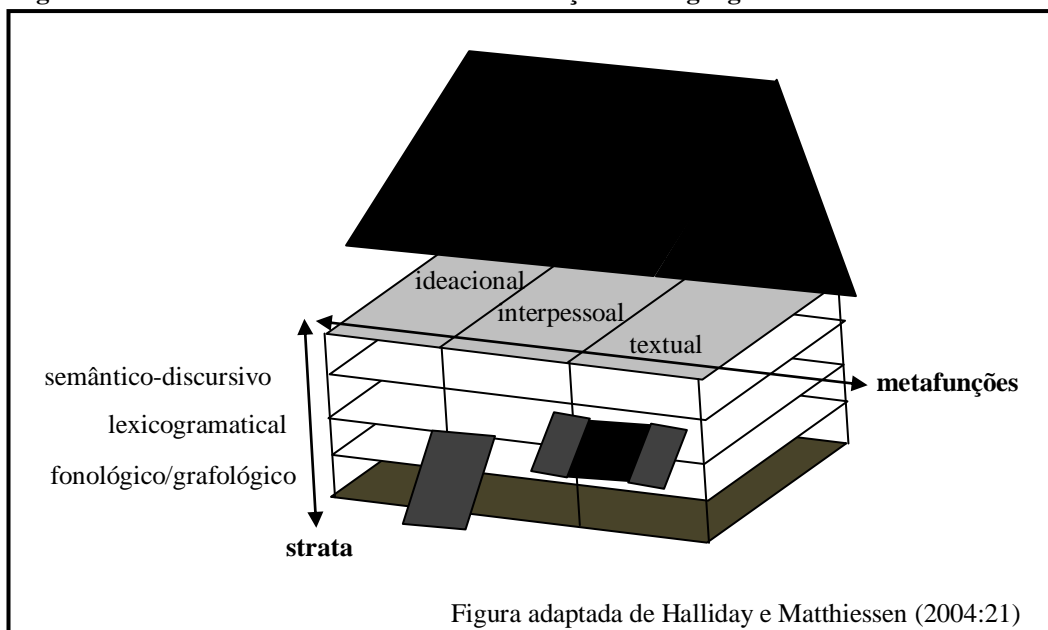


atitude em relação às outras pessoas com quem falamos e sobre o assunto em questão. Os recursos lingüísticos dedicados a essa função estão no âmbito da metafunção interpessoal (Halliday e Matthiessen, 2004:29-30).

Há ainda uma terceira e última função da linguagem. Essa última função está relacionada com a construção do texto. Essa função pode ser interpretada como facilitadora das duas funções anteriores – construir experiência e regular relações interpessoais – pois ela organiza o texto, cria coesão e continuidade enquanto o discurso se move. Os recursos lingüísticos destinados a essa função estão no âmbito da metafunção textual (Halliday e Matthiessen, 2004:30).

As metafunções da linguagem, como propostas por Halliday e Matthiessen (2004), organizam a linguagem em três âmbitos de significados: ideacional, interpessoal e textual. No entanto, ao mesmo tempo em que a linguagem é organizada em relação aos significados que cria (metafunções), ela pode também ser organizada em relação às suas “camadas” de significados (i.e. fonologia/grafologia, lexicogramática e semântico-discursiva). Uma metáfora que pode ajudar a compreender essas perspectivas de organização lingüística é a de uma casa (figura 5). Uma casa é constituída de cômodos, cada cômodo constituído por paredes, cada parede por tijolos assentados em cima de um alicerce. Cada cômodo pode ser pensado como uma metafunção (cozinha, banheiro e quarto). No entanto, para que cada cômodo ganhe seu significado e suas dimensões, é necessária construção cuidadosa em outros âmbitos: fazer um alicerce, juntar tijolo por tijolo até formar uma parede, e colocar cada parede junta para formar um cômodo:

**Figura 5. Relacionamento entre strata e metafunções da linguagem**



Como a casa, assim funciona a linguagem: a fonologia/grafologia pode ser associada ao alicerce, a lexicogramática pode ser representada pelos tijolos e, finalmente, o stratum semântico-discursivo pode ser associado à parede. Juntos, esses três strata de construção de significados (alicerce, tijolos e paredes) contribuem para a formação dos cômodos (cozinha, banheiro e quarto). Em termos lingüísticos sistêmico-funcionais, isso equivale a dizer que os três strata de significados (fonologia/grafologia, lexicogramática, semântico-discursiva) trabalham juntos para tornar possível a organização da linguagem de acordo com os três significados metafuncionais (ideacional, interpessoal e textual).

M.A.K Halliday, como pai da lingüística sistêmico-funcional, tem contribuído com toda a arquitetura da teoria do ponto de vista do contexto situacional (registro), das metafunções e da camada lexicogramatical, dentre outros. No entanto, J. R. Martin, percebendo a necessidade de desenvolvimento da teoria sistêmico-funcional, voltou-se para as influências do contexto cultural na linguagem e propôs a consideração do conceito de gênero na teoria da forma como ele é compreendido nesta pesquisa. Além disso, ele e seus colegas (Ventola, 1987; Martin, 1992; Martin e Rose, 2003) perceberam a necessidade de desenvolvimento da teoria sistêmico-funcional no âmbito do stratum semântico-discursivo e, por esse motivo, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos por eles nesse stratum da linguagem. Assim, uma nova organização da lingüística sistêmico-funcional é proposta: uma articulação tripla entre os strata grafológico/fonológico, lexicogramatical, e

semântico-discursivo. O stratum semântico-discursivo se diferencia do stratum lexicogramatical no sentido de que o último foca nos significados organizados como oração; o stratum semântico-discursivo foca nos significados organizados como texto (Martin, 1992:01). A gramática sistêmico-funcional apresentada por Halliday (1985), e Halliday e Matthiessen (2004) representa os recursos lingüísticos que realizam as escolhas semântico-discursivas apresentadas por Martin (1992) e Martin e Rose (2003).

Ao situar a análise deste trabalho de acordo com as metafunções e com os strata de organização lingüística pode-se dizer que os estudos desenvolvidos aqui estão no âmbito dos significados ideacionais e interpessoais. Além disso, optou-se por observar a linguagem a partir da camada semântico-discursiva. Essas escolhas correspondem aos objetivos da pesquisa que envolve a observação da estrutura de conhecimento (essencialmente ideacional) e das práticas pedagógicas (essencialmente interpessoal). As metafunções focadas durante a análise dos dados, e os conceitos no stratum semântico-discursivo que foram usados durante as investigações serão apresentados e discutidos nos itens a seguir. A discussão será iniciada com a metafunção ideacional e os conceitos no stratum semântico-discursivo que foram utilizados nessa esfera. Em seguida, a discussão focará a metafunção interpessoal e os conceitos correspondentes a esse âmbito, mais uma vez, dentro do stratum semântico-discursivo. Dessa forma, a apresentação da proposta tradicional das três metafunções (Halliday e Matthiessen, 2004) será sempre seguida pela apresentação das propostas relativamente novas no âmbito do stratum semântico-discursivo (Martin, 1992; Martin e Rose, 2003); exceto pela apresentação da metafunção textual que, por não ter sido foco durante a análise, será apresentada brevemente.

### **1.1.3.1. Metafunção ideacional**

A metafunção ideacional envolve os significados que a linguagem consegue criar no âmbito das idéias, da experiência de mundo. Essa metafunção engloba os significados relacionados à experiência humana (Halliday e Matthiessen, 2004:29). Do ponto de vista experiencial, no stratum lexicogramatical, a oração constrói uma configuração de um processo, dos participantes envolvidos nele e das circunstâncias que o envolvem (Halliday e Matthiessen, 2004:169). No stratum semântico-discursivo, ao tratar da construção da experiência no discurso, Martin e Rose (2007) falam em “ideação”. Segundo eles, “a ideação

foca nas seqüências de atividades, nas pessoas e coisas envolvidas nelas, nos lugares e qualidades associados a elas, e em como esses elementos são construídos e relacionados uns aos outros enquanto o texto se desdobra (Martin e Rose, 2007:72).” Eles afirmam que do ponto de vista lexicogramatical a oração é uma estrutura de palavras e de grupos de palavras, mas do ponto de vista semantico-discursivo, a oração constrói uma atividade que envolve pessoas e coisas. Os elementos centrais são os processos, e as pessoas e coisas envolvidas na atividade. Outros elementos como lugares e qualidades podem ser mais periféricos (Martin e Rose, 2003:74). Então, “campos de experiências consistem em seqüências de atividades envolvendo pessoas, coisas, lugares e qualidades. Essas estruturas são realizadas pelas orações e seus elementos” (Martin e Rose, 2003:75). Ainda segundo Martin e Rose (2003:75), é possível identificar três grupos de relações lexicais: relações taxonômicas, relações nucleares, e seqüência de atividades. Dentro dessa proposta, os participantes serão observados de acordo com o campo de que fazem parte. Serão observadas as “entidades” que envolvem o texto (2003:112).

#### **1.1.3.1.1. Entidades**

O termo entidades refere-se aos participantes de um texto quando observados do ponto de vista do campo. Elas são divididas em três categorias: concretas, abstratas e metafóricas (Martin e Rose, 2003:113-114). Entidades concretas referem-se às palavras cujos significados podem ser fisicamente compreendidos, isto é, coisas que podem ser vistas, tocadas, ouvidas, cheiradas ou saboreadas. Quando as entidades concretas não requerem nenhuma habilidade especial ou treino para serem compreendidas, elas são sub-categorizadas em entidades concretas do dia-a-dia:

##### **Exemplo 1**

---

---

Some **children** are difficult to work with.

So **ladies**, what **cities** are you in?

I am in **Orlandia**.

---

---

Há um segundo grupo de entidades concretas cuja compreensão é mais dependente do acesso a contextos sociais especializados. Este grupo de entidades é conhecido como

especializadas. Entidades concretas especializadas podem ser fisicamente compreendidas, ou elas podem ser referir a papéis sociais. Diferentemente de entidades concretas do dia-a-dia, a compreensão de entidades concretas especializadas requer alguma habilidade ou treino e acesso a contextos ocupacionais especializados como artesanato, negócios, esportes, recreação e hobbies:

### Exemplo 2

---

---

Now I walk on my **straw mat** three times a week.

I don't have much practice with a **computer**.

Sometimes i don't have time enough , only after **school** at about 11.30 p.m.

---

---

Entidades abstratas são aquelas cuja compreensão é menos dependente dos sentidos físicos; elas são mais elaboradas e requerem mais abstração para serem compreendidas ou requerem acesso a contextos institucionais específicos. Entidades abstratas são divididas em quatro sub-categorias: genéricas, semióticas, institucionais e técnicas. Entidades abstratas genéricas são aquelas que nomeiam dimensões de significados tais como classes e partes (Martin e Rose, 2003:113):

### Exemplo 3

---

---

It's my first **time** in a chat.

We have big **problems**.

We need to find a **way** not to mix **things**!

---

---

Entidades abstratas semióticas nomeiam características da linguagem (Martin e Rose, 2003:113):

### Exemplo 4

---

---

I wrote an **article**.

I'm hiding some **words**...

This **report** is horrible!

---

---

Entidades abstratas institucionais são palavras especializadas em contextos de instituições sociais e que se referem à linguagem de administração (Martin e Rose, 2003:113):

#### Exemplo 5

---

---

Every **profession** has hard times, but I think that **teaching** is very good.

You have **5th grade**.

The parents give us their **responsibility**: educate their children.

---

---

Entidades abstratas técnicas exigem explicação para serem aprendidas através de definições em contextos institucionalizados de aprendizagem (Martin e Rose, 2003:113):

#### Exemplo 6

---

---

Some of you already use the **reading strategies** with your students.

---

---

O terceiro e último grupo de entidades é o das metafóricas e ele se refere às entidades que são derivadas de metáforas ideacionais. Este grupo é dividido em duas subcategorias: processo e qualidade. As entidades metafóricas de processo são as entidades metafóricas que são derivadas de processos (Martin e Rose, 2003:114):

#### Exemplo 7

---

---

There was a huge **demand** for teachers.

Can you say that coming to Brazil was a **turning point** in your life!

For them English is **survival**, not a subject.

---

---

As entidades metafóricas de qualidade são aquelas derivadas de qualidades (Martin e Rose, 2003:114):

#### Exemplo 8

---

---

There are lots of **opportunities** in this field.

The **responsibility** and time does not match the compensation.

That's the **beauty** of my program.

---

---

Às vezes é problemático categorizar uma entidade porque algumas delas parecem pertencer a mais de uma categoria ao mesmo tempo. Nesse caso, é necessário prestar atenção ao tipo de discurso em que a entidade está envolvida (discurso político, institucional, etc.) porque é possível que eles nos ofereça dicas que ajudarão a classificar as entidades. Algumas entidades problemáticas e os critérios sugeridos para sua definição serão discutidos abaixo.

#### **1.1.3.1.1.1. Entidades institucionais ou entidades metafóricas?**

Algumas entidades estão no limite entre entidades institucionais e entidades metafóricas. Entidades institucionais são freqüentemente metáforas mortas, mas, às vezes, a mesma palavra pode ser usada em ambas as situações e pertencem as duas categorias dependendo de seu significado. Um exemplo é a palavra *teaching*:

##### **Exemplo 9**

---

---

<b>Teaching</b> is a very important <u>profession</u> .	teaching = entidade institucional
<b>Teaching</b> is a hard <u>task</u> .	teaching = entidade metafórica

---

---

Quando a palavra *teaching* é usada para indicar a profissão, ela é categorizada como uma metáfora institucional. Por outro lado, se é usada para indicar o processo de ensinar, isto é, a ação, ela é categorizada como entidade metafórica.

#### **1.1.3.1.1.2. Contexto digital: entidades concretas especializadas ou entidades abstratas semióticas?**

Outra questão pode ser levantada, sobre o uso de entidades concretas especializadas e entidades abstratas semióticas que se originam de contextos digitais. Para identificar esses tipos de entidades é necessário verificar se o significado delas está relacionado a alguma característica de linguagem ou a alguma ferramenta digital:

### Exemplo 10

---

---

This <b>chat</b> with Guest is so great!	chat = entidade abstrata semiótica
It is my first time in a <b>chat</b> .	chat = entidade concreta especializada

---

---

No primeiro exemplo acima, a palavra *chat* significa “conversa o”, ou seja, ela refere-se a uma característica da linguagem, assim ela   categorizada como entidade semiótica. No segundo exemplo, a palavra chat significa “sala de bate-papo”, isto  , refere-se   ferramenta técnica que permite que a conversa aconteça. Nesse caso,   categorizada como entidade concreta especializada.

Outra possibilidade   observar o processo em que a entidade está envolvida:

### Exemplo 11

---

---

Please, <u>send</u> me an <b>email</b> .	email = entidade concreta especializada
I have just <u>read</u> your <b>email</b> .	email = entidade semiótica

---

---

No primeiro exemplo, a palavra email está relacionada ao processo “enviar” que indica que o significado da palavra email refere-se a ferramenta técnica, não ao texto escrito. Sendo assim, ela   classificada como entidade concreta especializada. Por outro lado, no segundo exemplo, o processo em que “email” está envolvido   ler, o que indica que a palavra “email” agora se refere ao texto escrito, e não a ferramenta. Nesse caso, a entidade   categorizada como abstrata semiótica.

Abaixo, há dois outros exemplos:

### Exemplo 12

---

---

Check out the <a href="http://www.bluewebn.org">www.bluewebn.org</a> site.	site = entidade abstrata semiótica
I have been building a new site.	site = entidade concreta especializada

---

---

No primeiro exemplo, o processo “check out”, no contexto da discussão (que era sobre material para o ensino) indica que [www.bluewebn.org](http://www.bluewebn.org) refere-se   informa o disponível no site, e não ao site como uma ferramenta técnica. Dessa forma, esta entidade   caracterizada como abstrata semiótica. Entretanto, no segundo exemplo, o processo “construir” indica que a entidade “site” refere-se   própria tecnologia, e não   informa o



ou ao conteúdo que está disponível nela. Por isso, esta entidade é categorizada como concreta especializada.

Esse sub-tópico mostrou como, durante a análise no âmbito ideacional, fez-se necessário o uso do conceito de entidades, proposto por Martin e Rose (2003) ao trabalharem a linguagem no stratum semântico-discursivo. Por sua vez, o próximo sub-tópico abordará os conceitos utilizados no âmbito interpessoal, também no mesmo stratum.

### **1.1.3.2. Metafunção Interpessoal**

A metafunção interpessoal envolve os significados criados pela linguagem no âmbito das relações sociais; ela engloba os significados criados linguisticamente durante o desempenho de nossos relacionamentos pessoais e sociais (Halliday e Matthiessen, 2004:29). Do ponto de vista interpessoal, no stratum lexicogramatical, um dos aspectos do significado da oração é o significado como troca. A oração é também organizada como um evento interativo que envolve um falante ou escritor e uma audiência (Halliday e Matthiessen, 2004:106). Halliday e Matthiessen (2004:106) chamam de MODO o principal sistema gramatical dentro da metafunção interpessoal. Dentro dessa esfera lingüística das relações interpessoais, no stratum semântico-discursivo, um dos sistemas propostos por Martin (1992) é o de NEGOCIAÇÃO, uma abordagem proposta para a descrição de conversações. Esse último será o sistema que auxiliará a análise desta pesquisa no âmbito interpessoal. No entanto, antes de apresentar o sistema de NEGOCIAÇÃO proposto por Martin (1992), uma discussão será conduzida sobre a escolha dessa abordagem para a análise dos dados, em relação à abordagem de Eggins e Slade (1997).

#### **1.1.3.2.1. Abordagens para a descrição de conversações**

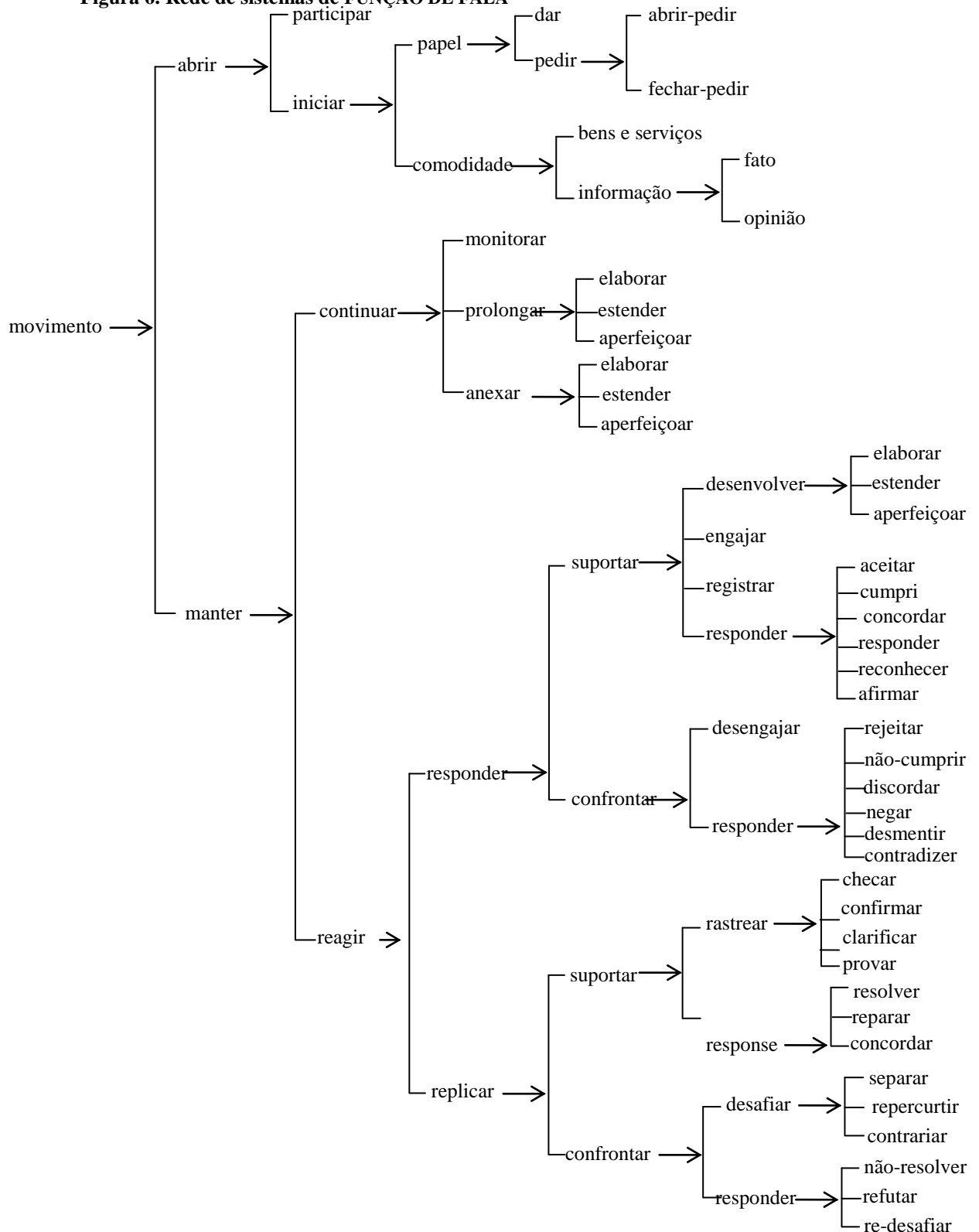
Este sub-tópico foca duas abordagens diferentes para a descrição da estrutura conversacional. As diferentes perspectivas consideradas aqui são o trabalho desenvolvido por Martin (1992) e o trabalho desenvolvido por Eggins e Slade (1997). O objetivo principal é traçar uma comparação sobre as duas diferentes abordagens sugeridas por esses acadêmicos para a descrição da estrutura de conversações e finalmente discutir as limitações dessas abordagens e suas implicações para a análise de dados conversacionais.

Para alcançar esses objetivos, é necessário olhar para as relações paradigmáticas dos recursos lingüísticos e também discutir algumas questões relacionadas aos conceitos de nível (*rank*) e estratificação. A discussão será iniciada com um panorama geral das principais diferenças nessas duas propostas desenvolvidas por esses acadêmicos; em seguida, essas duas abordagens serão apresentadas em detalhes individualmente e, finalmente, algumas de suas limitações e implicações na análise de dados conversacionais serão discutidas.

O modelo sistêmico-funcional de diálogo é considerado ponto de partida por ambos acadêmicos (Martin, 1992:33; Eggins and Slade, 1997:179) e a importância de se considerar a linguagem no stratum lexicogramatical e no stratum semântico-discursivo durante a descrição da estrutura conversacional também é reconhecida em ambas as abordagens. Entretanto, esses acadêmicos afirmam que expansões nesse modelo são necessárias para que ele seja adequado a descrição de dados conversacionais. Apesar de concordar que expansões no modelo são necessárias, eles apontam problemas diferentes e, naturalmente, apresentam soluções diferentes – apresentadas como diferentes expansões no detalhamento (*delicacy*) da rede de sistemas em níveis (*ranks*) diferentes do stratum semântico. Enquanto Eggins e Slade (1997:191) apontam para a necessidade de expansão do sistema de FUNÇÃO DE FALA em termos de detalhamento (*delicacy*), Martin (1992:33) aponta para a necessidade de não somente expandir os sistemas em termos de detalhamento (*delicacy*), mas também estabelecer limites claros no modelo existente em termos de estratificação (lexicogramática (MODO) e semântico-discursivo (FUNÇÃO DE FALA)). Como resultado, o modelo de estrutura conversacional é apresentado por Eggins e Slade (1997) como duas redes de sistema diferentes – uma na camada lexicogramatical (MODO) e outra no sistema estendido de FUNÇÃO de fala, na camada semântico-discursiva (MODO).

Como mencionado, Eggins e Slade (1997:189-191) sugeriram o uso do sistema de FUNÇÃO DE FALA proposto por Halliday, mas elas chamam a atenção para o fato de que ao analisar conversação casual, o sistema de FUNÇÃO DE FALA precisa ser estendido em detalhamento (*delicacy*), isto é, precisa de categorias mais detalhadas. Por isso, elas sugerem o seguinte sistema de FUNÇÃO DE FALA:

**Figura 6. Rede de sistemas de FUNÇÃO DE FALA**



**Eggin's and Slade's (1997)<sup>1</sup> – tradução da autora**

<sup>1</sup> Como qualquer outro sistema da lingüística sistêmico-funcional, este sistema deve ser lido da esquerda pra direita.

Eggins e Slade (1997:179-180) consideram o modelo sistêmico-funcional de diálogo no stratum semântico-discursivo (FUNÇÃO DE FALA) e então, elas propõem extensões para a análise de conversação casual. Os principais sub-sistemas nesse sistema de FUNÇÃO DE FALA estendido por Eggins e Slade (1992) são abrir/manter, continuar/reagir e responder/replicar. Entretanto, a maioria do sistema abrir tem sua origem no sistema de FUNÇÃO DE FALA prévio, proposto por Halliday. Há apenas duas extensões sugeridas por Eggins e Slade (1997:193-194) nesse sistema de abertura: (i) uma diferenciação entre informação fatural e opinião ao desenvolver um sub-sistema para o atributo informação, e (ii) uma diferenciação entre questões que exigem uma proposição completa do destinatário (wh-questions) e perguntas cujas proposições podem ser suportadas ou confrontadas pelo destinatário (interrogativas polares); elas chamam esses dois tipos de questões de questões abertas e fechadas, respectivamente. A maior contribuição delas na extensão de detalhamento (*delicacy*) do sistema de FUNÇÃO DE FALA não se refere aos movimentos que “iniciam a negociação de uma configuração particular de constituintes de MODO” (sistema abrir); ela refere-se aos movimentos que “mantém negociação da mesma proposição” (sistema manter). A idéia é que a expansão do sistema de FUNÇÃO DE FALA, ao acrescentar o sistema manter, torna possível capturar o fato que durante uma conversa o participante atual pode continuar falando ou o outro participante por tomar o turno, reagindo a ele (Eggins and Slade, 1997:195).

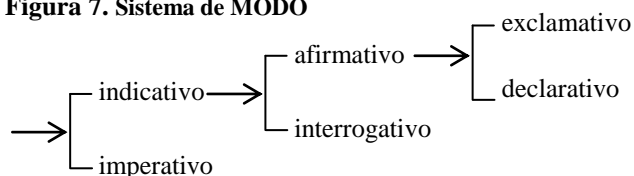
Enquanto Eggins e Slade (1997:191) apontam a necessidade de expansão do sistema de FUNÇÃO DE FALA em detalhamento para melhorar os meios de análise de conversação casual, Martin (1992:50) sugere que o sistema de FUNÇÃO DE FALA proposto por Halliday pode ser um ponto de partida, mas para melhorar os meios de análise de conversação casual, ele desenvolve um modelo que consiste de três redes de sistemas: NEGOCIAÇÃO, FUNÇÃO DE FALA e MODO.

O trabalho de Martin (1992) é baseado na interpretação do MODO “de uma perspectiva discursiva como um recurso para negociar significado no diálogo”. Ele afirma que ao tentar propor uma perspectiva semântico-discursiva para as nomeações gramaticais, o trabalho de Halliday inunda a gramática com significado ao invés de contribuir para a distinção entre gramática e significado em termos de strata (stratification). É por isso que ele considera a renomeação de Halliday um ponto de partida, mas ele tenta trabalhar nisso

a fim de contribuir para uma distinção clara entre os strata (stratification) lexicogramatical e semântico-discursivo (Martin, 1992:32-33).

Como um primeiro passo, Martin (1992:44) aceita a sugestão de Caffarel de [informativo] para [afirmativo]:

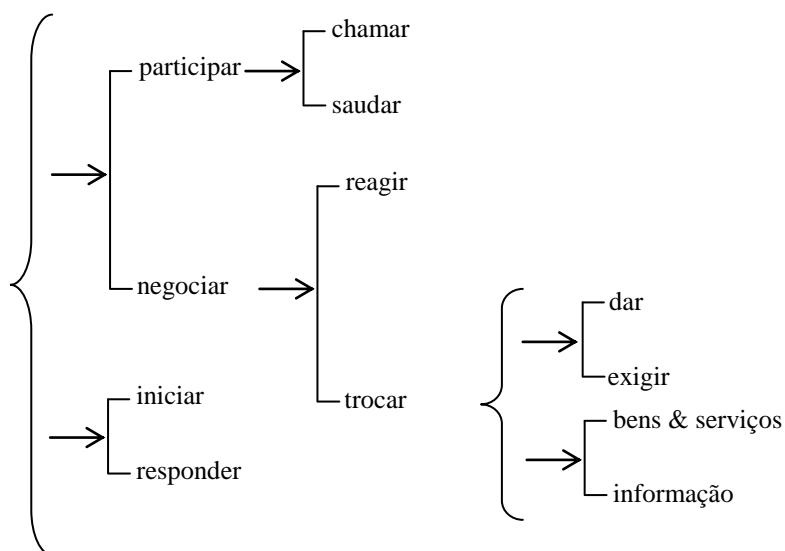
**Figura 7. Sistema de MODO**



(Martin, 1992: 44 – tradução da autora)

A estratégia adotada por Martin (1992:43) foi incluir as exclamativas maiores (major) na categoria exclamativa. Ele explica que as exclamativas são negociáveis (elas têm sintaxe de afirmativa) e também envolvem reação (através de sistemas no nível de adjuntos e grupos). Então, ele elabora uma rede de sistemas de FUNÇÃO DE FALA que dá origem a sete pares adjacentes:

**Figura 8. Sistema de FUNÇÃO DE FALA**



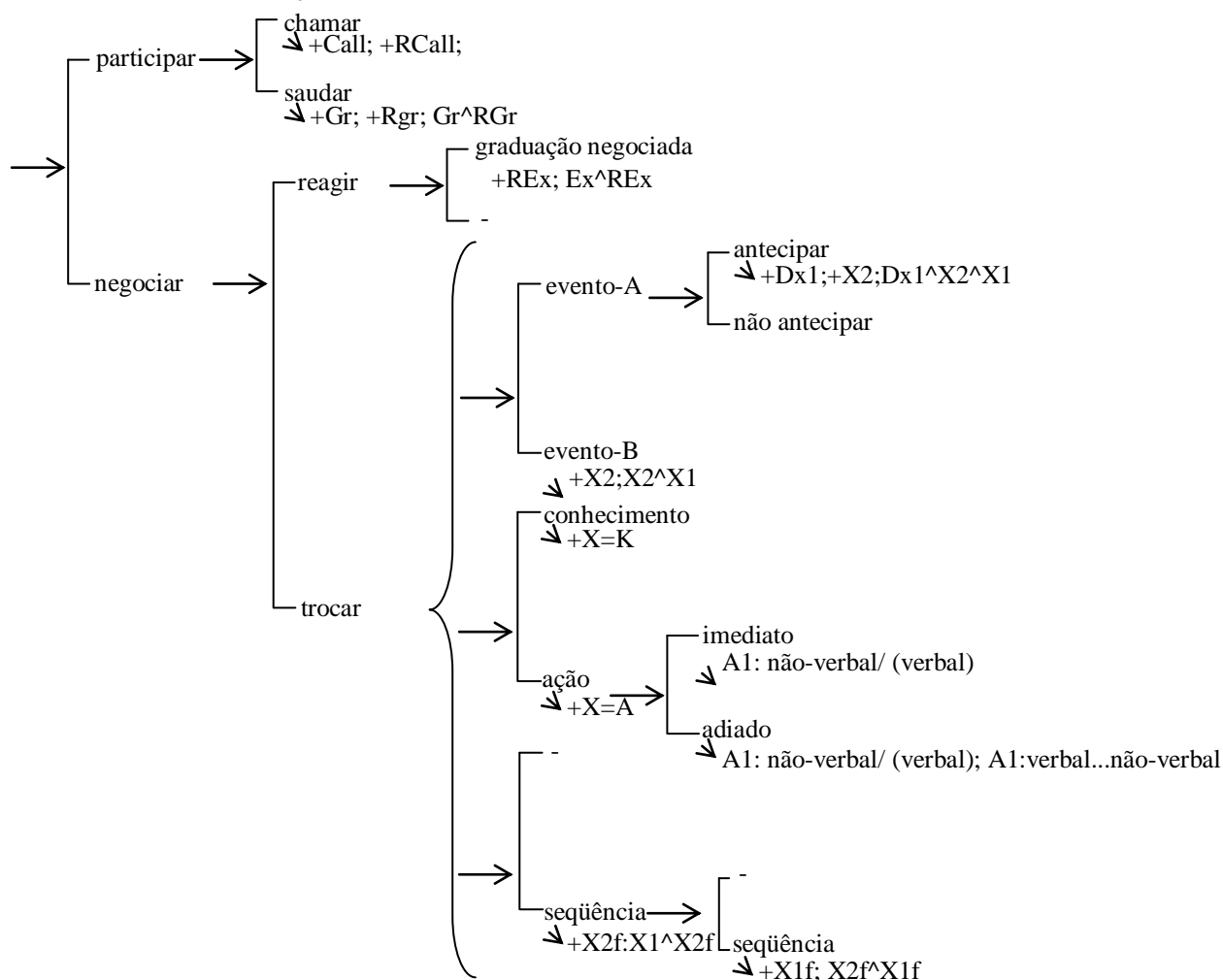
(Martin, 1992:44 – tradução da autora)

No sistema de FUNÇÃO DE FALA a categoria reagir é realizada pela exclamativa que foi incluída no sistema de MODO, como mencionada no parágrafo anterior. Ele é, então, elaborado de acordo com sete pares adjacentes: (i) chamado/resposta a chamado; (ii) saudação/ resposta a saudação; (iii) exclamação/ resposta a exclamação; (iv) oferta/

reconhecimento; (v) comando/ resposta a comando; (vi) declaração/ reconhecimento de declaração; (vii) pergunta/ resposta a pergunta (Martin, 1992:45-46).

O sistema de MODO e o sistema de FUNÇÃO DE FALA constituem uma abordagem em strata para a análise de conversação, por pertencerem a diferentes camadas: lexicogramatical e semântico-discursiva, respectivamente. Entretanto, embora com o MODO e o FUNÇÃO DE FALA uma abordagem em strata tenha sido proposta e sete pares adjacentes sugeridos, ainda são necessários recursos que ajudam a compreensão de como as interações individuais estão seqüenciadas na conversação (Martin, 1992:46). Para explicar como a organização dos pares acontece, Martin sugere o sistema de NEGOCIAÇÃO, no nível de troca, reformulando o trabalho de Ventola (1987):

**Figura 9. Sistema de NEGOCIAÇÃO**



(adaptado de Martin, 1992:49 – tradução da autora)

Martin (1992:47) sugere a adoção da classificação das trocas em conhecimento (informação) ou ação (bens e serviços). Quando os participantes estão envolvidos numa troca de conhecimento eles são conhecidos como conhecedores (do inglês *knowers*). Quando eles estão envolvidos numa troca de ação, eles são conhecidos como atores (do inglês *actors*). Martin (1992:48) também faz distinção entre os participantes que possuem a informação ou que desempenham a ação – conhecidos como participantes primários – e aqueles que se beneficiam da informação ou da ação – conhecidos como participantes secundários. Os participantes possíveis e seus tipos de interação estão resumidos abaixo:

**Quadro 3. Possíveis movimentos em uma troca**

Troca de conhecimento		Troca de ação	
Dk1	Conhecedor primário defasado	Da1	Ator primário defasado
K2	Conhecedor secundário	A2	Ator secundário
K1	Conhecedor Primário	A1	Ator primário
K2f	Seqüência de conhecedor secundário	A2f	Seqüência de ator secundário
K1f	Seqüência de conhecedor primário	A1f	Seqüência de ator primário

De acordo com esse modelo de troca, a interação não envolve apenas pares adjacentes: os movimentos podem ser agrupados em dois, três ou quatro movimentos de troca e, até mesmo, ser formada por um único movimento de troca. O único movimento obrigatório é o conhecedor/ ator primário. Dessa forma, as trocas podem ser iniciadas ou constituídas apenas por um K1 ou A1:

### Exemplo 13

---



---

**K1** – Student P: I´m in Anapolis, 40 minutes from Goiania

---



---

Entretanto, elas também podem ser iniciadas por um pedido de informação ou de ação (K2 ou A2):

### Exemplo 14

---



---

**K2** - Guest: So ladies, what cities are you in?

**K1** – Student P: I´m in Anapolis, 40 minutes from Goiania

---



---

Além de ser iniciada por um conhecedor/ator primário ou por um conhecedor/ ator secundário, as trocas podem ser iniciadas por um movimento defasado. Movimentos defasados podem ser desempenhados por participantes que possuem a informação (Dk1) – para verificar se o conhecedor secundário (K2) compartilha da mesma informação – ou por participantes que desempenham a ação (Da1) – para verificar se o beneficiário (A2) vai aceitá-la (Martin, 1992:47):

### Exemplo 15

---

**Da1** – Teacher: So, Student N, let\*s continue?

**A2** – Student N: okay, come on.

---

Como mostrado previamente, Martin (1992:49) apresenta um sistema de NEGOCIAÇÃO ao tomar como ponto de partida o trabalho anterior de Berry. Também é possível observar na figura 3 que as trocas de chamado, saudação e reação estão presentes em um sistema diferente na rede de sistemas de NEGOCIAÇÃO (Martin, 1992:49). Assim, a estrutura conversacional sugerida por Martin é formada por três redes de sistemas diferentes: duas no stratum semântico-discursivo (NEGOCIAÇÃO e FUNÇÃO DE FALA) e um no stratum lexicogramatical (MODO) (Martin, 1992:50). O sistema de NEGOCIAÇÃO e o sistema de FUNÇÃO DE FALA estão localizados dentro de um mesmo stratum: o semântico-discursivo. No entanto, eles pertencem a níveis (*ranks*) diferentes. O termo nível (*rank*) se refere à hierarquia de unidades que constituem umas as outras (Halliday e Matthiessen, 2004:05). Assim, a abordagem conversacional proposta por Martin (1992) é constituída por dois níveis (*ranks*) diferentes dentro de um mesmo stratum. O nível (*rank*) movimento e o nível (*rank*) troca. O movimento localiza-se no nível (*rank*) mais baixo do stratum e constitui a troca que, conseqüentemente está no topo da hierarquia.

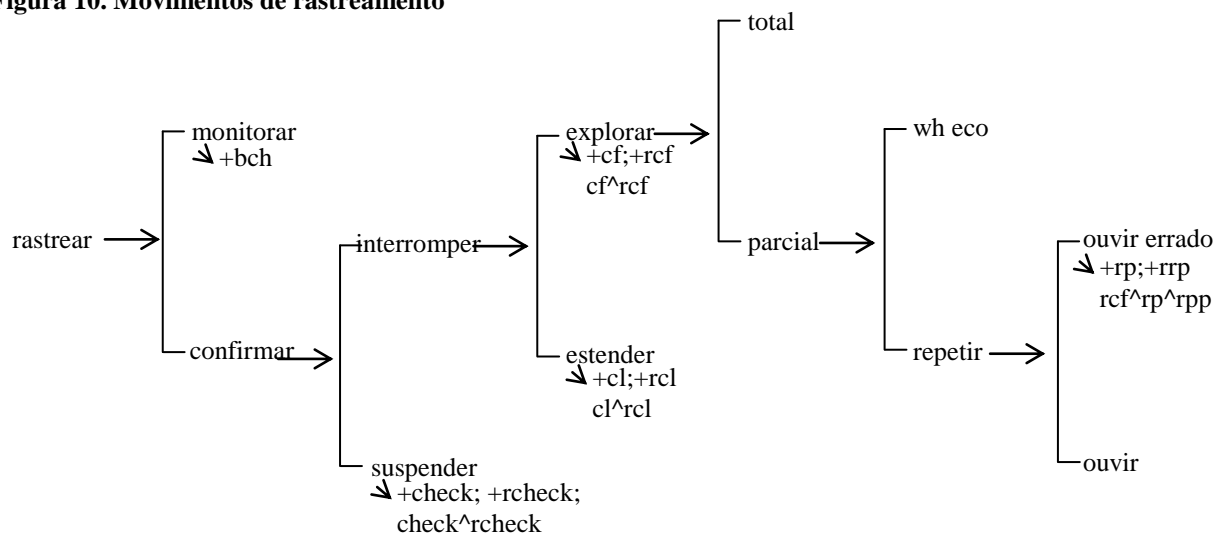
Além do fato de que as interações nem sempre acontecem em pares (um problema para a idéia do pareamento adjacente), Martin (1992:66-67) aponta o fato de que elas também não são sempre adjacentes. A estrutura da interação como apresentada até agora pode ser interrompida e essa interrupção pode ter foco interpessoal – desafio – ou foco ideacional – rastreamento.

Rastreamentos são tentativas de se ter certeza de que os mesmos significados ideacionais têm sido compartilhados entre os participantes envolvidos na interação. Eles



podem ser back-channel (bch), verificação (ch), resposta a verificação (rcheck), clarificação (cl), resposta a clarificação (rcl), confirmação (cf), resposta a confirmação (rcf), repetição (rp), e resposta a repetição (rrp) (Martin, 1992:67:70):

**Figura 10. Movimentos de rastreamento**

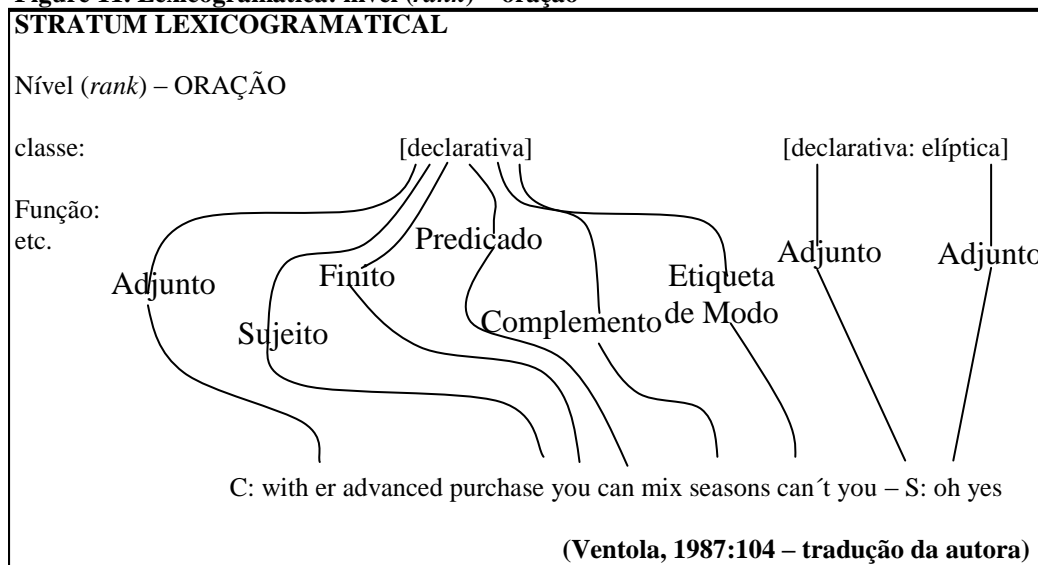


(Martin, 1992:70 – tradução da autora)

Desafios são interrupções interpessoais que tem potencial de suspender ou mesmo de abortar uma interação. Eles podem ser desafio (chall), resposta ao desafio (rchall) e justificação (just) (Martin, 1992:71:76).

Ventola (1987:104) desenvolveu uma ilustração que resume a organização da estrutura conversacional sugerida por Martin. Ela será dividida em duas partes – stratum lexicogramatical e stratum semântico-discursivo – e usada aqui para ilustrar o que foi discutido até agora em termos de estratificação e nível (*rank*). A parte inferior da figura ilustra a análise no stratum lexicogramatical:

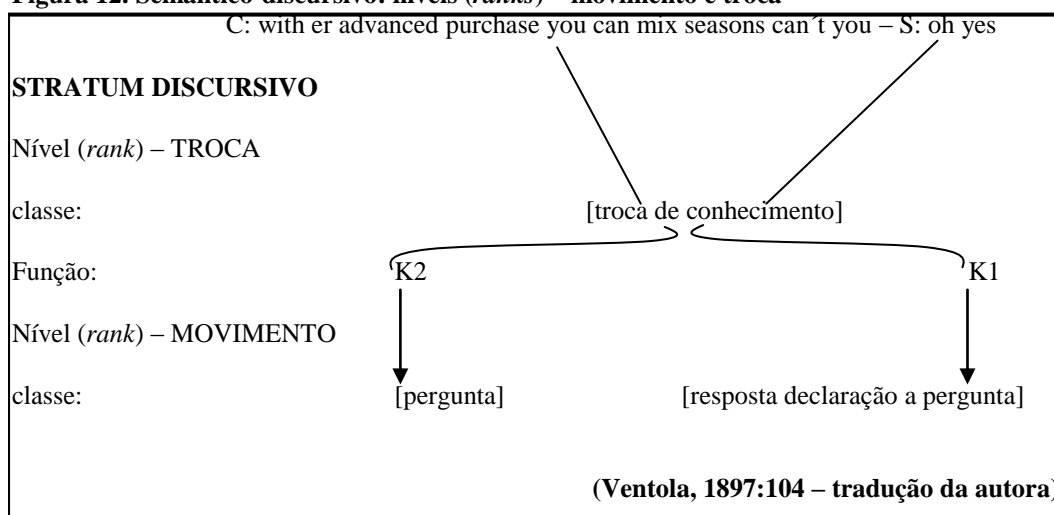
**Figure 11. Lexicogramática: nível (rank) – oração**



Ao observar o exemplo (na parte inferior da figura) no stratum lexicogramatical, no nível (rank) oração, é possível conduzir uma descrição da interação com foco na forma: o primeiro turno é uma declarativa e a resposta para aquele turno é uma declarativa elíptica. O primeiro turno é realizado por um Sujeito, um Finito e assim por diante.

A parte superior da figura sugerida por Ventola (1987:104) ilustra a análise no stratum semântico-discursivo:

**Figura 12. Semântico-discursivo: níveis (ranks) – movimento e troca**



É possível observar agora que, em oposição a análise prévia no stratum lexicogramatical, essa análise no stratum discursivo ilustrada por Ventola é constituído por dois níveis (ranks): movimento (na parte inferior) e troca (no topo). A análise no nível (rank)

movimento descreve a interação de uma perspectiva de função de fala: revela que o primeiro turno é uma pergunta e que a resposta para aquele turno é uma resposta do tipo declaração à pergunta. Finalmente, a análise no nível (*rank*) troca revela como os significados são negociados e como a interação é organizada: é uma troca orientada ao conhecimento constituída por um movimento K2 e um movimento K1. Com intenção de esclarecer como o nível (*rank*) troca descreve a organização da interação, outro exemplo será considerado:

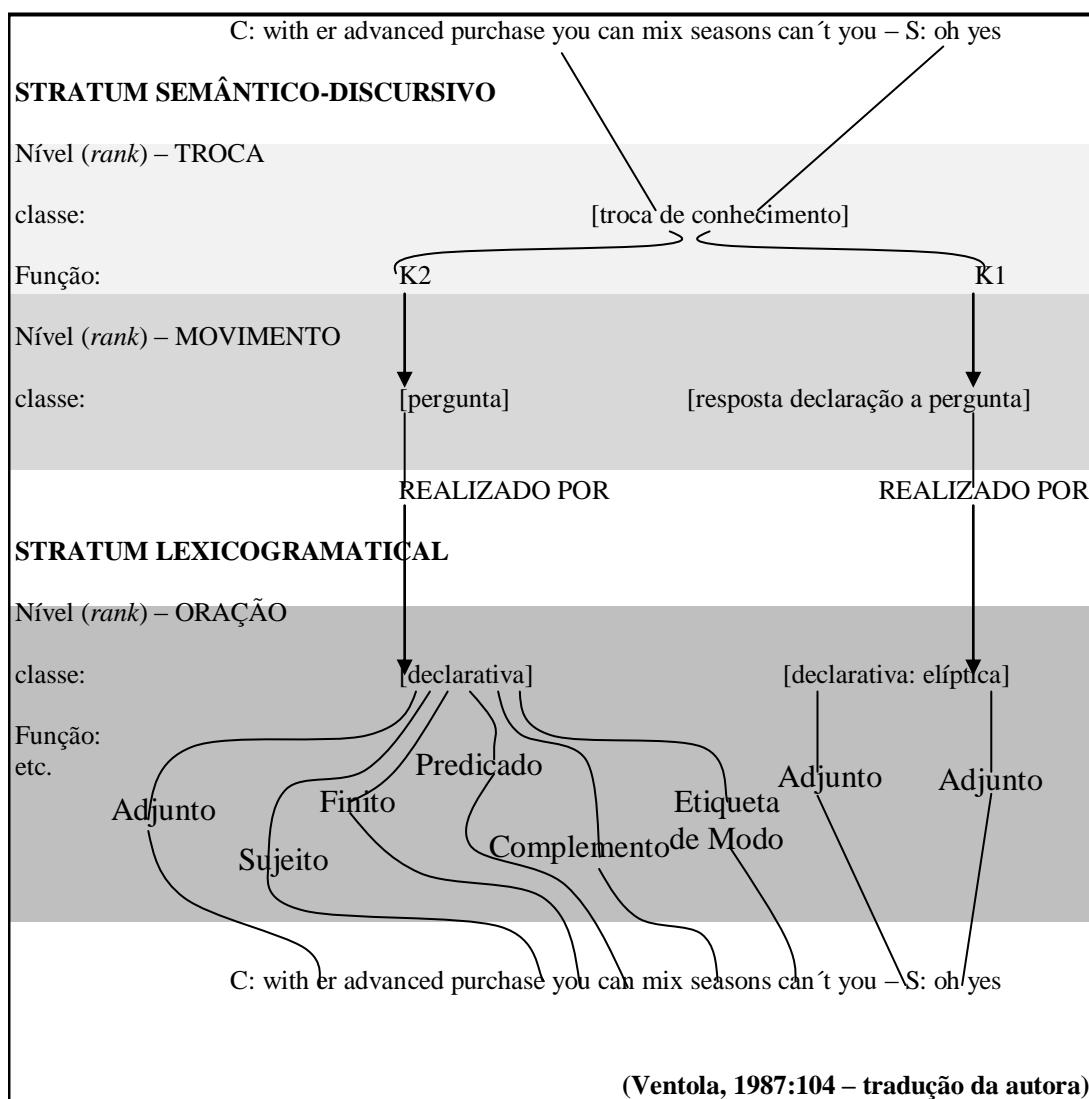
### Exemplo 16

1	2	K2	(21:02:01) <b>Guest</b> fala para <b>Todos</b> : Teacher, should we wait a bit a chit chat or would you like to start?
		K2f	(21:02:04) <b>Student P</b> fala para <b>Todos</b> : Nice Teacher
3	2	K1	(21:02:56) <b>Teacher</b> fala para <b>Todos</b> : We can start Guest,
		A2	we have just one hour and time flies when we are chatting, so we'd better start.
	K2f	(21:03:19) <b>Guest</b> fala para <b>Todos</b> : Okay so,	
	A1	I guess ladies, lets go!	

O exemplo 16 é parte de uma comunicação síncrona *online* na ferramenta bate-papo entre vários participantes. Uma sala de bate-papo é um espaço de comunicação onde os participantes não têm o mesmo controle da tomada de turnos como eles possuem em conversas que acontecem presencialmente, por isso, o bate-papo é uma ferramenta que favorece sobreposição de turnos (ou trocas). Isso torna a compreensão da interação muito difícil durante a análise porque tal conversa geralmente parece uma “bagunça”. A análise no nível de troca ajuda a descrever essas conversações, como é possível observar no exemplo 16: primeiramente, os turnos dos participantes foram divididos em movimentos e, então, os movimentos foram agrupados em trocas. Nessas seis linhas de interação, há três trocas diferentes acontecendo. O primeiro movimento é parte de uma troca de conhecimento formada por três movimentos (K2^K1^K2f); o segundo movimento é o movimento final de uma troca anterior que não é completamente ilustrada neste exemplo ((...)^K2f); finalmente, o quarto movimento é o início de uma troca de ação de dois movimentos (A2^A1).

A figura completa proposta por Ventola (1987:104) pode ser vista abaixo:

**Figura 13. Uma análise estratificada de uma troca de conhecimento**



Na figura completa elaborada por Ventola, é possível observar uma análise organizada em strata de uma troca orientada para o conhecimento. Essa análise foi usada aqui como um exemplo mais amplo do que foi discutido até este momento. Ela ilustra como a estrutura da conversação penetra dois strata – semântico-discursivo e lexicogramatical. No stratum lexicogramatical, há apenas um nível (*rank*) de análise: oração. Esse nível (*rank*) detalha como as escolhas no stratum semântico-discursivo foram realizados por recursos lexicogramaticais. Ao focar no stratum discursivo, é possível notar dois níveis (*ranks*) – primeiro o nível (*rank*) movimento e então o nível troca. Do ponto de vista da análise no nível (*rank*) movimento (sistema de FUNÇÃO DE FALA), é possível compreender o pareamento

da conversação e gerenciar metáforas de modo. Isso porque nesse nível o uso da linguagem é explicado conforme seu pareamento (por exemplo, pergunta-resposta ou oferta-aceitação) e é possível observar a interação sendo realizada por formas atípicas (por exemplo, uma pergunta realizada por uma declaração ao invés de uma interrogação). Por outro lado, do ponto de vista da análise no nível da troca (sistema de NEGOCIAÇÃO) é possível compreender o seqüenciamento dos movimentos. Assim, as interações são compreendidas de acordo com sua organização em um, dois, três ou quatro movimentos.

Eggins e Slade sugerem que a conversa casual seja estruturada no nível (*rank*) da oração (*stratum lexicogramatical*) e no nível (*rank*) de movimento (*stratum semântico-discursivo*). Na abordagem delas para a estrutura da conversação casual, o foco é na negociação do suporte e confrontação que permite que as pessoas participem de conversação para “explorar e ajustar seus alinhamentos e intimidades (*intimacy*) (...) e oferecer evidência da negociação contínua da diferença” (Eggins e Slade, 1997:169). Apesar de sugerir que a conversação seja estruturada em dois níveis (*ranks*) – oração e movimento –, Martin aponta a necessidade de uma descrição que detalhe o seqüenciamento dos movimentos, por isso um terceiro nível (*rank*) – troca (NEGOCIAÇÃO) – foi sugerido. Assim, se o objetivo for descrever não somente a interação em relação a sua forma ou ao seu pareamento, mas também em relação à organização dos movimentos durante a conversação, o modelo proposto por Martin deve ser considerado.

#### **1.1.3.2.1.1. Sistema de NEGOCIAÇÃO: tipos de troca**

Como mencionado acima, o sistema de NEGOCIAÇÃO explica como os movimentos são organizados em uma conversação (Martin, 1992). Nesse sistema, há dois tipos de troca: conhecimento e ação.

Trocas de conhecimento são aquelas em que a informação é negociada:

##### **Exemplo 17**

---

Guest: So ladies, what cities are you in?

Student P: I'm in Anapolis, 40 minutes from Goiania.

---

No exemplo 17, a demanda é por informação, pois o participante quer saber em que cidade o outro participante está. Enquanto nas trocas de conhecimento informação é negociada, nas trocas de ação a negociação é sobre bens e serviços:

#### **Exemplo 18**

---

---

Teacher:	<u>Click</u> on Group Portfolio.
Student M:	Ok.

---

---

No exemplo 18, o primeiro participante demanda serviço ao pedir ao outro para clicar no portfólio de grupos. Esses dois tipos de troca serão explorados mais cuidadosamente nos sub-tópicos a seguir.

#### **1.1.3.2.1.1.1. Trocas de conhecimento**

Trocas de conhecimento podem ser constituídas por um único movimento – conhecedor primário (K1), que representa o participante que possui a informação de uma determinada troca (Martin, 1992):

#### **Exemplo 19**

---

---

K1	Guest: I would love to go back to Brazil.
----	---

---

---

Se a idéia em um movimento conhecedor primário (K1) for expandida de forma que o indivíduo continue falando e elaborando a idéia anterior ao aperfeiçoar informação nova, um movimento complexo é formado. Mais especificamente, considera-se neste trabalho movimentos complexos um agrupamento de movimentos K1 formado pela elaboração, extensão e aperfeiçoamento (enhancement) (Halliday, 1985:202) de informação. Quando movimentos complexos são formados pela elaboração, uma oração elabora o significado de outra ao especificá-la ou descrevê-la. Nesse caso, não se acrescenta elementos novos e sim se faz uma caracterização mais profunda do que já foi dito (Halliday, 1985:203). Quando movimentos complexos são formados por extensões, uma oração estende o significado da outra acrescentando uma idéia nova a ela. A informação acrescentada pode ser uma adição, uma substituição ou uma alternativa (Halliday, 1985:207). No aperfeiçoamento

(enhancement), uma oração aperfeiçoa o significado de outra ao qualificá-la de inúmeras formas: por meio de referência ao tempo, lugar, maneira, causa ou condição (Halliday, 1985:211). O exemplo 20 é uma formação de um movimento complexo devido ao agrupamento de dois movimentos K1:

#### Exemplo 20

---

---

K1	Guest: I would love to go back to Brazil.
K1	However, I feel like I need to develop professionally here a bit.

---

---

No exemplo acima, o participante elabora a idéia de voltar ao Brasil ao falar que ela precisa se desenvolver profissionalmente ao invés de retornar ao país. Dessa forma, um movimento complexo é formado. Movimentos complexos são representados por uma seta do lado esquerdo da categoria do movimento. Um movimento conhecedor primário (K1) é o único movimento obrigatório em uma estrutura de troca. Entretanto, este tipo de troca pode ser iniciada por um movimento conhecedor secundário, isto é, por alguém que se beneficia da informação (Martin, 1992):

#### Exemplo 21

---

---

K2	Student P: And are in your plans to come back to Brazil now that you are married with a Brazilian?
K1	Guest: I would love to go back to Brazil.
K1	However, I feel like I need to develop professionally here a bit.

---

---

Para indicar que os movimentos (ou movimentos complexos) pertencem a mesma troca, um colchete para ligar os movimentos é usado do lado esquerdo da categoria do movimento, como pode ser observado no exemplo acima. Também é possível finalizar uma troca usando movimentos de seqüência (Martin, 1992):

### Exemplo 22

---

---

K2	Student P: And are in your plans to come back to Brazil now that you are married with a Brazilian?
K1	Guest: I would love to go back to Brazil.
K1	However, I feel like I need to develop professionally here a bit.
K2f	Student P: Yes, it is true...
K1f	Guest: Yeah...

---

---

No exemplo acima, o conhecedor secundário (K2) indica que a negociação pode ser finalizada no movimento seqüência do conhecedor secundário (K2f). O conhecedor primário (K1), então, concorda com a finalização com um movimento seqüência do conhecedor primário (K1f).

Também é possível iniciar uma troca de conhecimento ao perguntar algo para checar se o(s) outro(s) participante(s) envolvidos na interação possui(em) determinada informação. Essa forma de iniciar a troca é comum em contextos educacionais em que a professora ou o professor faz uma pergunta aos alunos para verificar se eles sabem de alguma coisa específica (Martin e Rose, 2003). Quando isso acontece, a troca é iniciada por um movimento conhecedor primário defasado (Dk1). Observe o exemplo abaixo, que é constituído de uma explicação sobre desenvolvimento profissional:

### Exemplo 23

---

---

Dk1	Teacher: Why have you decided to take this course?
K2	Student N: to learn more
K1	Teacher: And by doing so, you are investing in yourself
K1	and, therefore, growing professionally, aren't you?

---

---

Para explicar o que é desenvolvimento profissional, a professora pergunta ao aluno o motivo que o/a levou a fazer o curso (Dk1). A professora tinha a expectativa de que o aluno falaria que o motivo para fazer o curso é “aprender ou aperfeiçoar-se” e, assim, ela usa essa informação para elaborar sua explicação sobre desenvolvimento profissional.



Como visto, trocas de conhecimento envolvem negociação de informação e tem uma estrutura particular. Por outro lado, trocas de ação envolvem demandas de bens e serviços. A estrutura dessas trocas serão detalhadas no próximo sub-tópico.

### 1.1.3.2.1.1.2. Trocas de ação

Como em trocas de conhecimento, as trocas de ação podem ser formadas por um único movimento, neste caso, por um movimento ator primário (A1), que é desempenhado pelo indivíduo que desempenha a ação. Entretanto, esse tipo de troca também pode ser iniciado por um movimento ator secundário (A2), o participante que se beneficia da ação. Observe o exemplo abaixo:

#### Exemplo 24

---

---

— A2	Teacher: Could you please hurry up the activities and start Unit 2 next week?
— A1	Student M: Yes, ok.

---

---

No exemplo, a professor demanda que o aluno se apresse com a atividade, formando um movimento ator secundário (A2). O aluno então, aceita o pedido, constituindo um movimento ator primário (A1). Trocas de ação também podem ser finalizadas por movimentos do tipo seqüência de ator primário/ secundário (Martin, 1992):

#### Exemplo 25

---

---

— A2	Teacher: Could you please hurry up the activities and start Unit 2 next week?
— A1	Student M: Yes, ok.
— A2f	Teacher: Thanks.
— A1f	Student M: No worries.

---

---

Além disso, a ação também pode ser defasada por um movimento ator primário defasado que é desempenhado quando o indivíduo que irá potencialmente desempenhar a ação quer checar se a ação será aceita (Martin, 1992):

### Exemplo 26

---

---

Da1	Guest: Student D and Student P, I am going to answer these one at a time
A2	Student D: that's ok.
A1	Guest: The project I liked the most to create was for Internet Plagiarism (...).

---

---

Os movimentos em trocas de conhecimento e trocas de ação podem ser resumidos da seguinte maneira:

**Quadro 4. Movimentos em trocas de conhecimento e trocas de ação**

Troca de conhecimento		Troca de ação	
Dk1	Conhecedor primário defasado – pede informação para checar se o(s) outro(s) participante(s) a possui	Da1	Ator primário defasado – checa se o(s) outro(s) participante(s) aceita(m) a ação
K2	Conhecedor secundário – se beneficia da informação	A2	Ator secundário – se beneficia da ação
K1	Conhecedor Primário – possui a informação	A1	Ator primário – desempenha a ação
K2f	Seqüência de conhecedor secundário – finaliza a troca de informação	A2f	Seqüência de ator secundário – finaliza a troca de ação
K1f	Seqüência de conhecedor primário – finaliza a troca de informação	A1f	Seqüência de ator primário – finaliza a troca ação

#### 1.1.3.2.1.1.2.1. Trocas de ação: serviços lingüísticos

Além de trocas em que um participante demanda ou desempenha uma ação, como visto no sub-tópico anterior, há trocas em que um participante demanda ou desempenha serviços lingüísticos (Ventola, 1987). Nesse caso, neste trabalho, as trocas são consideradas trocas de ação, pois assim como Ventola, entende-se que em um serviço lingüístico o foco não é a informação, mas o ato de pedir/dar informação:

### Exemplo 27

---

---

A2	Teacher: it's time to say goodnight for her now
----	---

---

---

K2	Student A: Tell me a little about you.
K1	Student B: I have been teaching for 11 years at public schools and, from what I see, the problems are always the same.

---

---

No exemplo 27, a professora solicita uma ação aos alunos (despedir-se da convidada). Porém durante essa ação, que é realizada linguisticamente, entende-se que a professora não está preocupada com o tipo de informação ou despedida que será oferecida/feita. Entende-se que o foco da professora é na ação de despedir-se, pois havia chegado a hora de encerrar a sessão síncrona. Dessa forma, “it’s time to say goodnight for her now” pode ser classificado como um serviço lingüístico e, portanto, uma troca de ação.

Logo abaixo, ainda no exemplo 27, o aluno A demanda uma ação do aluno B. Essa ação também deve ser realizada linguisticamente (falar um pouco), no entanto entende-se que o aluno A estava interessado na informação, e não na ação de pedir/dar informação. Portanto, essa interação pode ser entendida como uma troca de conhecimento<sup>3</sup>.

A estrutura da troca que acabou de ser apresentada é a estrutura esperada durante as trocas. Entretanto, interações podem ser interrompidas ou até mesmo abortadas. Quando isso acontece, novos movimentos são adicionados à troca. Esses movimentos são chamados de movimentos dinâmicos (Martin, 1992) e serão apresentados abaixo.

### **1.1.3.2.1.1.3. Movimentos dinâmicos: rastreamento e desafio**

Há dois tipos de movimentos dinâmicos que indicam a interrupção de uma troca. O primeiro é chamado rastreamento e o segundo, desafio (Martin, 1992:70-71). Movimentos do tipo rastreamento têm foco ideacional e seu papel na troca é assegurar que os mesmos significados ideacionais estejam sendo compartilhados por todos os participantes envolvidos na interação. Movimentos do tipo desafio têm foco interpessoal, e tem o potencial de suspender ou abortar uma interação (Martin, 1992).

Os movimentos do tipo rastreamento que foram encontrados nos dados e, por esta razão, serão apresentados aqui são: verificação, clarificação, repetição, auto-correção. Encerrada a apresentação dos movimentos de rastreamento, será iniciada a apresentação dos movimentos de desafio que foram encontrados nos dados. São eles: desafio, resposta ao desafio e justificação.

---

<sup>3</sup> Há situações em que os serviços lingüísticos são considerados simultaneamente trocas de ação e trocas de conhecimento, ou trocas de ação e trocas de saudação. Isso acontece quando um mesmo movimento é usado em duas trocas diferentes, como ilustrado nos exemplos 51 e 109.

Movimentos de verificação (check) têm o potencial de suspender a interação para confirmar o que foi falado (Martin, 1992:70). Eles são usados para confirmar se o que foi dito previamente foi compreendido pelo(s) outro(s) participante(s) envolvido(s) na interação. Como uma resposta a esse movimento, o(s) outro(s) participante(s) podem dar uma resposta a verificação (rcheck), como pode ser observado no exemplo abaixo:

### Exemplo 28

---

A2	Teacher: I suggest you not to worry that much: just do the activities, comment on some of your colleagues* activities and enjoy the course,
check	OK?
rcheck	Student: Ok.

---

Além de movimentos de verificação, é possível também observar a representação dos movimentos dinâmicos no exemplo acima. Os movimentos dinâmicos são representados por uma seta do lado direito da categoria dos movimentos. Além disso, os nomes deles nunca são iniciados com letras maiúsculas.

Movimentos de clarificação (cl) têm o potencial de interromper a interação ao estender idéias (Martin, 1992:70). Eles indicam a necessidade de clarificar o que foi dito durante a interação. Essa necessidade pode ser reconhecida pelo próprio falante, que decide clarificar o que ela/ele acabou de falar:

### Exemplo 29

---

K1	Student S: I am the one interested in Instructional Design.
cl	Student S: In fact, I am applying for a Post-grad in this area.

---

Também é possível que a necessidade de clarificação seja apontada por um dos outros participantes envolvidos na interação (e não do que está falando no momento).

Quando este é o caso, a estrutura esperada da troca é interrompida por um pedido de clarificação (clrq)<sup>4</sup>:

### Exemplo 30

---

---

K1	Teacher: So, you can talk, for example, about your work, what you do in order to grow professionally, and so on.
clrq	Student N: I can*t understand * to grow professionally*
K2	Student N: what can I do to get it?
cl	Teacher: (crescer em termos profissionais)
clrq	Teacher: To get what?
cl	Student N: I understood the meaning of the words, but I don*t know how?

---

---

No exemplo 30, há duas trocas interrompidas por clarificação: K1 e K2. As diferentes trocas são representadas por setas com cores diferentes. Em ambos os casos, o participante envolvido na interação pede clarificação. Primeiro, é o aluno que pede clarificação do termo “to grow professionally”; em seguida, é a professora que pede clarificação quando a aluna pergunta o que é possível fazer para conseguir [desenvolver-se profissionalmente].

Movimentos de repetição (rp) têm o potencial de interromper a troca ao explorar o que acabou de ser dito (Martin, 1992:70). Eles são usados quando o falante não tem certeza se o que acabou de falar foi ouvido (ou lido, no caso de interações digitais) pelo outro participante e ela/ele decide repetir a informação novamente. Os outros participantes podem reagir ao movimento de repetição com uma resposta a repetição (rrp):

### Exemplo 31

---

---

K2	Student K: Do you have any experience in distance learning?
rp	Student K: Do you have any experience in distance learning?
rrp	Guest: Sorry, I hadn't seen your question.

---

---

Como os movimentos de repetição, movimentos de confirmação tem o potencial de interromper a troca ao explorar o que acabou de ser dito, caso tenha havido algum

---

<sup>4</sup> Esta nomeação dos movimentos de clarificação difere da nomeação proposta por Martin (1992:70). De acordo com a nomeação dele, há dois movimentos dinâmicos envolvidos na clarificação: clarificação (cl) e resposta a clarificação (rcl). Entretanto, foi apontado nos dados que a clarificação nem sempre é solicitada. Dessa forma, rcl poderia não caracterizar uma resposta. Por causa disso, a fim de indicar um pedido de clarificação a nomeação “clrq” é usada e, “cl” indica clarificação, sendo ela solicitada ou não (exemplo 29).

problema de compreensão (Martin, 1992:70). Movimentos de confirmação são usados quando um dos participantes decide confirmar se ela ou ele compreendeu o que foi dito pelo outro participante. Ele pode repetir ou parafrasear o que foi dito e então pedir confirmação ao usar um movimento de pedido de confirmação (cfrq). O(s) outro(s) participante(s) reage(m) a esse movimento com um movimento de confirmação (cf):

### Exemplo 32

---



---

K1	Teacher: So, you mean that this course is more suitable to your classes.
cfrq	Am I right?
cf	Student N: yes.

---



---

Movimentos de auto-correção são mais recentes do que o primeiro trabalho de Martin em estrutura da troca. Eles são usados quando um dos participantes comete um erro e se corrige (Togher, 1998; Dreyfus, 2007). Durante esta pesquisa outro movimento de correção foi identificado quando outro participante reage a um movimento sc. Ele pode reagir a um movimento de auto-correção (sc) com uma resposta a auto-correção (scr):

### Exemplo 33

---



---

Gr	Teacher: Good afternoon, Student N.
sc	Teacher: I mean, Student NX.

---

Gr	Guest: Hi P.
sc	Guet: Opps, I mean PX.
scr	PX: That's ok.

---



---

No exemplo 33, os dois primeiros movimentos representam uma interação em que a professora comete um erro no nome da aluna e se auto-corrige em seguida. Os últimos movimentos do exemplo 33 representam uma interação em que a convidada de uma das sessões também comete um erro no nome de uma aluna e, depois da auto-correção da convidada, a aluna responde com um movimento de resposta à auto-correção (scr).

Como mencionado previamente, também é possível que a interrupção ou abortamento da estrutura esperada da troca tenha foco interpessoal, ao invés de ideacional (Martin, 1992:71). Isso acontece quando um dos participantes decide usar um movimento

de desafio (chall). Depois de usar esse movimento, ele pode justificar seu desafio com um movimento de justificação (just). E o(s) outro(s) participante(s) pode(m) reagir a esse movimento com uma resposta ao desafio (rchall):

#### Exemplo 34

---

A2	Teacher: So, both of you are going to need to prepare your CVs in English because (...)
chall	Student N: I can*t imagine what can I write in it.
just	I always stayed in public school!
rchall	Teacher: All of us should have and update our CVs, N. We are going to give you, in Unit 2, several examples of CVs. AFter reading them and reflecting about them, you need to go back to do yours.

---

Abaixo há um exemplo de como a análise de uma estrutura de troca aparece durante uma interação síncrona em uma sala de bate-papo. As diferentes estruturas da troca que constituem parte da interação síncrona digital serão apresentadas pouco a pouco com estruturas de troca separadas e, então, o último exemplo mostrará como as trocas juntas constituem a interação na sala de bate-papo. As quatro primeiras estruturas de troca são trocas de saudação:

#### Exemplo 35

---

Gr	Teacher: Hello, Student R!
	(21:32:11) Student P Entra na sala...
Gr	Student P: Hello everybody
Rgr	Student R: Hi Teacher,
Gr	How are you?
Rgr	Teacher: Hello, how are you?
Rgr	Teacher: I´m fine, thanks.
Gr	Teacher: Hi, Student P!
Rgr	Student P: I´m fine.

---

A quinta e sexta trocas são trocas de conhecimento:

### Exemplo 36

---

---

#### Quinta troca

—	K2	Teacher: how was mother's day?
—	K1	Student P: It's cool.
—	K1	I traveled to Bauru to visit my mother-in-law.
—	K2f	Teacher: That's nice!

---

#### Sexta troca

—	K2	Teacher: how was mother's day?
—	K1	Student R: It was very good.
—	K2f	Teacher: That's nice!

---

---

As duas trocas acima foram iniciadas pelo mesmo movimento K2, por isso serão apresentadas juntas no próximo exemplo:

### Exemplo 37

---

---

—	K2	how was mother's day?
—	K1	It's cool.
—	K1	I traveled to Bauru to visit my mother-in-law.
—	K1	(21:35:12) R fala para Todos: It was very good.
—	K2f	(21:36:21) mp fala para Todos: That's nice!

---

---

A sétima troca também é uma troca de conhecimento:

### Exemplo 38

---

---

—	K1	Teacher: It was very good for me too.
—	K1	I also went to my mother-in law's house,
—	K1	but it's in the same city where I live.

---

---

A oitava troca é outra troca de saudação:

### Exemplo 39

---

---

—	Gr	Student R: hi Student P.
—	Rgr	Student P: Hi, Student R.

---

---

A nona, décima e décima primeira trocas são trocas de conhecimento e serão apresentadas separadamente nos próximos três exemplos:



#### Exemplo 40

---

K1	Student R: I live in Pompéia,
K1	it's near of Bauru.
chall	Student P: I don't know that Pompéia is near Bauru.
K2	Teacher: Student P, how do you like the course?
K1	I see that you are one of the students who most participate.

---

A última troca apresentada aqui é uma troca de saudação:

#### Exemplo 41

---

Gr	Teacher: Hi, K
Rgr	Student K: Good evening!

---

Agora, no próximo exemplo, todas as trocas apresentadas acima serão apresentadas juntas como aparecem em uma interação síncrona digital que acontece por meio da ferramenta de bate-papo:

#### Exemplo 42

---

Gr	Teacher: Hello, Student R!
	(21:32:11) Student P Entra na sala...
Gr	Student P: Hello everybody
Rgr	Student R: Hi Teacher,
Gr	How are you?
Rgr	Teacher: Hello, how are you?
Rgr	Teacher: I'm fine, thanks.
Gr	Teacher: Hi, Student P!
Rgr	Student P: I'm fine.
K2	how was mother's day?
K1	It's cool.
K1	I traveled to Bauru to visit my mother-in-law.
K1	(21:35:12) R fala para Todos: It was very good.
K2f	(21:36:21) mp fala para Todos: That's nice!
K1	Teacher: It was very good for me too.
K1	I also went to my mother-in law's house,
K1	but it's in the same city where I live.
Gr	Student R: hi Student P.
Rgr	Student P: Hi, Student R.
K1	Student R: I live in Pompéia,
K1	it's near of Bauru.
chall	Student P: I don't know that Pompéia is near Bauru.
K2	Teacher: Student P, how do you like the course?
K1	I see that you are one of the students who most participate.
Gr	Teacher: Hi, K
Rgr	Student K: Good evening!

---

### **1.1.3.3. Metafunção Textual**

A metafunção textual dá à oração sua característica como mensagem. Segundo Halliday e Matthiessen (2004:64-65), como a estrutura de uma mensagem, uma oração consiste de Tema e Rema. E é esse, portanto, o grande sistema de recursos lingüísticos proposto por eles no âmbito textual, no stratum lexicogramatical. Martin e Rose (2003:156) propõem outro conjunto de recursos nessa metafunção, mas no stratum semântico-discursivo: a identificação. Durante esta pesquisa, devido aos seus objetivos, não se observou os dados segundo a perspectiva da metafunção textual, por isso essas propostas não serão discutidas com detalhes. Ao invés disso, a discussão migrará para o foco social dos fundamentos teóricos explorando detalhadamente os conceitos da proposta da teoria social Bernsteiniana que foram relevantes para a análise dos dados e sua interpretação.

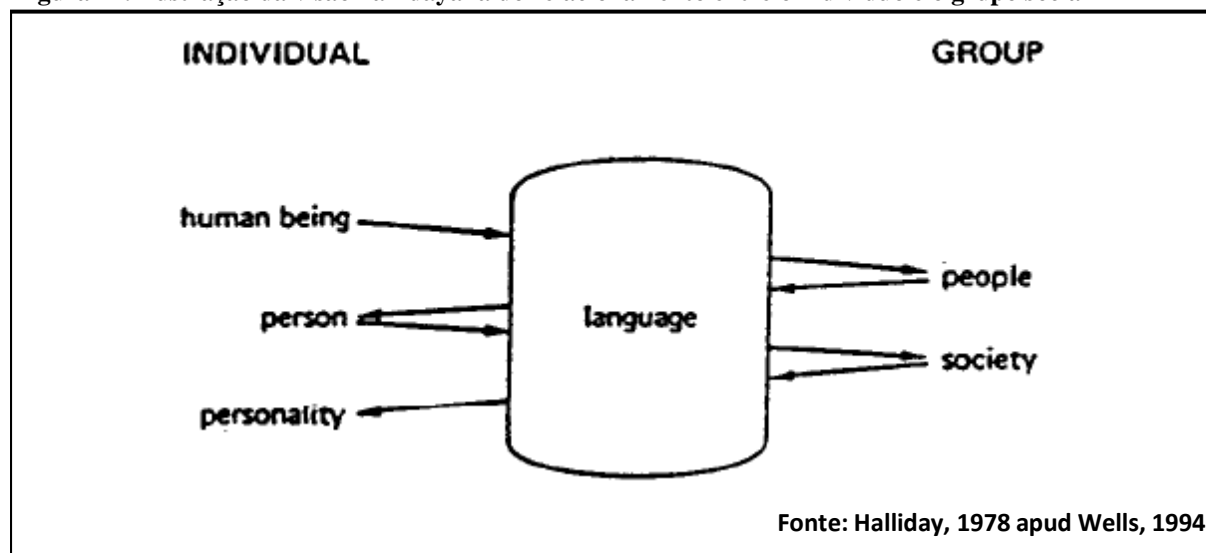
## **1.2. A teoria social proposta por Bernstein**

Como vimos, para que os objetivos sejam atingidos, a pesquisa será fundamentada em duas teorias: a lingüística sistêmico-funcional e a teoria social de Bernstein. A lingüística sistêmico-funcional foi apresentada e discutida anteriormente, assim como os conceitos específicos dentro dessa teoria lingüística que apoiaram diretamente a análise desta pesquisa. Passaremos, agora, à apresentação e discussão da teoria social proposta por Bernstein e reconhecida por acadêmicos como Halliday, Hasan, Kress e Martin devido sua importância para a compreensão da relação entre sociedade e linguagem. Inicialmente, será conduzida uma breve discussão sobre como a teoria Bernsteiniana é complementar a teoria Vygotskyana (Hasan, 2001). Em seguida, o foco da discussão será voltado à origem dos conceitos de discurso horizontal e discurso vertical e, finalmente, na proposta Bernsteiniana de prática pedagógica.

Ao focar suas investigações no desenvolvimento mental dos indivíduos, Vygotsky revela seu interesse no efeito dos sinais utilizados para mediar a atividade mental; para ele a linguagem torna o indivíduo capaz de “planejar, coordenar, e revisar suas ações por meio da fala exterior” e também “serve de ferramenta que medeia as atividades mentais associadas no discurso interno da fala interior” (Wells, 1994). Assim como Halliday, Vygotsky entende linguagem como “uma invenção humana” utilizada para alcançar objetivos

socialmente estabelecidos e o indivíduo é transformado simultaneamente em um membro da sociedade e uma pessoa (Wells, 1994; Wells, 1999), como ilustra a figura abaixo:

**Figura 14. Ilustração da visão hallidayana do relacionamento entre o indivíduo e o grupo social**



Um dos aspectos mais relevantes da aprendizagem, segundo a teoria sócio-interacionista é a importância do aumento da complexidade das atividades para o progresso do ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1934:27). Em suas investigações, Vygotsky (1934) constatou que há ampliação da capacidade de planejamento e resolução de problemas à medida que se aumenta a complexidade das atividades. É nesse ponto ainda, que fica explícita a importância da mediação durante o ensino-aprendizagem, pois Vygotsky (1934:108) reconhece no ensino sistemático, a oportunidade de se aprender coisas que dificilmente seriam aprendidas diretamente. Por meio da mediação, é possível criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem (Wells, 1999).

Apesar de Hasan (2001) reconhecer a importância dessa descoberta Vygotskyana para o ensino-aprendizagem, ela chama a atenção para uma contradição: Vygotsky trata o discurso e a mediação semiótica socialmente, mas o processo de mediação em si parece ser não-social. Isso porque Vygotsky não dá importância às relações sociais durante esse processo, ele trata o mediador e o receptor da mediação como indivíduos “socialmente inocentes”; eles não parecem estar situados em uma estrutura social e esta, por sua vez,

parece não ter relevância para suas vidas. A mediação semiótica só pode acontecer em atividades culturais que envolvem o discurso, e os lugares em que a mediação acontece não existem por acaso (Hasan, 2001:4-8). Por isso, sugere-se que, para compreendermos melhor essa questão, nos voltemos para a sociologia de Bernstein.

Essa complementação sugerida por Hasan (2001) mostra-se importante durante as investigações propostas neste trabalho porque ajuda a situar as sessões síncronas digitais dentro de uma estrutura social e, dessa forma, ajuda a compreender os papéis sociais dos participantes das sessões, o significado social das sessões síncronas para esses participantes, bem como a influência desses aspectos na linguagem e aprendizagem. Durante a análise dos dados e interpretação dos resultados, mais especificamente, são utilizados os conceitos bernsteinianos de discurso horizontal e discurso vertical, que ajudam a compreender a estrutura do conhecimento; e os conceitos de discurso regulador e discurso instrucional, que ajudam a compreender as práticas pedagógicas. Como mencionado anteriormente, os conceitos bernsteinianos foram combinados com conceitos da lingüística sistêmico-funcional. Por isso, ao final de cada um dos dois itens que discutirão os conceitos sociais de Bernstein, será apresentada a combinação com os conceitos sistêmico-funcionais, conforme utilizados na análise.

O item que segue apresenta os conceitos de discurso horizontal e discurso vertical e mostra como a combinação com o conceito lingüístico sistêmico-funcional de entidades (Martin e Rose, 2003) mostra-se frutífera para a compreensão de como o conhecimento é estruturado durante as discussões síncronas.

### **1.2.1. Estrutura do conhecimento e entidades**

Esta parte da fundamentação teórica surge da discussão de Bernstein sobre o relacionamento entre linguagem e divisão do trabalho (Bernstein,1971). De acordo com ele, a linguagem é modelada de acordo com a divisão do trabalho na sociedade e, ao mesmo tempo, o acesso aos contextos sociais é limitado de acordo com a variedade de linguagem que um indivíduo é capaz de controlar. Assim, a divisão do trabalho envolve limitações lingüísticas e, ao mesmo tempo, funciona para limitar o acesso a diferentes contextos.

### **1.2.1.1. Discurso horizontal e discurso vertical**

Ao ter o íntimo relacionamento entre linguagem e divisão de trabalho em mente, Bernstein (1971) desenvolveu seus conceitos de código restrito e código elaborado sugerindo que o primeiro opera em ocupações que são principalmente manuais e o segundo opera em ocupações que são principalmente lógicas (dependentes de raciocínio complexo). De acordo com ele, há dois grupos principais na sociedade que dominam esses códigos: um grupo que controla o código restrito e outro que controla ambos os códigos. Esses códigos lingüísticos modelam os indivíduos de formas diferentes na sociedade e dão a eles habilidades específicas e acesso a diferentes contextos sociais.

Segundo ele, esses códigos podem ser lingüisticamente definidos em termos da predição dos elementos sintáticos que serão escolhidos pelos indivíduos para a organização dos significados (Bernstein, 1971:76). Durante a utilização do código elaborado, os indivíduos utilizam um vasto número de elementos sintáticos, e por isso torna-se mais difícil prever o modelo de organização dos elementos. No entanto, ao utilizar o código restrito, a possibilidade de previsão do modelo é ampliada, pois o leque de escolhas sintáticas é diminuído. Esses códigos são funções de formas de relacionamento social distintas, são qualidades da estrutura social (Bernstein, 1971:77).

Ainda segundo Bernstein (1971:78) o código restrito facilita a construção e a troca de símbolos sociais (facilita a elaboração verbal da experiência do grupo social) e, por sua vez o código elaborado facilita a construção e a troca de símbolos individualizados (facilita a elaboração verbal da experiência do indivíduo). Devido sua natureza menos complexa, o código restrito pode ser aprendido informalmente e mais prontamente. Isso já não acontece com o código elaborado que requer um período mais longo de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem dos códigos não está relacionada a fatores psicológicos, e sim com as posições sociais ocupadas pelos indivíduos dentro da sociedade, pois essa posição tornará disponível um ou outro modelo discursivo (Bernstein, 1971:79;130). O que está disponível durante a aprendizagem, as condições em que se dá aprendizagem e conseqüentemente suas limitações são diferentes nesses dois códigos (Bernstein, 1971:81). O código restrito pode surgir a qualquer momento na interação social, desde que o contexto assim exija. No entanto essa situação é diferente daquela em que o indivíduo é limitado ao uso desse

código (Bernstein, 1971:109). Como mencionado anteriormente, essa é a situação da maioria dos indivíduos oriundos de um determinado contexto social ou, em outras palavras, de um determinado grupo social.

O código restrito surge onde as relações sociais são baseadas fortemente em significados, identificações e expectativas compartilhadas. Por isso, é possível dizer que o código restrito surge em culturas em que prevalece o nível social (nós), e não o individual (eu) (Bernstein, 1971:146). Bernstein cita como exemplo o relacionamento de longo prazo entre marido e mulher, em que os significados trocados entre eles não necessitam ser completamente explícitos para que sejam compreendidos por eles. Nesse sentido, podemos pensar também na comunicação entre dois grandes amigos que podem contar com gestos sutis e “meias-palavras” para que exista sucesso na comunicação e ambos se entendam. Se pensarmos nesses exemplos, podemos observar que há situações em que o código restrito é completamente apropriado (Bernstein, 1971:147).

Por sua vez, o código elaborado surge em culturas que enfatizam o âmbito individual (eu), mais do que o social (nós). Nas situações que exigem o uso do código elaborado o que se quer dizer não pode ser compreendido por meio de significados implícitos, por isso os significados tem que ser expandidos e explicitados. Há uma grande lacuna entre o falante e os outros envolvidos na interação (Bernstein, 1971:147). Além disso, como vimos, esse código facilita a elaboração e transmissão da experiência individual (Bernstein, 1971:128), ele induz uma expectativa de separação e diferenciação dos outros indivíduos (Bernstein, 1971:133). Segundo Bernstein (1971:133), há dois modos de código elaborado: um que facilita as relações entre pessoas e o outro que facilita as relações entre objetos. Uma pessoa que estuda artes, por exemplo, tem probabilidade de possuir um código elaborado facilitador das relações interpessoais, enquanto uma pessoa que atua no âmbito das ciências aplicadas tende a possuir desenvolvimento na modalidade facilitadora das relações entre objetos. É possível que certos ambientes familiares e escolas possam favorecer o desenvolvimento de um ou outro modo, ou mesmo dos dois. Portanto, assim como nas diferenças de domínio entre o código elaborado e restrito, essa variação no domínio dos dois modos do código elaborado pode ser explicada pela influência ambiental.

Ao estudar o contexto social que origina esses códigos (pois como já foi dito seu desenvolvimento não tem relação com fatores psicológicos) Bernstein (1971:81) relaciona o código restrito com indivíduos oriundos da classe trabalhadora e grupos rurais, e o código

elaborado com indivíduos oriundos da classe média (essa relação é probabilística e não determinística, como foi dito acima). Um indivíduo socializado<sup>5</sup> dentro de ambientes da classe média tende a desenvolver domínio em ambos os códigos, enquanto um indivíduo socializado em ambientes referentes à classe trabalhadora provavelmente será limitado ao desenvolvimento do código restrito (Bernstein, 1971:136). Isso indica que a posição social vivenciada por indivíduos desses diferentes contextos favorece ou não a elaboração de um determinado código, ou seja, essas diferenças lingüísticas se criam a partir dos diferentes contextos, a partir do acesso que as pessoas têm a determinados modelos discursivos. A forma de uma determinada relação social age na seleção do que é dito, quando é dito e como é dito (Bernstein, 1971:123). Aqui, vale a pena lembrar que essas diferenças lingüísticas refletem na constituição pessoal do indivíduo: habilidades, gostos, formas de pensamento, relacionamentos e outros. A relação que o indivíduo tem com a sociedade, ou seja, “com a estrutura social gera formas distintas de códigos e esses códigos essencialmente transmitem a cultura e, dessa forma, limitam o comportamento” (Bernstein, 1971:122).

Em seus estudos sobre os diferentes códigos, Bernstein (1971:123;135) lembra que apesar dos códigos serem diferentes e criadores de indivíduos distintos, não há motivos para acreditarmos que um código é melhor que outro, pois cada um possui sua estética e possibilidades. Os códigos se constituem nas diferenças contextuais, que são materializadas por meio de escolhas sintáticas e lexicais. O contexto social induz o indivíduo a fazer determinados tipos de escolhas, ao invés de outras. Assim, mudanças nas relações sociais agem na seleção das opções lexicais e sintáticas. “Formas diferentes de relações sociais podem gerar sistemas de fala ou códigos lingüísticos ao afetar os procedimentos do planejamento” (Bernstein, 1971:124).

Desde criança, quando um indivíduo aprende a falar ele aprende códigos que agem como reguladores de suas ações verbais e, assim, ele aprende o que a estrutura social que o envolve exige dele. Por isso, sempre que “a criança fala ou ouve, a estrutura social a que ele pertence é reforçada e sua identidade social limitada” (Bernstein, 1971:124;144). Dessa forma, os indivíduos aprendem seus papéis na sociedade por meio do processo de comunicação. “A habilidade para trocar de código controla a habilidade para trocar os

---

<sup>5</sup> “Socialização refere-se ao processo em que um ser biológico é transformado em um ser cultural específico.” (Bernstein, 1971:174)

papéis” (Bernstein, 1971:129;144). Segundo Bernstein (1971:124), papel pode ser definido em termos dos inúmeros significados compartilhados, que permite que o indivíduo participe de interações persistentes, consistentes e reconhecidas como outros membros da estrutura social. Dessa forma:

“Um papel é uma atividade codificadora complexa que controla a criação e a organização de significados específicos e as condições para sua transmissão e recepção. (...) Quando uma pessoa aprende a subordinar seu comportamento a um código lingüístico, que é a expressão do papel, ordens diferentes de relações tornam-se disponíveis para ela. (...) Seguindo este argumento é a transformação lingüística do papel que é a maior carregadora de significados: é por meio de códigos lingüísticos específicos que a relevância é criada, a experiência dada de forma particular, e a atividade social limitada. (...) Crianças que têm acesso a sistemas de fala diferentes (...) podem adotar procedimentos sociais e intelectuais bastante diferentes apesar de terem um mesmo potencial.”

(Bernstein, 1971:125;144-145 – tradução da autora)

Segundo o argumento de Bernstein (1971:143) não é difícil compreender como a formação de classes pode ser mais bem explicada por meio de códigos lingüísticos do que por código genético. As relações sociais regulam as opções lingüísticas (sintáticas e lexicais) que os falantes podem fazer, fazendo com que sistemas de falas diferentes (ou códigos lingüísticos) sejam criados (Bernstein, 1971:144). A posição social do indivíduo regula a função ocupacional, os relacionamentos familiares e a receptividade da escolarização (Bernstein, 1971:150). Nas palavras de Bernstein (1971:174), “socialização é um processo para colocar as pessoas em segurança”, pois ela age na criação de uma sensação de inevitabilidade de um determinado arranjo social, e na limitação das áreas onde a mudança é possível. Durante o processo de socialização de um indivíduo, quatro ambientes principais atuam no ensino desses papéis: o ambiente familiar, o ambiente entre amigos, o ambiente escolar e o ambiente do trabalho (Bernstein, 1971:145;174).

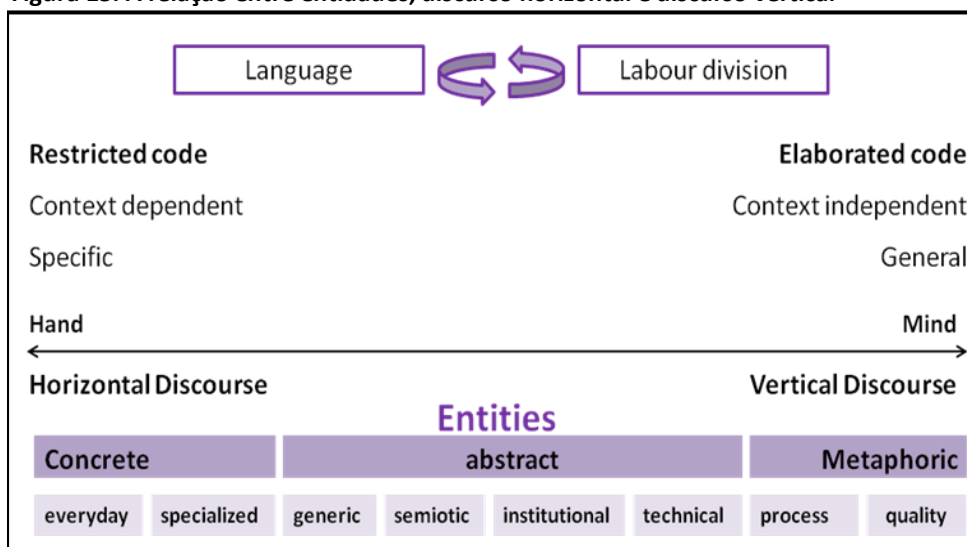
Partindo das definições de Bernstein, é possível pensar em uma linha cujos extremos são os dois tipos de códigos que, por sua vez, podem ser relacionados com os conceitos mais recentemente propostos por Bernstein (1996; 1999): discurso horizontal e discurso vertical. O primeiro é constituído por linguagem simples do dia-a-dia e o segundo por uma



linguagem mais elaborada. Assim, é possível alinhar o discurso horizontal com o lado manual da linha e o discurso vertical com o lado mental da linha.

Ao tentar repensar os conceitos de Bernstein de forma mais linguisticamente criteriosa e dar a eles uso prático na educação, este trabalho sugere que os conceitos mencionados acima podem ser alinhados com linguagem ideacional para que seja possível contrastar diferentes padrões lingüísticos, inclusive os mais complexos que são considerados necessários para o desenvolvimento de habilidades do discurso acadêmico (Bernstein, 1999; Martin e Rose, 2008). Dessa forma, é possível alinhar os conceitos de Bernstein com o conceito de entidades, proposto por Martin e Rose (2003) porque, como discutido, o termo entidades refere-se aos participantes de um texto quando observados do ponto de vista do campo. Há três grupos principais de entidades: concretas, abstratas e metafóricas (Martin e Rose, 2003:113-114). Cada um desses grupos é dividido em subcategorias com tipos específicos de entidades, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 15. A relação entre entidades, discurso horizontal e discurso vertical



A figura acima ilustra o relacionamento entre o conceito lingüístico de entidades e os conceitos sociais de discurso horizontal e discurso vertical. Como ela captura a idéia de como o conhecimento é estruturado, será usada para interpretar os resultados da análise de entidades.

### 1.2.2. Prática pedagógica e estrutura de troca

Prática pedagógica será entendida aqui como o “contexto social onde a produção/reprodução cultural acontece” (Bernstein, 1996:17). Dessa forma, ela envolve interações sociais em diferentes contextos como na escola (entre professor e aluno); no hospital (entre médico e paciente); no escritório (entre arquitetos e planejadores) etc.. A teoria social de Bernstein permite compreender como o poder e o controle opera nesses contextos para estabelecer e operar diferentes atividades sociais. Poder e controle são encaixados um no outro (Bernstein, 1996:19). Entretanto, poder determina categorias de papéis sociais, enquanto controle determina o tipo de comunicação que acontece em diferentes contextos. Dessa forma, a prática pedagógica pode ter classificação forte ou fraca (isola categorias) e modelagem forte ou fraca (controla comunicação). Diferentes graus de classificação e modelagem produzem diferentes práticas pedagógicas (Bernstein, 1996:29). Poder é materializado no discurso instrucional, enquanto controle é materializado no discurso regulador.

Discurso instrucional refere-se às regras de ordem discursiva (Bernstein, 1996:28) e cria habilidades especializadas (Bernstein, 1996:46). Discurso regulador refere-se às regras de ordem social (Bernstein, 1996:28) e cria ordem, relações e identidade (Bernstein, 1996:46). Quando a classificação e a modelagem são fortes a pedagogia é visível, e significa que as regras da prática pedagógica são explícitas (regra hierárquica, regra de seqüência e regra de critério). Quando a classificação e a modelagem são fracas a pedagogia é invisível, e isso indica que as regras da prática pedagógicas são implícitas.

Embora o discurso regulador e o discurso instrucional estejam encaixados um no outro, como mencionada acima, será considerado aqui que o discurso regulador é aquele que está explicitamente organizando a interação/atividade:

#### Exemplo 43

---

---

Regulador

|

A2 Teacher: We can talk a bit while we wait them.

A1 Student N: ok, let\*s talk, so.

---

---

Quando o foco do discurso não é regular o comportamento, mas instruir, ele será considerado discurso instrucional, e não regulador. No entanto, isso não significa que não há regulação durante o discurso instrucional. Apenas, para o propósito desta pesquisa, optou-se por separá-los de acordo com seus diferentes focos. O próximo exemplo mostra um tipo de discurso que é principalmente instrucional. A professora está explicando para o aluno o que significa desenvolvimento profissional:

#### Exemplo 44

---



---

Instrucional

├──	Dk1     Teacher: Why have you decided to take this course?
├──	K2       Student N: to learn more
├──	K1       Teacher R : And by doing so, you are investing in yourself
└─	K1                    and, therefore, growing professionally, aren't you?

---



---

Discurso regulador refere-se à organização da própria atividade, ao invés de seu conteúdo. Ele está relacionado a ordem necessária para manter a atividade fluindo e alcançar os objetivos dela. Por isso, ele pode ser freqüentemente associado às trocas de ação já que este tipo de troca envolve pedido ou desempenho de ações:

#### Exemplo 45

---



---

Regulador

A2	Teacher: Student N, wait a minute, please.

---



---

No exemplo acima é possível observar que a professora pede ao aluno para esperar um pouco durante uma das sessões síncronas. Dessa forma, o aluno foi orientado a não falar, o que dá ao movimento uma função na organização da atividade, isto é, na sessão síncrona.

Embora freqüentemente realizadas por meio de trocas de ação, o discurso regulador pode ser também realizado por pedidos ou entregas de informação, isto é, ele também pode ser realizado por trocas de conhecimento:

#### Exemplo 46

---

---

Regulador
K1      Teacher: My dears, I'm sorry to interrupt, but our time is over :-)

---

---

No exemplo acima, a professor está informando os alunos que o tempo acabou e, dessa forma está informando também que a sessão síncrona deve ser finalizada em breve. Assim, esse movimento conhecedor primário (K1) está contribuindo com a organização da atividade, isto é, está agindo explicitamente na regulação do discurso. Isso é ainda mais claro com a observação da seqüência de movimentos que seguem esse movimento K1:

#### Exemplo 47

---

---

Regulador
K1      (22:02:16) Teacher: My dears, I'm sorry to interrupt, but our time is over :-)
Gr      (22:02:47) Student B: Nice talking to you all.
A1f                      Thanks a lot.
Gr                      Best wishes.
A1f      (22:02:55) Student C: Thanks a lot.
Gr                      Hugs

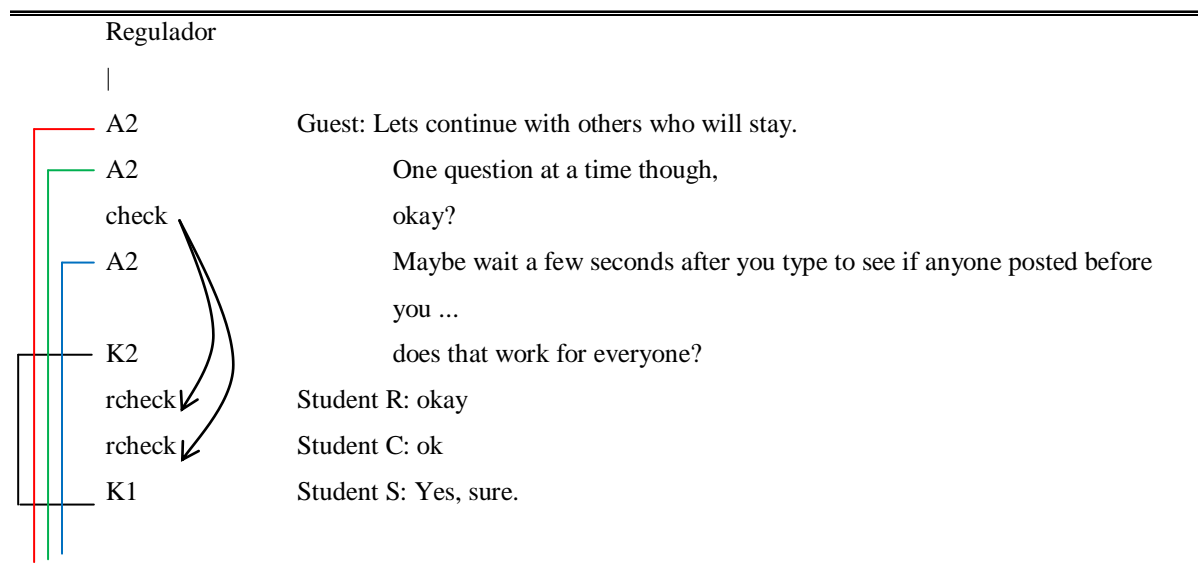
---

---

Depois de serem informados de que o tempo da atividade estava acabado, no mesmo minuto os alunos começam a finalizar a interação ao desempenhar movimentos de saudação e seqüência de ator primário. Isto indica que os alunos naturalmente entenderam a informação (movimento K1) como regulação.

O exemplo abaixo ilustra um momento de organização da atividade que começa com trocas de ação e termina com uma troca de conhecimento:

### Exemplo 48



No exemplo acima, é possível ver que o discurso regulador é realizado por trocas de ação (no início), enquanto o convidado está reorganizando a sessão síncrona depois de uma interrupção. Entretanto, este momento de regulação da atividade é também realizado por uma troca de conhecimento, como a convidada quer saber se o que ela sugeriu anteriormente (por meio de trocas de ação) funcionaria para todos os participantes.

Dessa forma, é possível observar que, embora freqüentemente realizadas por tomadas ou demandas de ações, o discurso regulador pode ser realizado por trocas de ação, de conhecimento ou de saudação. Isto acontece porque a regulação da atividade geralmente exige tomada de ações (como por exemplo, “A2 Lets continue” ou “A2 Maybe wait a few seconds.”). Entretanto, é também possível organizar a atividade ao pedir ou dar informação (como por exemplo, “K1 Our time is over” que indica que a sessão síncrona chegou ao fim).

Discurso instrucional refere-se ao ensino de conteúdo, de informação e, por isso, pode ser freqüentemente associado a trocas de conhecimento, já que este tipo de troca é sobre a negociação de conhecimento:

#### Exemplo 49

---

---

	Instrucional
K1	Teacher: Student M, first you have to find "Bank of suitable texts for Strategic Reading.
K2	Have you found it?
K1	Student M: Yes.

---

---

No exemplo 49 a professora está explicando à aluna o que é necessário para fazer uma das atividades no curso. Dessa forma, ela está dando informação com o objetivo de instruir. Como mencionado acima, embora o discurso instrucional possa ser freqüentemente realizado por trocas de conhecimento, ele pode também ser realizado por trocas de ação:

#### Exemplo 50

---

---

	Instrucional
A2	Teacher: Click on group portfolio.
A1	Student: Ok.

---

---

No exemplo acima, é possível observar que a professora está exigindo uma ação do aluno. Entretanto, a ação não está relacionada à regulação da atividade (sessão síncrona), está relacionada ao desempenho do aluno no curso. Quando as trocas de ação não estão relacionadas à regulação da própria atividade, ela é considerada discurso instrucional.

Às vezes, o mesmo movimento foi considerado como discurso regulador e discurso instrucional ao mesmo tempo. Isto acontece quando o mesmo movimento é parte de dois tipos diferentes de trocas ao mesmo tempo: ação e conhecimento. Assim, quando o mesmo movimento está participando de ambas as trocas de ação e conhecimento, eles foram duplamente codificados como discurso regulador e discurso instrucional, já que explicitamente eles contribuem para a organização da interação e para a negociação de informação ao mesmo tempo:

**Example 51**

Regulador	Instrucional
 A2 └───┬───┘ A1	 Guest: What would you like to talk about first? Student A: I would like to know what are your feelings towards your profession Guest: Hmm, feelings... depends on the day. But most days I love it, it is so fantastic and stimulating, always something new to learn and do.
└───┬───┘ K2 └───┬───┘ K1 ↘ K1 ↘ K1 ↘ K1	

O quadro abaixo resume o relacionamento entre os tipos de troca e o discurso regulador e o discurso instrucional:

**Quadro 5. Relacionamento entre os tipos de troca e os tipos de discurso**

	<b>Discurso regulador</b>	<b>Discurso instrucional</b>
<b>Ação</b>	Negociação da ação que organiza a interação.	Negociação da ação que não está relacionada a organização da interação.
<b>Conhecimento</b>	Negociação da informação que contribui para a organização da interação.	Negociação da informação que está explicitamente ensinando conteúdo.

## 2. Metodologia

---

A pesquisa qualitativa teve suas bases em disciplinas como antropologia e sociologia, mas atualmente está presente em várias outras áreas como, por exemplo, na lingüística ou na área educacional. Além disso, há redes e grupos de praticantes e metodologistas em pesquisa qualitativa em contextos variados; por isso, há diferenças quanto à coleta e à análise de dados de acordo com os diferentes pesquisadores (Atkinson, 2005). Dessa forma, é importante que o pesquisador interessado em contextos sociais tenha conhecimento de uma variedade de métodos de pesquisa para que possa dar conta das variedades culturais (Atkinson, 2005).

A análise lingüística tornou-se uma característica óbvia da pesquisa social em contextos variados, no entanto, é arriscado considerar a análise lingüística como uma ação auto-justificada; ao contrário, é necessário garantir que esse tipo de análise esteja fortemente relacionado ao contexto de estudo e que não tenha um fim em si mesmo. Os pesquisadores têm que prestar atenção aos códigos, convenções e estruturas compartilhadas socialmente, pois as diferentes formas de vida cultural e social exigem análises específicas: ser fiel ao fenômeno significa prestar atenção às formas e ao meio pelo que o fenômeno se constitui (Atkinson, 2005).

Seguindo estes preceitos, esta pesquisa, que foi desenvolvida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, no âmbito da linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação, e no programa de Lingüística da Universidade de Sydney, tem como objetivos a interpretação e a discussão de um processo, e não a informação sobre um produto. Dessa forma, é possível dizer que esta pesquisa é interpretativa porque seu objetivo é a descrição, a compreensão e a interpretação de um fenômeno. E tem caráter descritivo e intervencionista, pois seu objetivo será descrever um fenômeno em um primeiro momento, e sugerir e avaliar intervenções em um segundo momento (Silverman, 1993).

A proposta deste estudo é a de que seja investigado o desenvolvimento de comunicações síncronas *online* do ponto de vista da linguagem utilizada durante as sessões, do ponto de vista da prática pedagógica e do ponto de vista das naturezas do conhecimento que envolve as sessões de bate-papo. Mais especificamente, os objetivos desse estudo são:



- Identificar práticas discursivas dentro de sessões síncronas *online* que sejam adequadas a esse tipo de comunicação e possam favorecer o ensino-aprendizagem nesse contexto;
- Identificar práticas pedagógicas dentro de sessões síncronas *online* que se mostrem mais adequadas ao ensino-aprendizagem nesse contexto;
- Identificar a natureza dos conhecimentos estruturados nas comunicações síncronas investigadas.

Em função disso, procurarei responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que práticas discursivas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?
2. Que práticas pedagógicas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?
3. Que tipos de conhecimentos podem ser observados durante as sessões síncronas *online* no contexto de investigação?

### **2.1. Contexto da pesquisa – *Teacher’s Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês***

Esta pesquisa foi conduzida a partir da análise de bate-papos coletados de um curso *online* no nível de extensão e aperfeiçoamento (*latu senso*). Os dados foram coletados do curso *Teachers’ Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*, oferecido nos anos de 2004, 2005 e 2007. O curso tem como objetivos gerais “oferecer oportunidade para o aperfeiçoamento de seu desempenho em língua inglesa, de sua capacidade de reflexão crítica sobre o seu papel no ensino, de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente e de sua habilidade para usar as tecnologias de informação e comunicação” (Collins, 2009). O curso é oferecido via Internet e faz uso de tecnologias de informação e comunicação variadas para oferecer aos participantes, dentre outros, oportunidades de

interação e colaboração com seus colegas e professores, e a oportunidade de adaptação a uma nova cultura.

O curso Teachers' Links foi criado em 1998, por meio de uma parceria entre a PUC-SP e a Associação Cultura Inglesa São Paulo. A partir de 2006, o curso começou a ser oferecido em uma nova versão organizada em módulos temáticos e não-sequenciais. Além de integrar práticas de compreensão e produção escrita, os módulos ganharam um componente reflexivo que aborda cada um dos temas explorados<sup>6</sup>.

Atualmente, o curso do programa *Teacher's Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês* é totalmente *online*. Seu conteúdo, disponibilizado no ambiente Teleduc<sup>7</sup>, é apresentado em forma de hipertexto e de aulas em vídeo. Possui carga horária de 270 horas-aula divididas em três módulos de 90 horas cada e tem previsão de duração de três semestres. Durante o curso o professor tem, dentre outros, a oportunidade de aperfeiçoar seu desempenho em língua inglesa e sua capacidade de refletir criticamente sobre seu papel no ensino-aprendizagem. Suas aulas são interativas e mediadas por um professor qualificado e, a participação no curso é monitorada. Todos os módulos enfatizam a participação em discussões entre cursistas e com o professor, assim como a produção colaborativa e a produção individual de acordo com os objetivos de cada atividade.

Os bate-papos foram coletados dos cursos oferecidos nos anos de 2004, 2005 e 2007. O tema central dos cursos oferecidos nos anos de 2004 e 2005 foi "desenvolvimento profissional" e, portanto, compartilham as mesmas características básicas do módulo atual *O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre os novos caminhos*, oferecido a partir de 2007, e descrito mais adiante. Os outros dois módulos do curso, *Reflexão e Desenvolvimento de Autonomia* e *O Desenvolvimento Acadêmico e a Sala de Aula*, também oferecidos a partir de 2007, não serão apresentados em detalhes porque não foram contextos de coleta de dados.

---

<sup>6</sup> Informação retirada da Dinâmica do Curso e restrita aos professores-alunos e aos docentes do módulo.

<sup>7</sup> O TelEduc é um ambiente digital de aprendizagem em desenvolvimento no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é um software livre sob os termos da GNU General Public License versão 2, como publicada pela Free Software Foundation.

### 2.1.1. O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre os novos caminhos<sup>8</sup>

Como mencionado, alguns bate-papos foram coletados do módulo *Desenvolvimento Profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos* do curso *Teacher's Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*, oferecido pelo grupo Edulang do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a professores de inglês.

O módulo *O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre os novos caminhos* tem como meta orientar o professor sobre os possíveis caminhos a serem percorridos durante seu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal<sup>9</sup>. Ele é formado por dois componentes: um que permeia, mais especificamente, a esfera do desenvolvimento profissional (*Development*); e outro de natureza reflexiva (*Reflection*).

O componente *Development* tem o objetivo de oferecer aos professores-alunos participantes “oportunidades de discutirem suas próprias idéias sobre desenvolvimento profissional e de usarem a Internet para entrar em contato com múltiplas esferas do desenvolvimento profissional”. Essas oportunidades não estão apenas no âmbito da docência nas escolas, mas também permeiam o desenvolvimento profissional e pessoal em um sentido mais amplo. O componente *Reflection* “pretende estabelecer junto ao professor-aluno as bases teóricas da reflexão como instrumento de possível transformação”, ou seja, pretende contribuir com o desenvolvimento de estratégias reflexivas que ajudem os professores-alunos a repensar “seu desenvolvimento profissional e acadêmico, avaliar o desenvolvimento de um planejamento”, compreender melhor o “papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro” e “os objetivos e necessidades de aprendizagem de uma língua estrangeira e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo.” As atividades do curso enfatizam trabalhos colaborativos e trabalhos individuais, e a participação em discussões com os colegas e com o professor.

---

<sup>8</sup> As informações sobre o módulo foram retiradas da Dinâmica do Curso e são restritas aos professores-alunos e aos docentes do módulo.

<sup>9</sup> Informação retirada do site: <http://www.pucsp.br/ead/teacherslinks/>.

### **2.1.2. Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são os cursistas, os professores e os convidados dos módulos *O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos*.

Os cursistas são graduados (licenciados ou bacharéis), com habilitação em inglês e moram e trabalham em diversos estados do Brasil. Eles atuam em escolas das redes privada ou pública, universidades, escolas de idiomas ou como profissionais autônomos. Alguns cursistas são professores da rede pública estadual de diferentes cidades do estado de São Paulo e recebem bolsas de estudo oferecidas pela Cultura Inglesa – São Paulo.

Os mediadores são profissionais que atuam nas esferas de Educação a Distância e de Reflexão sobre Ação. São “professores do quadro de carreira da PUC-SP, mestres e doutores, e professores convidados” que vêm atuando junto à coordenação do curso *Teacher’s Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês* e como professores do quadro docente da COGEAE<sup>10</sup>. Os convidados são especialistas nos tópicos propostos nas comunicações síncronas *online*.

### **2.1.3. A ferramenta bate-papo no ambiente Teleduc**

Chama-se de “ferramenta bate-papo”, toda ferramenta que possibilita que dois ou mais participantes distantes geograficamente se comuniquem em tempo real, ou seja, sincronamente. Para que uma discussão síncrona seja bem sucedida, um dos aspectos importantes é o de que os participantes tenham pleno conhecimento do funcionamento técnico da ferramenta que estão utilizando. Eles devem aprender a usar os recursos necessários para que tenham uma participação adequada e seus objetivos sejam alcançados. As conversas síncronas analisadas aqui aconteceram no ambiente de aprendizagem *Teleduc*. Dentro do Ambiente *Teleduc*, ao clicar na ferramenta bate-papo e em seguida na opção “Entrar na Sala de Bate-Papo”, o participante tem acesso a uma nova janela, como ilustra a figura 16:

---

<sup>10</sup> Informação retirada do site: <http://www.pucsp.br/ead/teacherslinks/>.

Figura 16. Entrando na sala de bate-papo do ambiente *Teleduc*

**Bate-Papo - Entrar na sala de bate-papo** Busca Ajuda

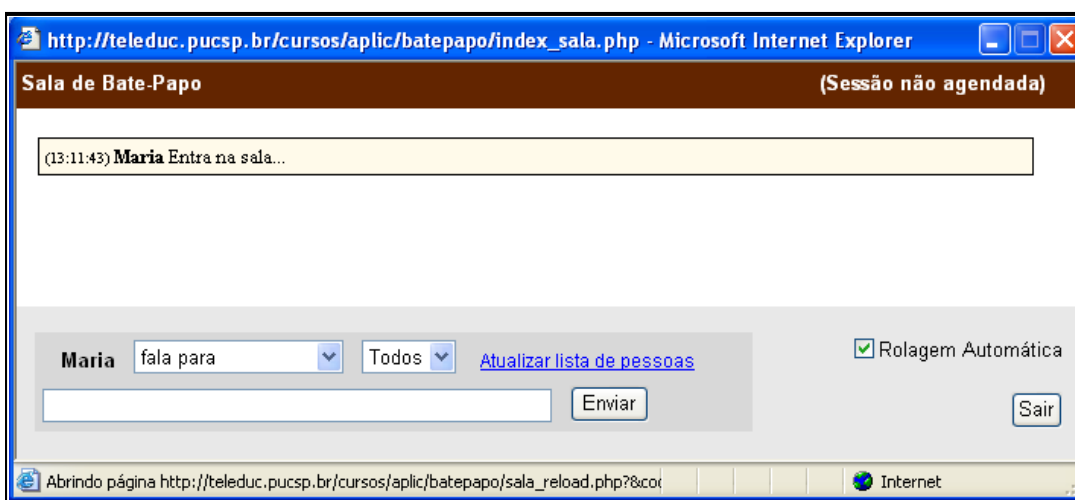
Para entrar na sala de bate-papo, digite abaixo o nome que você deseja usar e pressione o botão Entrar.

Nome:

**Pessoas na sala de bate-papo**  
Nenhuma pessoa na sala de bate-papo

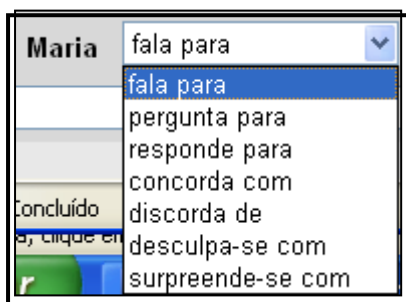
Nesse momento, o participante deve escrever seu nome para dar continuidade ao processo. O nome escolhido por ele, não precisa ser o nome com o que ele se matriculou no curso; é possível, então, que ele utilize uma abreviação ou até mesmo um apelido. Depois, de digitar um nome e clicar na opção “Entrar”, o participante tem acesso à sala de bate-papo, propriamente dita, como ilustra a figura 17:

Figura 17. Sala de bate-papo do ambiente *Teleduc*



A figura 17 representa a janela em que acontecem as discussões síncronas, ou seja, a sala de bate-papo. Quando o participante entra na sala, o sistema envia um aviso com o horário, o nome do participante e a mensagem “Entra na sala...”. No canto superior direito da tela, os participantes podem visualizar o nome da sessão (neste exemplo, o que vemos é “Sessão não agendada”). No canto inferior esquerdo, é possível ver seu nome e as opções discursivas (ver figura 18) que deve escolher antes de enviar uma mensagem; o participante também pode optar por simplesmente deixar na opção padrão “fala para”.

Figura 18. Opções discursivas



Logo ao lado desta opção, o aluno pode escolher o nome do participante para quem deseja enviar a mensagem. Dessa forma, apesar da mensagem aparecer na tela para todos os participantes, o participante em específico, que ele escolheu verá a mensagem em cor diferente. Esse recurso pode evitar que algum participante deixe de ler a mensagem durante a discussão, no entanto, devido ao rápido fluxo de mensagens e, às vezes, até à falta de habilidade no uso da ferramenta, esse recurso não é utilizado com frequência por todos os participantes.

Outra opção que se pode observar é “Atualizar a lista de pessoas”. Se o participante não clicar nesta opção após a entrada de algum outro participante, o nome dessa pessoa não aparecerá na lista e, se algum participante sair, e essa opção não for clicada seu nome continuará aparecendo na lista.

No canto inferior direito, é possível ver também a opção “Rolagem Automática” (na figura 17 ela está ativada). Essa opção é muito importante, principalmente para participantes pouco experientes em discussões síncronas, pois sua desativação permite a leitura das mensagens no nosso próprio ritmo, sem que a tela fique se movendo o tempo todo, apresentando as novas mensagens enviadas. No entanto, embora essa opção facilite a leitura das mensagens quando o fluxo da discussão está muito intenso, o participante deve ficar atento para não perder o foco da conversa e, enviar uma mensagem relacionada a algo que não está mais em discussão. Há ainda, o botão “Sair” que deve ser clicado somente quando o participante quiser abandonar a conversa. Finalmente, no canto inferior da tela, é possível observarmos um retângulo branco ocupando quase metade do comprimento da tela. É neste espaço que o participante deverá digitar o texto que quer enviar para contribuir com a interação e, então, clicar no botão “Enviar” (ao lado).

Como ilustrado nas figuras, a ferramenta bate-papo nesse ambiente não possui recursos de vídeo ou áudio. Dessa forma, é possível que todos os participantes se comuniquem utilizando apenas o texto escrito. Ela também não possui recursos icônicos (*emoticons*) mais sofisticados, como na maioria das ferramentas de bate-papo disponíveis na Internet. Para expressar sentimentos, os participantes utilizam recursos básicos do teclado:

### Exemplo 52

---

---

(08:55:38) **A.R.** fala para **Todos:** :-))

(08:59:16) **A. C.** fala para **D.:** ok, só falta a D. "concordar"... hihihih.

(08:59:41) **D.** fala para **Todos:** nossa, estou acordada desde cedinho estudando :(

---

---

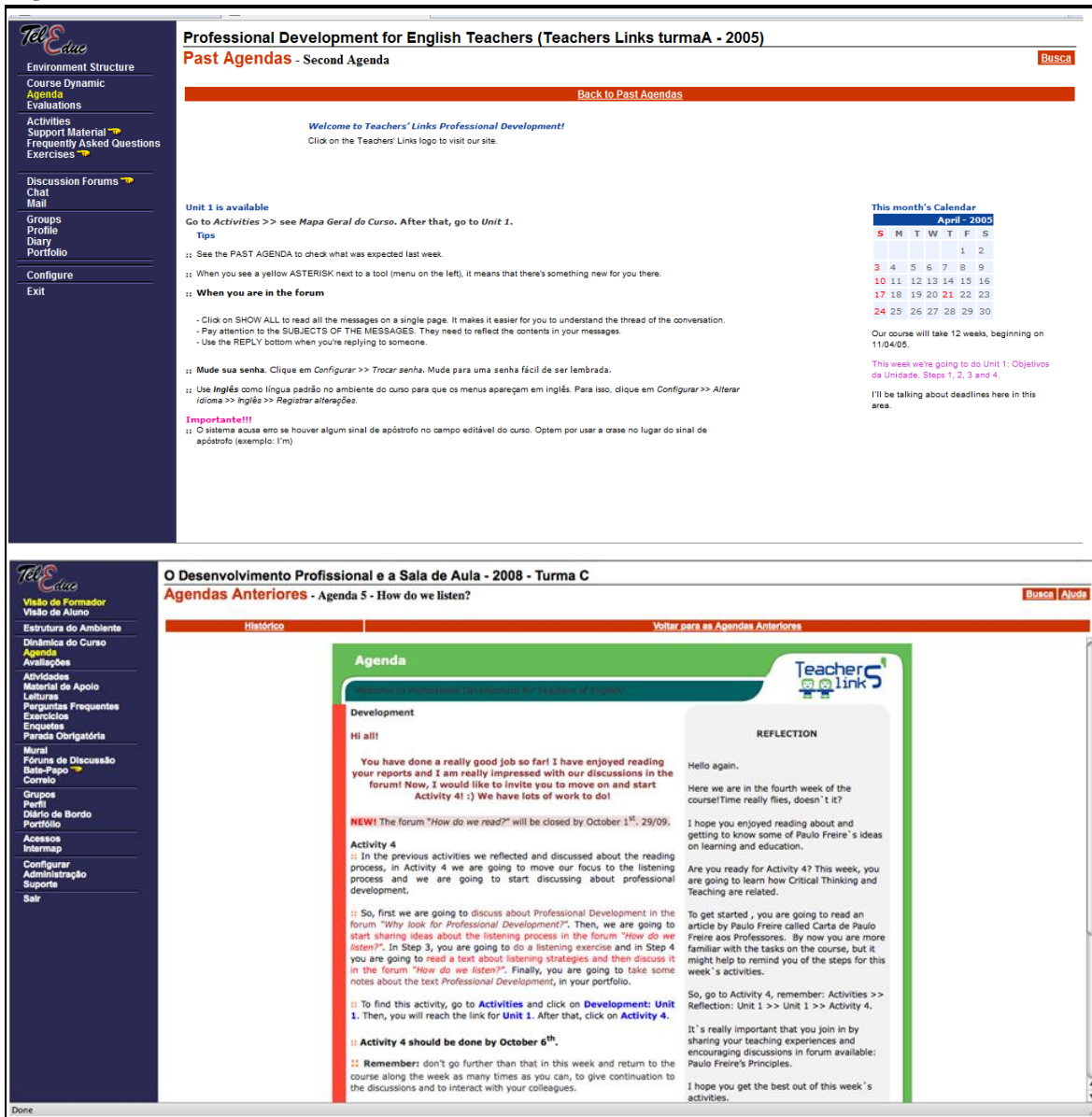
No exemplo acima, também podemos observar as partes das mensagens que são geradas automaticamente pelo sistema. São elas: horário de envio da mensagem, e o nome do participante+fala para+todos ou nome do participante.

#### 2.1.4. Re-edição do curso: fase 1 e fase 2

Os dados coletados foram organizados em dois grupos que são chamados de Fase 1 e Fase 2. Os bate-papos oferecidos nos anos de 2004 e 2005 foram agrupados e serão referidos como Fase 1. Os bate-papos oferecidos no ano de 2007 são referidos como Fase 2. O termo “fase” foi escolhido para organizar os dados devido a uma re-edição que o curso *Teachers’ Links* sofreu durante o ano de 2006, período em que não foi oferecido. Essa re-edição conferiu ao curso características muito diferentes entre as duas fases. As cinco mais importantes são em relação aos participantes, ao design, a interação e a mediação, aos critérios de avaliação e ao ritmo das atividades.

Durante a fase 1, os participantes do curso eram professores da rede pública do Estado de São Paulo e, a partir da fase 2 o curso passou a ser oferecido para professores de inglês de qualquer contexto de ensino e de qualquer parte do Brasil. Na fase 1, o curso era elaborado totalmente pelo grupo de educadores e, na fase 2 passou a haver uma parceria entre os especialistas em educação e especialistas em design, o que conferiu ao curso um aspecto mais profissional. A imagem abaixo é a página de entrada dos cursos oferecidos durante a fase 1 e a fase 2, respectivamente:

Figura 19. Teachers' Links – fase 1 e fase 2



Na segunda tela da figura 19 é possível observar mudanças no layout (mais moderno durante a fase 2), nas cores e fontes (padronizadas durante a fase 2) e na organização da informação (também padronizadas e distribuídas de acordo com planejamento prévio). Além disso, a página de entrada do curso ganhou um logo durante a fase 2, que pode ser observado do lado direito, no canto superior da tela.

Além de mudança nos participantes do curso e no design, a interação e a mediação também sofreram alterações significativas após a re-edição do curso no ano de 2006. Durante a fase 1, as interações entre os participantes não era intensa e a mediação não era sistematizada, tendo sua qualidade e intensidade mais dependente da opinião e experiência



individual de cada professor. A figura 20 exibe a página inicial de um fórum de discussão do curso:

**Figura 20. Fórum de discussão**

#	Title	Created by	Date
1.	Talking about professi...	João Fontana	04/28/2005
2.	STEP 8:	Maria da Silva	04/29/2005
3.	Subject:STEP 8:	Pedro Ramos	05/01/2005
4.	Subject:Subject:STEP 8:	Joana Marques	05/11/2005
5.	Subject:STEP 8:	Andrea de Souza	05/15/2005
6.	Subject:STEP 8:	Patrícia Campos	05/29/2005
7.	Step 8	Edna Souza	04/30/2005
8.	Professional Development	Lúcia Teixeira	04/30/2005
9.	Step eight	Joelma Arantes	04/30/2005
10.	Step 8 - Sharing Ideas	Kátia Maria	05/01/2005
11.	Talking about professi...	André Cruz	05/01/2005
12.	Professional Development	Rafael Lima	05/01/2005
13.	Subject:Professional De...	João Fontana	05/29/2005
14.	professional development	Maria Silva	05/01/2005
15.	Step 8	Andrea Souza	05/01/2005
16.	Professional Development	Edna Souza	05/01/2005
17.	Step 8	André Cruz	05/03/2005
18.	Step 8 Teacher develop...	Rafael Lima	05/06/2005
19.	Professional development	João Fontana	05/06/2005
20.	Subject:Professional d...	Maria da Silva	05/29/2005
21.	step 8	Pedro Ramos	05/08/2005
22.	Unit 1 - steps one to ...	Kelly Azevedo	05/08/2005
23.	Unit 8	Rafael Lima	05/08/2005
24.	Choosing texts to work	João Fontana	05/08/2005

Ao clicar na ferramenta Fóruns de Discussão (lado esquerdo da tela, no menu azul) o participante é remetido à uma lista de fóruns de discussão e ao clicar em um tópico, ele tem acesso a uma tela semelhante a tela da figura 20. Nessa tela, os participantes podem visualizar o título dos fóruns, a quantidade de mensagens e o título das mensagens (lado direito da tela); e o nome dos autores das mensagens e a data de criação. Para participar de um fórum há duas opções: criar uma nova mensagem ou responder à uma mensagem. Se o participante escolhesse escrever uma nova mensagem, a mensagem apareceria logo abaixo da lista, sem nenhuma entrada no início, como indica a figura abaixo:

**Figura 21. Composição de nova mensagem**

#	Title	Created by	Date
1.	Talking about professi...	João Fontana	04/28/2005
2.	STEP 8:	Maria da Silva	04/29/2005

Se o participante escolhesse responder à uma mensagem, sua mensagem apareceria logo abaixo da mensagem que está sendo respondida, com uma entrada no início de título da mensagem para indicar que é uma resposta:

Figura 22. Resposta a uma mensagem

Sort by: tree			
Messages (1 to 53 of 53)			
#	Title	Created by	Date
1.	<a href="#">Talking about professi...</a>	João Fontana	04/28/2005
2.	<a href="#">STEP 8:</a>	Maria da Silva	04/29/2005
3.	<a href="#">Subject:STEP 8:</a>	Pedro Ramos	05/01/2005
4.	<a href="#">Subject:Subject:STEP 8:</a>	Joana Marques	05/11/2005

A figura 23 contrasta duas listas de mensagens retiradas de dois fóruns do curso: um da fase 1 e outro da fase 2:

Figura 23. Fóruns de discussão nas Fases 1 e 2

Messages (1 to 53 of 53)		Mensagens (1 a 379 de 379)	
#	Title	#	Título
1.	<a href="#">Talking about professi...</a>	1.	<a href="#">Perceptions and experi...</a>
2.	<a href="#">STEP 8:</a>	2.	<a href="#">Subject:Perceptions an...</a>
3.	<a href="#">Subject:STEP 8:</a>	3.	<a href="#">Re: Subject:Perception...</a>
4.	<a href="#">Subject:Subject:STEP 8:</a>	4.	<a href="#">Subject:Re: Subject:Pe...</a>
5.	<a href="#">Subject:STEP 8:</a>	5.	<a href="#">Re: Subject:Re: Subjec...</a>
6.	<a href="#">Subject:STEP 8:</a>	6.	<a href="#">Re: Subject:Re: Subjec...</a>
7.	<a href="#">Step 8</a>	7.	<a href="#">Re: Re: Subject:Re: Su...</a>
8.	<a href="#">Professional Development</a>	8.	<a href="#">Re: Re: Re: Subject:Re...</a>
9.	<a href="#">Step eight</a>	9.	<a href="#">Re: Subject:Re: Subjec...</a>
10.	<a href="#">Step 8 - Sharing Ideas</a>	10.	<a href="#">Re: Subject:Re: Subjec...</a>
11.	<a href="#">Talking about professi...</a>	11.	<a href="#">Re: Re: Subject:Percep...</a>
12.	<a href="#">Professional Development</a>	12.	<a href="#">Re: Re: Re: Subject:Pe...</a>
13.	<a href="#">Subject:Professional De...</a>	13.	<a href="#">Re: Re: Re: Re: Subjec...</a>
14.	<a href="#">professional development</a>	14.	<a href="#">Re: Re: Re: Re: Re: Su...</a>
15.	<a href="#">Step 8</a>	15.	<a href="#">Re: Re: Re: Subject:Pe...</a>
16.	<a href="#">Professional Development</a>	16.	<a href="#">Wrong forum</a>
17.	<a href="#">Step 8</a>	17.	<a href="#">Re: Re: Subject:Percep...</a>
18.	<a href="#">Step 8 Teacher develop...</a>	18.	<a href="#">Re: Re: Re: Subject:Pe...</a>
19.	<a href="#">Professional development</a>	19.	<a href="#">Re: Re: Re: Re: Subjec...</a>
20.	<a href="#">Subject:Professional d...</a>	20.	<a href="#">Re: Re: Re: Re: Re: Su...</a>
21.	<a href="#">step 8</a>	21.	<a href="#">R Subject:Perceptions ...</a>
22.	<a href="#">Unit I - steps one to ...</a>	22.	<a href="#">Re: R Subject:Percepti...</a>
23.	<a href="#">Unit 8</a>	23.	<a href="#">Re: Re: Re: Re: Re: Su...</a>
24.	<a href="#">Choosing texts to work...</a>	24.	<a href="#">Re: Re: Subject:Percep...</a>
25.	<a href="#">step 8 - Teacher Devel...</a>	25.	<a href="#">Re: Subject:Perception...</a>
26.	<a href="#">Subject:step 8 - Teach...</a>	26.	<a href="#">Re: Subject:Perception...</a>
27.	<a href="#">step 8</a>		
28.	<a href="#">Step 8</a>		
29.	<a href="#">professional development</a>		

A figura 23 ilustra a diferença na intensidade de interação nas fases 1 e 2. O fórum de discussão retirado da fase 1 (lado esquerdo) tende a exibir uma mensagem embaixo da outra, indicando que os participantes preferiam criar novas mensagens do que responder às mensagens dos outros colegas. Esse comportamento não é o padrão durante a fase 2, em que a intensidade de interação entre os alunos aumentou consideravelmente, como ilustra o lado direito da figura 23.

Outro aspecto modificado após o processo de re-edição do curso foi em relação ao critério de avaliação que passou a ser detalhado e explícito para todos os participantes desde o início do curso. Finalmente, o ritmo das atividades também sofreu modificação: durante a fase 1, o ritmo do curso dependia da opinião e experiência de cada professor, que decidia se o grupo de alunos precisava de mais tempo para realizar determinada atividade. No entanto, durante a segunda fase, o ritmo do curso passou a ser padronizado em todos as turmas e os casos especiais passaram a ser tratados individualmente.

### 2.1.5. Planejamento das sessões síncronas da fase 2

As sessões síncronas coletadas da fase 2 foram preparadas previamente. De acordo com a proposta da atividade, o objetivo era que os alunos entrevistassem um convidado especial, utilizando a ferramenta bate-papo. A instrução da atividade mostra que a sessão de bate-papo realizada no curso foi preparada por aproximadamente duas semanas e, como pode ser observado no quadro 6, envolveu duas fases antes da realização da entrevista:

**Quadro 6. Planejamento da sessão de bate-papo**

Semana 1	<b>1º Fase – Preparação dos alunos</b>
	Conhecer as regras de participação em entrevistas por meio de bate-papos acessando um site externo ao curso;
	Participar e observar as regras de entrevistas em bate-papos em sites externos ao curso;
	Discutir sobre as regras de participação e as experiências vivenciadas nos bate-papos externos ao curso em um fórum específico;
Semana 2	<b>2º Fase – Preparação da Entrevista</b>
	Ler o perfil do convidado e conhecer um pouco sobre ele;
	Preparar a entrevista em grupo;

No quadro 6, a primeira fase de preparação da entrevista na ferramenta bate-papo está relacionada à preparação dos alunos. Podemos perceber que o objetivo é informar e familiarizar os alunos com a ferramenta bate-papo e com as características de entrevistas nesse tipo de comunicação, bem como incentivá-los a refletir e discutir sobre atitudes que podem contribuir ou não para o desenvolvimento adequado da sessão. Por sua vez, a segunda semana relaciona-se à preparação da entrevista em si. A intenção parece ser a de que os alunos conheçam um pouco sobre a pessoa que vão entrevistar para que possam, finalmente, preparar a entrevista. Portanto, durante duas semanas, houve uma preparação cuidadosa da atividade desenvolvida com os alunos antes das sessões síncronas. Essa preparação mostra-se fundamental no contexto do curso porque a maioria dos alunos nunca tinha participado de uma entrevista utilizando uma ferramenta de comunicação síncrona *on-line*. Durante a observação do fórum *Characteristics of a good chat interview*, realizado na primeira semana de preparação do bate-papo, foi possível perceber a relevância dessa preparação, como ilustram os trechos abaixo, recortados de mensagens enviadas por alunos:

“This experience made think that one essential characteristic of a good chat, regular or interview, is that the topic must be known in advance by all the occupants of the chat.” (Aluno A.)

“I`ve just tried the chat with "Luciana Melo" in UOL site. It was simple to enter the chat interview. (...) However, i was surprised to see that there are no rules for the interview itself. Everybody asks questions at the same moment. (...) For this reason, I found it difficult to follow the interview. Well, talking about the characteristics of a good chat interview, (...) it would be wonderful if people could follow the conversation...I mean, one question would lead to another question...(...).” (Aluna P.)

“I participated in uol chat, it was nice. In this link I had the oportunity to talked some portugueses and Brazilians that live in Boston. It was a good experience for me although I was very nervous because it was an anxious moment.” (...) (Aluna M.).

## 2.2. Procedimentos de coleta e análise de dados

Como esta pesquisa tem como objetivo geral a compreensão da linguagem em comunicações síncronas *online* com foco no ensino-aprendizagem, foram coletados bate-papos que aconteceram nos módulos do curso *Teacher's Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*. O quadro abaixo resume os dados coletados:

**Quadro 7. Coleta de dados**

<b>Módulo</b>	<b>Ano</b>	<b>Assunto</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Gênero focado</b>
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	2004	Realização do curso, desenvolvimento profissional, e contexto profissional dos cursistas	1	nenhum
	2005		3	
<b>O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos</b>	2007	Desenvolvimento profissional	3	entrevista
<b>TOTAL</b>			7 bate-papos	

Como mencionado anteriormente, os dados coletados foram organizados em dois grupos que serão chamados de Fase 1 e Fase 2. Os bate-papos oferecidos nos anos de 2004 e 2005 foram agrupados e serão referidos como Fase 1. Os bate-papos oferecidos no ano de 2007 são referidos como Fase 2.

Os cursistas e os mediadores nunca se repetem em um mesmo assunto, assim, por exemplo, na fase 1 temos 4 bate-papos sobre o mesmo assunto (realização do curso, desenvolvimento profissional, e contexto profissional dos cursistas), mas os quatro mediadores e os quatro grupos de cursistas são diferentes. O mesmo acontece com os bate-papos coletados durante a fase 2, com exceção da convidada que permanece a mesma durante as três sessões síncronas.

Ainda podemos observar no quadro 7 que, embora os bate-papos da fase 1 compartilhem assuntos parecidos, eles não foram planejados com foco em nenhum gênero bem estruturado. Já os bate-papos que aconteceram no ano de 2007 puderam ser agrupados tanto pela semelhança dos assuntos, como pelo foco no uso de gêneros bem

estruturados. Além disso, antes de iniciarem as sessões síncronas da fase 2, os alunos foram preparados, como foi apresentado. A divisão dos dados em dois grandes grupos – fase 1 e fase 2 – permitiu que a linguagem fosse estudada e comparada à luz das características de cada uma das duas fases.

### **2.2.1. Divisão das sessões síncronas em blocos: prática discursiva e prática pedagógica**

Após a organização dos dados mencionada no sub-tópico anterior, eles foram analisados sob três óticas diferentes: prática discursiva, prática pedagógica e estrutura do conhecimento. Para comparar o uso das trocas nas sessões síncronas durante a análise das práticas discursiva e pedagógica, foi necessário dividir todas as sessões em blocos. O critério para esta divisão foi o tempo: cada sessão foi dividida em três partes iguais que foram calculadas de acordo com a duração de cada sessão síncrona. Por exemplo, uma sessão com duração de 60 minutos é dividida em três partes de 20 minutos; ou, uma sessão com duração de 1 hora e 30 minutos é dividida em três blocos de 30 minutos e assim por diante. Essa divisão torna possível uma visão geral do uso das trocas durante as sessões síncronas, pois permite a localização de determinados tipos de trocas em blocos específicos. Por exemplo, é possível saber em que bloco das sessões os participantes focaram suas saudações e com que frequência eles se saudaram naquele bloco. Além disso, essa divisão das sessões favorece a comparação das sete sessões síncronas de acordo com o uso de movimentos e com a ocorrência de trocas.

### **2.2.2. Categorias para análise da estrutura do conhecimento**

Como mencionado, os dados foram analisados sob a ótica da estrutura do conhecimento. Durante essa etapa, o conceito de entidades foi utilizado, conforme detalhado no capítulo de fundamentação teórica. Os participantes do texto foram identificados e categorizados de acordo com a classificação das entidades em entidades concretas, abstratas e metafóricas, e seus sub-grupos (mais detalhes sobre os critérios de categorização no sub-tópico *1.1.3.1.1. Entidades*).

As entidades que se referiam aos participantes das sessões síncronas (alunos, professoras e convidada) não foram consideradas na análise porque elas foram freqüentes em todas as sessões síncronas e tinham tendência a ser utilizadas, visto que os participantes estavam conversando uns com os outros e, constantemente, precisavam direcionar as mensagens que estavam sendo enviadas usando os nomes dos participantes. O objetivo foi descobrir sobre o que os participantes das sessões estavam falando com exceção deles mesmos, e que naturezas de conhecimento foram usadas para que eles falassem desses assuntos. Além disso, as entidades que foram usadas em expressões formulaicas como em “Good night!” (night), e “It was a pleasure to meet you” (pleasure) não foram consideradas nesta análise.

Depois de categorizadas, as entidades foram quantificadas e apresentadas em uma figura, também detalhada no capítulo de fundamentação teórica. Esta figura permite relacionar os resultados sobre o uso das entidades com as tendências discursivas propostas na teoria Bernsteiniana, discurso horizontal e discurso vertical (mais detalhes sobre a figura no sub-tópico *1.2.1.1. Discurso horizontal e discurso vertical*).

### 3. Análise

---

O capítulo de análise está organizado de acordo com os três focos teóricos apresentados anteriormente no capítulo de fundamentação teórica: estrutura da troca; discurso regulador e discurso instrucional; e, entidades e discurso horizontal e discurso vertical. Os resultados apresentados durante essas três partes da análise permitirão que uma discussão seja traçada a respeito das práticas discursivas, prática pedagógica e estrutura do conhecimento, respectivamente.

Para que fosse possível compreender mais detalhadamente as práticas discursivas, fez-se necessário analisar os dados a partir do sistema de negociação: estrutura da troca (Martin, 1992). Para que fosse possível compreender as práticas pedagógicas, a análise da estrutura das trocas foi relacionada aos conceitos de discurso regulador e discurso instrucional (Bernstein, 1996). Finalmente, para que fosse possível compreender as naturezas dos conhecimentos que estiveram envolvidos nas interações síncronas digitais e traçar algumas considerações sobre o uso de ferramentas síncronas em contexto de ensino-aprendizagem, foi conduzida análise das entidades (Martin e Rose, 2003) que foram usadas durante as interações. Essa análise foi então relacionada aos conceitos de discurso horizontal e discurso vertical (Bernstein, 1996). Essa organização da análise responderá as perguntas de pesquisa que foram apresentadas no capítulo de metodologia:

1. Que práticas discursivas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?
2. Que práticas pedagógicas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?
3. Que tipos de conhecimentos podem ser observados durante as sessões síncronas *online* no contexto de investigação?



### 3.1. Análise da estrutura da troca

Como mencionado previamente, a análise da estrutura da troca tinha como objetivo a observação das práticas discursivas envolvidas nas sessões síncronas *online* que foram investigadas. Os resultados referentes às práticas discursivas observadas foram organizados de acordo com sete sub-tópicos: (i) trocas de saudações, (ii) movimentos complexos, (iii) trocas aninhadas e trocas sobrepostas, (iv) movimentos secundários, (v) movimentos Dk1, (vi) desafios, (vii) e meta-comentário (um novo movimento dinâmico).

A apresentação das práticas discursivas identificadas será feita ao final do capítulo de análise, durante a discussão dos resultados. A apresentação da análise das estruturas de trocas e de seus resultados será iniciada no próximo sub-tópico. Os resultados apresentados oferecem uma visão lingüística abrangente sobre como as interações são construídas nas comunicações síncronas *online*.

Como vimos no capítulo de metodologia, para comparar o uso das trocas nas sessões síncronas, foi necessário dividir todas as sessões em blocos. O critério para essa divisão foi o tempo: cada sessão foi dividida em três partes iguais que foram calculadas de acordo com a duração de cada sessão síncrona. Por exemplo, uma sessão com duração de 60 minutos é dividida em três partes de 20 minutos; ou, uma sessão com duração de 1 hora e 30 minutos é dividida em três blocos de 30 minutos e assim por diante. Essa divisão torna possível uma visão geral do uso das trocas durante as sessões síncronas, pois permite a localização de determinados tipos de trocas em blocos específicos. Por exemplo, é possível saber em que bloco das sessões os participantes focaram suas saudações e com que frequência eles se saudaram naquele bloco. Além disso, essa divisão das sessões favorece a comparação das sete sessões síncronas de acordo com o uso de movimentos e com a ocorrência de trocas. O quadro abaixo mostra o número de participantes, a duração aproximada de cada sessão e a duração de cada bloco por sessão nas fases 1 e 2:

**Tabela 1. Divisão das sessões síncronas em blocos**

	Sessões	Participantes	Duração	Duração de cada bloco
<b>FASE 1</b>	<b>A</b>	7	1h20	27 minutos
	<b>B</b>	4	1h54	38 minutos
	<b>C</b>	8	1h33	31 minutos
	<b>D</b>	6	1h21	27 minutos
<b>FASE 2</b>	<b>E</b>	10	1h15	25 minutos
	<b>F</b>	10	1h35	32 minutos
	<b>G</b>	12	1h10	23 minutos

### **3.1.1. Trocas de saudação**

Durante interações, pode haver trocas de conhecimento (informação) e de ação. No entanto, em alguns momentos não há negociação de ação e conhecimento acontecendo, os participantes apenas chamam uns aos outros (trocas de chamado) ou cumprimentam-se (trocas de saudação) antes de iniciar as negociações. Esse primeiro sub-tópico da análise foca nesse último tipo de troca em que os participantes se cumprimentam.

Trocas de saudação fazem parte do sub-sistema Participação, do sistema de NEGOCIAÇÃO (Martin, 1992). Isto acontece porque, como vimos acima, nas trocas de cumprimentos não há negociação de ação ou negociação de conhecimento acontecendo. Ao invés disso, trocas de saudação envolvem a marcação de presença dos participantes que estão envolvidos na interação.

Trocas de saudação foram encontradas nas sete sessões síncronas analisadas. Entretanto, diferenças em seu uso puderam ser observadas quando as sessões da fase 1 e as sessões da fase 2 foram comparadas como dois grupos distintos: as trocas de saudações foram concentradas em blocos diferentes das sessões síncronas e, também foram formadas por números diferentes de movimentos. O uso de movimentos de saudação (que formam as trocas de saudação) está sintetizado na tabela 2, de acordo com as concentrações em blocos diferentes:

**Tabela 2. Uso de movimentos de saudação durante as sessões síncronas**

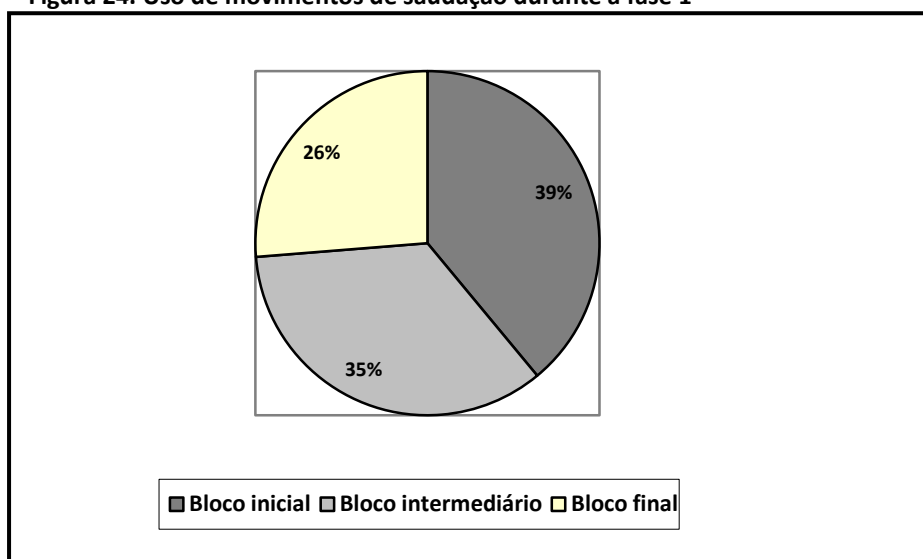
	Sessões síncronas da Fase 1				Sessões síncronas da Fase 2		
	A	B	C	D	E	F	G
<b>Bloco inicial</b>	22 (51%)	3 (17%)	9 (40%)	12 (35%)	14 (33%)	16 (33%)	17 (50%)
<b>Bloco intermediário</b>	13 (30%)	9 (50%)	7 (30%)	12 (35%)	10 (23%)	9 (19%)	1 (3%)
<b>Bloco final</b>	8 (19%)	6 (33%)	7 (30%)	10 (30%)	19 (44%)	23 (48%)	16 (47%)
<b>TOTAL (por sessão)</b>	43	18	23	34	43	48	34
<b>TOTAL (por fase)</b>	118				125		

A tabela 2 organiza a quantificação dos resultados de acordo com os três blocos em que as sessões síncronas foram divididas (primeira coluna), e de acordo com as duas fases de sessões (segunda e terceira colunas). Cada fase é dividida em sub-colunas de acordo com cada sessão síncrona (A, B, C, D, E, F e G). Além disso, o número total de movimentos de saudação em cada sessão e em cada fase é apresentado nas duas últimas linhas do quadro, respectivamente. Além de apresentar a quantidade de movimentos de saudação em cada sessão síncrona, os números foram convertidos em porcentagem e exibidos entre parênteses, ao lado da quantidade correspondente.

Essa organização da quantificação dos movimentos de saudação mostra que o uso dos movimentos de saudação no bloco intermediário das sessões síncronas é menos freqüente durante as sessões que aconteceram na fase 2. Durante essas sessões síncronas, movimentos de saudação tendem a ser localizados principalmente no bloco final, e eles foram também usados freqüentemente no bloco inicial. Por outro lado, nas sessões síncronas que aconteceram na fase 1, movimentos de saudação foram mais freqüentes no bloco inicial e no bloco intermediário, respectivamente. Ao observar a última linha da tabela, o total de movimentos de saudação por fase, é possível ver também que seu uso foi um pouco mais freqüente durante as sessões síncronas da fase 2, talvez devido ao número maior de participantes.

Para que fosse possível comparar o uso de movimentos de saudação durante as sessões divididas em dois grupos (fase 1 e fase 2), cada bloco teve sua porcentagem de uso adicionada e exibida por fase nos dois gráficos que serão apresentados abaixo:

**Figura 24. Uso de movimentos de saudação durante a fase 1**



A figura 24, que ilustra o uso de movimentos de saudação durante a fase 1, exibe a frequência maior de movimentos de saudação em ambos blocos inicial e intermediário. Como as sessões da fase 1 não eram rigorosas quanto ao tempo de início e de término, os alunos tendiam a chegar atrasados ou a deixar a sala de bate-papo antes do término da sessão. Talvez por isso, movimentos de saudação tenham sido um pouco menos frequentes no bloco final durante as sessões da fase 1.

O exemplo 53 ilustra uma troca de saudação que aconteceu no bloco final de uma sessão síncrona da fase 1:

#### **Exemplo 53**

---

┌ └┬┘ └┬┘ └┬┘	Gr	Teacher: Good afternoon, Student N.
	Gr	How are you?
	Rgr	Student N: Hi, Teacher.

---

Os exemplos 54 e 55 ilustram trocas de saudação que aconteceram no bloco intermediário de outra sessão síncrona da fase 1:

### Exemplo 54

---

---

Gr	Student K: Hello Student A!
Gr	Student P: Hello, Student A, welcome!
Gr	Student G: hi, Student A.
Gr	Student R: Hello, Student A.
Gr	Teacher: Hi, Student A! Welcome!
Rgr	Student A: Hello, Everybody!

---

---

### Exemplo 55

---

---

Gr	Student M: Good afternoon.
K1	Sorry.
Rgr	Teacher: Hello, Student M.
Rgr	It is good to have you here with us!

---

---

Trocas de saudação no bloco intermediário aconteceram quando alguns alunos chegaram atrasados para a sessão síncrona, como em ambos os exemplos acima, ou quando eles deixaram a sala de bate-papo antes do término da sessão, como no exemplo 56:

### Exemplo 56

---

---

Gr	Student P: Well, it's a pleasure to talk to you.
Gr	I hope to see you soon.not this Goodnight.
Rgr	Teacher: goodnight, student P. I hope to see you soon again!

---

---

Apesar de ser mais freqüente no bloco inicial e no bloco intermediário, trocas de saudação também ocorreram durante o bloco final, como mostra o exemplo 57:

### Exemplo 57

---

---

Gr	Student C: all right, good night for all.
Rgr	Teacher: See you then! Thanks for coming! Good night!!! I see you around in the course!

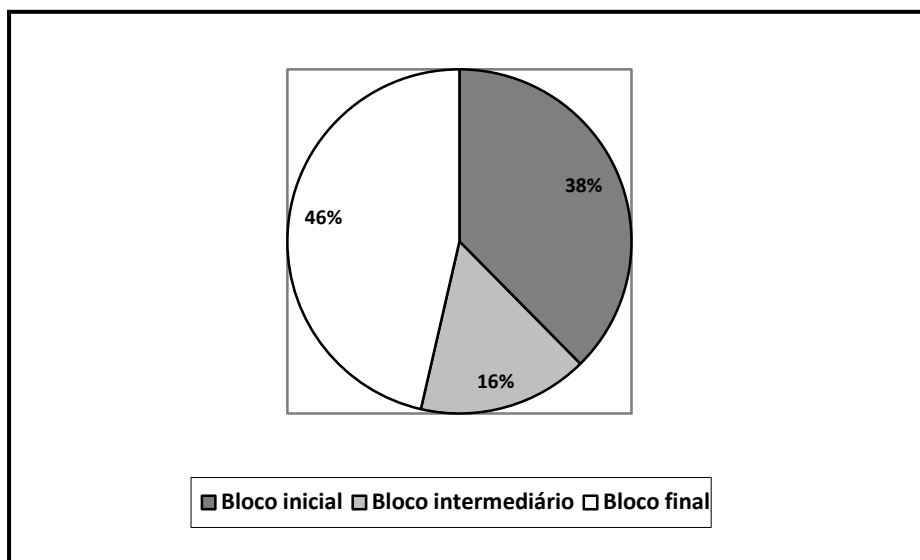
---

---

Quando a troca acima ocorreu, a sessão estava sendo finalizada e havia apenas três participantes na sala de bate-papo: a professora e dois alunos. Como ilustrado na tabela 2, e exemplificado acima, trocas de saudação foram usadas durante os três blocos na fase 1.

Entretanto, elas foram mais freqüentes durante o início das sessões e durante o bloco intermediário. Por outro lado, a tabela 2 aponta para uma freqüência maior de movimentos de saudação em ambos os blocos, inicial e final, durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 2:

**Figura 25. Uso de movimentos de saudação durante a fase 2**



A freqüência maior de movimentos de saudação no início e no final das sessões síncronas na fase 2 pode ser devido a pontualidade dos participantes e devido a conscientização dos alunos sobre a necessidade de se evitar interrupções durante as interações caso chegassem atrasados. Ao invés de interromper a conversação, os alunos foram instruídos a ler os turnos em silêncio até que fossem capazes de participar da conversa. Além da concentração de trocas de saudação em blocos diferentes, as sessões síncronas na fase 1 e na fase 2 tiveram suas estruturas de saudação organizadas de formas diferentes.

Durante as sessões síncronas, trocas de saudação foram formadas por um movimento (Gr) ou dois movimentos (Gr-Rgr); e, em alguns casos, um mesmo movimento Gr originou mais de uma troca. Uma troca de saudação que é formada por um movimento é aquela que não teve um movimento resposta à saudação (Rgr) ou cujos movimentos não puderam ser relacionados a outros movimentos porque foram direcionados ao grupo de participantes:

### Exemplo 58

---

---

Gr	Student R: Hi Student S,
Gr	nice you're here?

---

---

No exemplo 58 o aluno R cumprimenta o aluno S ao desempenhar um movimento Gr. Entretanto, o aluno S não responde ao cumprimento e, por isso, não desempenha um movimento Rgr. Dessa forma, essa troca é formada por um único movimento Gr (ou um movimento complexo de saudação). O exemplo abaixo é também uma troca formada por um único movimento Gr, mas neste caso, não foi possível relacioná-la a um movimento Rgr específico, pois ele é direcionado ao grupo todo:

### Exemplo 59

---

---

Gr	Student R: nice holidays to you all again.
----	--

---

---

As trocas de saudações que foram formadas por dois movimentos foram as trocas estruturadas de acordo com a seqüência esperada de Gr-Rgr:

### Exemplo 60

---

---

Gr	Student S: Hi student M.
Rgr	Student M: Hi dear.

---

---

Finalmente, foi possível encontrar trocas de saudação cujo movimento Gr iniciou mais de uma troca (exemplo 64) e trocas de saudação formadas por mais de 2 movimentos:

### Exemplo 61

---

---

Gr	Student M: Goodnight to everybody.
Rgr	Student F: See you...
Rgr	Student M: See you!

---

---

A troca acima envolve dois participantes, mas é formada por três movimentos de saudação. Isso acontece porque o primeiro participante (aluno M) desempenha um movimento Gr e um movimento Rgr na mesma troca antes de deixar a sala de bate-papo.

Durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 1, a maioria das trocas de saudação foram estruturadas de acordo com a sequência Gr-Rgr, isto é, por dois movimentos. Por outro lado, durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 2, há maior quantidade de trocas formadas por um movimento ou trocas iniciadas por um mesmo movimento Gr. Essa diferença se deve ao fato dos alunos cumprimentarem uns aos outros como um grupo na fase 2; enquanto saudações individualizadas foram a opção mais usada pelos participantes das sessões síncronas na fase 1. Os exemplos abaixo foram coletados do início de uma das sessões síncronas da fase 2. Eles ilustram a tendência do direcionamento de movimentos Gr ao grupo como um todo, e mostram quando foi possível organizar os movimentos de saudação em trocas segundo a estrutura Gr-Rgr e também mostram quando essa organização não foi possível. O primeiro exemplo é uma troca de saudação entre o aluno B e a convidada:

**Exemplo 62**

---

Gr	Student B:	Good evening Guest and Teacher!
Rgr	Guest:	Hi B.

---

Embora o exemplo acima pareça uma estrutura Gr-Rgr básica, como foi possível organizar essa troca de acordo com essa estrutura, o movimento Gr desempenhado pelo aluno B inicia duas estruturas de troca ao ser direcionado a duas pessoas diferentes (convidada e professora). Dessa forma, a primeira troca acontece entre o aluno B e a convidada (exemplo 62), e a segunda troca acontece entre o aluno B e a professora (exemplo 63):

**Exemplo 63**

---

Gr	Student B:	Good evening Guest and Teacher!
Rgr	Teacher:	Hello Student B!!!
Gr		Good to see you!

---



As trocas apresentadas nos exemplos 62 e 63 são sobrepostas (para mais informação sobre trocas sobrepostas veja o sub-tópico 3.1.3. *Trocas aninhadas e trocas sobrepostas*) e aconteceram nas sessões síncronas da seguinte maneira:

#### Exemplo 64

Gr	Student B:	Good evening Guest and Teacher!
Rgr	Guest:	Hi B.
Rgr	Teacher:	Hello Student B!!!
Gr		Good to see you!

Apesar de iniciadas pelos mesmos movimentos Gr, ainda é possível organizar as duas trocas de saudação acima em Gr-Rgr. Entretanto, isso não acontece com outros movimentos de saudação no início da mesma sessão síncrona na fase 2:

#### Exemplo 65

Gr	Guest:	Hi Student N.
Gr	Teacher:	Hi Student N and Student D!!! ()s
Gr	Student D:	Hello everybody!!!!
Gr	Student N:	Hi Everyone.
Gr	Student L:	Hello.
Gr	Student N:	Hi Student L and Student K!
Gr	Teacher:	Hello Student L! Hello Studen K!
Gr	Student K:	Hi
Gr	Student B:	Hi, colleagues!
Gr	Student C:	Good evening
Gr	Student L:	Nice meeting you Guest,

O exemplo acima ilustra a dificuldade para organizar as trocas de saudação em Gr-Rgr. Isso acontece porque, ao contrário dos participantes na fase 1, os participantes da fase 2 foram mais pontuais e chegaram na sala de bate-papo ao mesmo tempo (ou quase ao mesmo tempo). Além disso, muitos deles não acham necessário cumprimentar uns aos

outros individualmente, por isso eles direcionam os movimentos Gr ao grupo como um todo ao optar por saudações como “Hello everybody” ou “Hi, colleagues!”.

O último exemplo neste sub-tópico do capítulo de análise mostra como as trocas apresentadas separadamente acima (exemplos 62, 63 e 65) tenderam a acontecer no início e no final das sessões síncronas:

### Exemplo 66

Gr	Student B:	Good evening Guest and Teacher!
Rgr	Guest:	Hi Student B.
Gr	Guest:	Hi Student N.
Rgr	Teacher:	Hello Student B!!! Good to see you!
Gr	Teacher:	Hi Student N and Student D!!! ()s
Gr	Student D:	Hello everybody!!!!
Gr	Student N:	Hi Everyone.
K1		I'm having some problems with my broadband connection.
K1		Hope I can stay chatting.
Gr	Student L:	Hello.
Gr	Student N:	Hi Student L and Student K!
Gr	Teacher:	Hello Student L! Hello Studen K!
Gr	Student K:	Hi
Gr	Student B:	Hi, colleagues!
Gr	Student C:	Good evening
Gr	Student L:	Nice meeting you Guest,
K1		we are anxious to know more about you!!!

Em resumo, é possível dizer que trocas de saudação foram encontradas no início, meio e final das sessões síncronas. Entretanto, a concentração das trocas de saudação foi diferente na fase 1 e na fase 2 quando os dois grupos de sessões foram comparados. Trocas de saudação foram mais freqüentes nos blocos intermediário e inicial das sessões síncronas na fase 1 e eles foram mais freqüentes nos blocos inicial e final das sessões na fase 2, ou seja, quando os participantes estavam chegando ou saindo da sala de bate-papo. O uso de trocas de saudação no bloco intermediário das sessões da fase 1 pode estar relacionado ao fato dos participantes dessas sessões tenderem a ser menos pontuais. Além disso, eles parecem não se preocupar com as digressões causadas pelas saudações, pois não haviam sido orientados a esse respeito. O uso de trocas de saudações nos blocos inicial e final

durante as sessões da fase 2 pode estar relacionado a maior pontualidade dos alunos para iniciar e encerrar as sessões, pois sabiam que teriam apenas uma hora para realizar a entrevista. Nesse sentido, o uso mais freqüente de saudações nos blocos inicial e final pode indicar mais planejamento e maior organização das sessões síncronas.

Quanto a estrutura, a maioria das trocas de saudações puderam ser organizadas em dois movimentos (Gr-Rgr) nas sessões síncronas da fase 1. Já nas sessões síncronas da fase 2, as trocas de saudações tiveram tendência a estrutura formada por um único movimento Gr ou a estruturas de saudação iniciadas pelo mesmo movimento Gr. Dessa forma, a organização das trocas de saudação nas sessões da fase 2, reflete uma interação em grupo em que todas as pessoas tendem a participar da conversação e, ao mesmo tempo, reconhecem a participação de todos. Nas sessões da fase 1, a organização das trocas de saudação está voltada para uma interação em que várias pessoas estavam presentes, porém conversações aconteceram entre algumas pessoas do grupo, apresentando tendência mais individualizada e aparência mais informal e casual.

### **3.1.2. Movimentos complexos**

Sabe-se que, durante a interação, é possível negociar informação ou ação. Ao possuir informação (ou conhecimento), o participante pode oferecê-la de maneira mais resumida (ou em uma única oração) ou se necessário, o participante que possui informação pode optar pela elaboração e desenvolvimento da informação oferecida, construindo uma seqüência de informações sobre o mesmo tópico. Quando isso acontece, ainda considera-se que os participantes estejam envolvidos em uma única negociação, pois a informação negociada permanece a mesma. Porém, quanto a sua formação (mais de um movimento K1) esse tipo de negociação difere da negociação em que a informação é oferecida de forma breve (em um único movimento K1).

Para que fosse possível lidar com essa diferença entre oferecer informação de forma breve e oferecer informação de forma expandida, o conceito de movimentos complexos é usado na análise de estrutura de trocas. Quando a informação é oferecida em uma única oração, um único movimento K1 é formado; quando a informação é elaborada em mais de um movimento K1, um movimento complexo é formado. Dessa forma, movimentos complexos são formados pela elaboração do que foi dito em um movimento conhecedor

primário (K1). Mais especificamente, movimentos complexos podem ser formados pela elaboração, extensão ou adição de informação sobre o mesmo tópico, gerando uma seqüência de movimentos conhecedor primário (K1).

Ao direcionar a atenção para o uso de movimentos complexos durante as sessões síncronas analisadas nesta pesquisa, foi possível perceber que o uso de movimentos complexos foi diferente nos dois grupos de sessões (fase 1 e fase 2). Na fase 1, o uso de movimentos complexos varia nas quatro sessões síncronas de acordo com o grupo de participantes. Na fase 2, o uso de movimentos complexos é mais parecido nas três sessões síncronas, concentrando-se mais freqüentemente nos turnos da entrevistada. Os resultados sobre o uso de movimentos complexos será apresentado em detalhes no próximo subtópico.

#### **3.1.2.1. Movimentos complexos: fase 1**

Como mencionado previamente, o uso de movimentos complexos variou nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 1. Para ilustrar essa variação, o uso de movimentos complexos foi quantificado e classificado em quatro categorias de acordo com o número de movimentos que formaram o movimento complexo: 2 movimentos, 3 movimentos, 4 movimentos, e 5 movimentos ou mais. Além disso, para que fosse possível comparar o uso de movimentos complexos nas quatro sessões, a quantidade de cada categoria de movimentos complexos foi dividida pelo número de participantes. Dessa forma, os resultados apresentados na tabela 3 representam a média de movimentos complexos por participante. Os participantes foram divididos de acordo com alunos (representados pela letra A) e o professor (representados pela letra P), e foram organizados em duas sub-colunas de acordo com as sessões síncronas (Sessão A, Sessão B etc.). Na primeira coluna, é possível ver cada categoria de movimentos (2, 3 etc.), assim como o número total de movimentos (última linha do quadro):

**Tabela 3. Uso de movimentos complexos na fase 1**

Movimentos	Movimentos complexos por participante na fase 1							
	Sessão A		Sessão B		Sessão C		Sessão D	
	A	P	A	P	A	P	A	P
2	5,8	11	2	10	4	6	1,1	3
3	2,8	6	3	11	1,5	4	0,5	-
4	0,5	2	1	5	1,2	-	-	-
5 ou mais	0,1	1	-	2	1,3	-	-	-
<b>TOTAL</b>	9,3	20	6	28	8	10	2	3

Ao olhar a última linha da tabela 3, é possível verificar que a professora da sessão B é quem usa mais movimentos complexos (28). Além disso, se observarmos a coluna correspondente a essa professora é possível perceber também que essa professora usa os movimentos complexos mais longos (5 movimentos complexos formado por 4 movimentos e 2 movimentos complexos formados por 5 movimentos ou mais). A professora da sessão síncrona B usa os movimentos complexos ao explicar para os alunos como as atividades do curso devem ser realizadas:

**Exemplo 67**

---



---

↙	K1	Teacher: You are not evaluated by a specific activity or Unit:
↘	K1	you are evaluated gradually,
↙	K1	taking in consideration the whole course.
↘	K1	In other words, everything you did in the course (the activities, the comments you wrote about your colleagues* work, the interactions, the chat participations, etc).

---



---

No exemplo 67, a professora está explicando para um aluno o processo de avaliação. O uso de movimentos complexos parece indicar que essa professora privilegia explicações mais longas e detalhadas durante as sessões síncronas. Em oposição, a professora da sessão síncrona D usa poucos movimentos complexos ainda que tenha dedicado a sessão exclusivamente a orientação sobre a participação no curso. Ela opta por oferecer explicações mais curtas e enviadas para os alunos aos poucos.

Enquanto a professora da sessão B tende a usar movimentos complexos para dar explicações e orientar os alunos em relação às atividades do curso, os alunos da sessão B

usam movimentos complexos para falar sobre problemas ou dúvidas durante o curso ou sobre a realização de atividades no curso:

#### Exemplo 68

---

---

↙	K1	Student M: Im late with my lessons,
↘	K1	but Im preparing them.
↘	K1	I will have more subjects to talk after the lessons that I hope to finish today.

---

---

No exemplo 68, o aluno está falando sobre seu atraso ao fazer as lições. Embora os alunos da sessão síncrona B usem movimentos complexos, ao olhar a tabela, 3 é possível perceber que isso não é feito com frequência.

A professora da sessão síncrona A usa 8 movimentos complexos menos do que a professora da sessão síncrona B. Além de usar movimentos complexos para dar explicações e orientar os alunos sobre a participação no curso, como ilustrado no exemplo 67, a professora da sessão A usa movimentos complexos para comentar sobre o contexto profissional dos alunos, pois isso também é tópico de discussão durante a sessão síncrona:

#### Exemplo 69

---

---

↙	K1	Teacher: I studied in public school too
↘	K1	and I remember it was different.
↘	K1	The students really respected the teachers.

---

---

Quanto aos alunos que participaram da sessão síncrona A, eles usaram metade dos movimentos complexos usados pela professora. Entretanto, esse grupo de alunos é o que usa movimentos complexos com maior frequência; ou seja, no geral os alunos tendem a usar menos movimentos complexos do que as professoras. Ao usarem movimentos complexos, eles falam sobre o curso e as atividades (como no exemplo 69) e conversam sobre seu contexto profissional:

### Exemplo 70

---

---

↙ K1	Student E: I would like that things were different.
↘ K1	I do my best.

---

---

### Exemplo 71

---

---

↙ K1	Student R: Everybody says about the limits,
↘ K1	but the parents don't teach this for them.

---

---

Ao contrário do uso mais freqüente de movimentos complexos pelos professores e alunos das sessões A e B, o uso de movimentos complexos pelos professores das sessões C e D é menos freqüente, como pode ser observado na última linha do quadro. Durante a sessão C, a freqüência de movimentos complexos usados pela professora e pelos alunos é parecida. Além disso, movimentos complexos são geralmente usados para abordar questões relacionadas ao contexto profissional dos alunos, que é tópico de discussão durante grande parte da sessão. Os participantes da sessão síncrona D são os que usam menos movimentos complexos e, quando os usam, é geralmente para falar sobre as atividades do curso. Além disso, movimentos complexos na sessão D não são formados por muitos movimentos conhecedor primário (K1); ou seja, os movimentos complexos não são longos, como mostram os exemplos 70 e 71. Nessa sessão, a professora é quem freqüentemente possui e oferece informação, pois ela dá explicações sobre as atividades que precisam ser realizadas no curso; e, ao oferecer informação, ela opta por turnos mais curtos geralmente formados por um único movimento K1.

O uso diferenciado de movimentos complexos na fase 1 indica que a elaboração de informação estava mais relacionada as escolhas pessoais dos participantes e do que eles julgavam mais adequado para comunicações síncronas. Eles não refletem concordância entre as professoras, por exemplo, sobre o tipo de intervenção que era esperado delas nas sessões síncronas (explicações mais elaboradas ou sintéticas, etc.). E, indicam também que os alunos optaram por elaborar as informações quando o julgaram pertinente. Isso reflete diferenças no desempenho de papéis pelos alunos durante as sessões, pois às vezes eles pareciam assumir a posição de quem necessitava de informações e, em outros momentos, assumiam o papel de quem podia não só dar informações, mas também elaborá-las.

Como pode ser observado, o uso de movimentos complexos foi irregular nas quatro sessões síncronas da fase 1. No entanto, nas três sessões síncronas da fase 2, o uso de movimentos complexos mostrou-se mais regular. Essa regularidade será apresentada mais detalhadamente no próximo sub-tópico.

### 3.1.2.2. Movimentos complexos: fase 2

Durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 2, movimentos complexos são geralmente mais freqüentes e são mais longos. Além disso, a maioria deles está presente nos turnos de um mesmo participante. Como os resultados apresentados no sub-tópico anterior, o uso de movimentos complexos na fase 2 foi quantificado e classificado em quatro categorias de acordo com o número de movimentos que formaram o movimento complexo: 2 movimentos, 3 movimentos, 4 movimentos, e 5 ou mais movimentos. Para comparar seu uso igualmente nas quatro sessões síncronas, a quantidade de cada categoria de movimentos complexos foi dividida por participante. Dessa forma, os resultados apresentados na tabela 4 representam a média de movimentos complexos por participante, que foram divididos em alunos (representados pela letra A), professor (representado pela letra P) e convidada (representado pela letra C) e organizado em duas sub-colunas diferentes por sessão síncrona (sessão E, sessão F e sessão G). Na primeira coluna, é possível observar cada categoria de movimentos (2, 3 etc.), assim como o número total de movimentos (última linha do quadro):

**Tabela 4. Uso de movimentos complexos na fase 2**

Movimentos	Movimentos complexos por participante na fase 2								
	Sessão E			Sessão F			Sessão G		
	A	P	C	A	P	C	A	P	C
2	0,9	2	9	1,9	6	14	0,6	-	8
3	0,6	-	8	0,9	-	8	0,1	2	11
4	-	1	7	0,1	-	11	-	-	5
5 ou mais	0,4	-	9	-	-	29	-	-	9
<b>TOTAL</b>	1,9	3	33	2,9	6	62	0,7	2	33



Em oposição a irregularidade no uso de movimentos complexos durante a fase 1, como resumido na tabela 3, o uso de movimentos complexos é parecido nas três sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2, como resumido na tabela 4, acima. Como indicado na tabela 4, o uso de movimentos complexos é menos freqüente nos turnos dos alunos, seguido pelo uso nos turnos das professoras. A maioria dos movimentos complexos está presente nos turnos da convidada, como ilustra o exemplo 72:

#### Exemplo 72

---

K1	Guest: Well, essentially the plagiarism project was to raise awareness in teachers that students don't plagiarize because they have bad intentions.
K1	Usually it is because they aren't engaged or invested in what they are doing.
K1	There is no ownership of their activities.
K1	A lot of the time it is also because they can't understand what is there enough to break it into small enough chunks that are not considered plagiarism lastly ...

---

O uso freqüente de movimentos complexos pela convidada, que estava sendo entrevistada, indica que ela preferia elaborar mais as respostas das perguntas no mesmo turno, ao invés de quebrar as respostas dela em dois ou mais turnos (embora isso tenha acontecido algumas vezes) e também corresponde aos papéis dos participantes nas sessões, pois os alunos e professoras haviam assumido os papéis de entrevistadores e mediadores, respectivamente. Isso explica a falta de necessidade de elaboração da informação por eles, cujos papéis eram principalmente se beneficiar de informações.

Ao comparar as tabelas 3 e 4, a diferença no uso de movimentos complexos pelos participantes na fase 1 e na fase 2 é evidente: na fase 1, movimentos complexos foram encontrados em menor quantidade do que na fase 2; além disso, eles foram usados pelos participantes de formas diferentes nas quatro sessões síncronas da fase 1, enquanto na fase 2 o uso de movimentos complexos foi mais parecido durante as três sessões síncronas, com concentração nos turnos da convidada. Isso indica que, durante as sessões síncronas da fase 2, os papéis a serem desempenhados pelos participantes durante a interação estavam mais claros para todos os participantes. Além disso, o uso semelhante de movimentos complexos confere as sessões síncronas da fase 2 um aspecto mais organizado e aponta a

possibilidade de que um pouco de previsibilidade no uso da linguagem durante sessões síncronas *online* pode ser alcançada.

### 3.1.3. Trocas aninhadas e trocas sobrepostas

Durante as interações síncronas entre mais de dois participantes na mesma sala de bate-papo, é comum observar mais de um tópico sendo discutido ao mesmo tempo. Em termos de negociação, isso é equivalente a dizer que há mais de uma troca acontecendo ao mesmo tempo. Quando mais de uma troca acontece ao mesmo tempo, gerando uma mistura de movimentos, elas são chamadas neste trabalho de trocas aninhadas ou trocas sobrepostas:

#### Exemplo 73

---

##### Trocas sobrepostas

	<p>K1 Student R: Everbody says about the limits, but the parents don't teach this for them.</p> <p>K1 Student P: Sometimes, we are so nervous that we fight with our family.</p> <p>K2f Student AM: I agree with Student R.</p> <p>K2f Teacher: Yes, chall</p>
--	--

---

##### Trocas aninhadas

	<p>K2 Student P: And are in your plans to come back to Brazil now that you are married with a Brazilian?</p> <p>K2 Student C: oh, but a private one you did, right?</p> <p>K1 Guest: I would love to go back to Brazil. However, I feel like I need to develop professionally here a bit.</p> <p>K1 Guest: No, I didn't go to a public or private, unfortunately.</p> <p>K2f Student P: Yes, it is true.</p>
--	--

---

O exemplo 73 mostra duas trocas sobrepostas e duas trocas aninhadas que foram encontradas em uma das sessões síncronas. Trocas sobrepostas são caracterizadas pela mistura de duas ou mais trocas, que se sobrepõem umas as outras. Trocas aninhadas são formadas quando uma troca completa acontece dentro de outra troca. Como é possível observar, nas duas trocas sobrepostas do exemplo 73, o aluno R inicia uma troca de

conhecimento sobre a responsabilidade dos pais no ensino de limites para os filhos. A troca iniciada pelo aluno R é seguida por outra troca iniciada pelo aluno P, que começa uma troca de conhecimento diferente sobre as conseqüências do nervosismo. O aluno AM desempenha um movimento K2f finalizando a primeira troca e a professora desempenha um movimento K2f finalizando a segunda troca. A professora também desempenha um movimento chall, iniciando um desafio. No exemplo 73, as trocas aninhadas são formadas quando duas alunas fazem duas perguntas para a convidada, que opta por responder a segunda pergunta antes de concluir a primeira troca.

Trocas aninhadas e sobrepostas foram freqüentes durante as sete sessões síncronas analisadas. Para que fosse possível ter uma idéia geral sobre a freqüência de trocas aninhadas nas sessões síncronas, trocas que foram formadas por mais de um movimento e tiveram seus movimentos misturados a movimentos de outras trocas foram quantificadas. A tabela 5 mostra o número aproximado de trocas aninhadas e sobrepostas nas sessões síncronas:

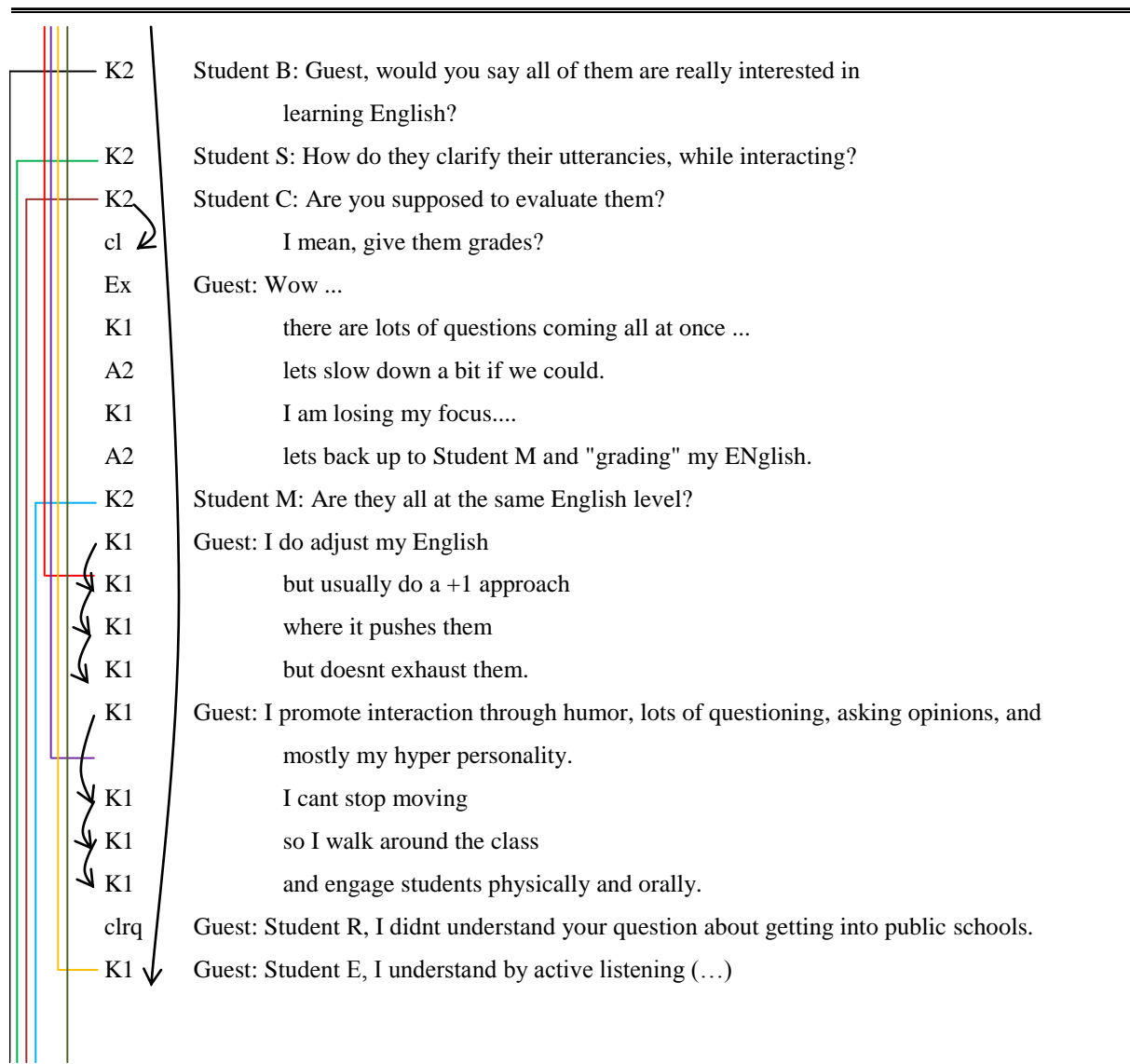
**Tabela 5. Trocas aninhadas e trocas sobrepostas nas sessões síncronas**

Fase 1				Fase 2		
Sessão A	Sessão B	Sessão C	Sessão D	Sessão E	Sessão F	Sessão G
68	17	23	44	74	101	51

Apesar de estarem presentes freqüentemente em ambas as fases 1 e 2, trocas aninhadas e sobrepostas foram mais freqüentes nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2. Na sessão B (fase 1), trocas aninhadas ocorreram como menor freqüência do que nas outras sessões. Entretanto, durante grande parte dessa sessão havia apenas dois participantes na sala de bate-papo e, durante o resto do tempo, havia três participantes porque o quarto participante tinha deixado a sala devido a problemas técnicos. Por outro lado, a sessão C e a sessão G tiveram o maior número de participantes na fase 1 e na fase 2, respectivamente. Entretanto, essas duas sessões tiveram menos estruturas de troca aninhadas ou sobrepostas (sessão C, 23 e sessão G, 51). Isso indica que não somente um número grande de participantes pode ocasionar a sobreposição ou aninhamento das trocas, mas elas também podem ser causadas por outros fatores, como problemas técnicos.

Finalmente, é possível observar que a sessão F teve mais trocas aninhadas ou sobrepostas entre todas as sessões síncronas analisadas (aproximadamente 101 trocas aninhadas ou sobrepostas). Além disso, a sessão F teve o número maior de trocas aninhadas ou sobrepostas que aconteceram ao mesmo tempo. O trecho da sessão F em que mais trocas aninhadas ou sobrepostas aconteceram é exibido no exemplo 74. Cada troca é representada por um colchete de cor diferente do lado esquerdo de cada categoria dos movimentos:

#### Exemplo 74

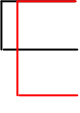



A ordem das mensagens na tela é uma característica única de conversas síncronas *online* que afeta as interações e, essa ordem pode ser influenciada por fatores fora do controle dos participantes, como a velocidade de processamento dos computadores e

servidores. Além disso, se alguém decide enviar uma mensagem para um participante específico, não há garantia de que sua mensagem não será respondida por outros participantes ao mesmo tempo (Crystal, 2001:155). No exemplo 74, é possível observar que oito trocas sobrepostas aconteceram ao mesmo tempo enquanto a convidada e os alunos conversavam. A sobreposição de trocas deixou a interação confusa e dificultou as respostas das questões pela convidada (entrevistada), que pede que os participantes diminuam o ritmo das questões como pode ser observado no oitavo movimento do exemplo 74: “lets slow down a bit if we could”. Como mencionado, esse exemplo de trocas sobrepostas aconteceu na sessão síncrona F, apesar de trocas sobrepostas serem freqüentes em todas as sessões síncronas (conforme indicado na tabela 5). Nas sessões síncronas E e G, trocas aninhadas e trocas sobrepostas também influenciaram o ritmo da conversação e a convidada também pediu que os participantes diminuíssem a velocidade das questões. Essa confusão revela que embora os alunos tenham sido preparados para participar das sessões, não houve preparo em relação ao ritmo em que as questões deveriam ser feitas, ou talvez, o preparo não tenha sido adequado para controlar as sessões síncronas no âmbito da velocidade da comunicação. Além disso, na sessão F problemas técnicos pareceram ser mais intensos. Isso pode ter contribuído para a maior freqüência de trocas sobrepostas:

#### Exemplo 75

---

	K2	Guest: Is what Im typing coming up ... ?
	K1	Teacher: yes
	K1	Student P: Yes.
	Ex	Guest: Oh my,
	K1	I just typed a huge paragraph
	K1	that didnt appear.
	A1	Let me type it again.
	A2	Just a moment.

---

No exemplo 75 que aconteceu durante a sessão E, a convidada tem problemas técnicos e precisa confirmar se o que ela está digitando pode ser visto na tela pelos participantes. Isso interrompe a conversa e também gera trocas sobrepostas.

Outra complicação é que, quando muitas pessoas estão interagindo ao mesmo tempo em uma sala de bate-papo a conversa é geralmente confusa e, ao entrar na sala, não

é possível perceber rapidamente o tópico da conversa (Crystal, 2001:153). Isso acontece porque não é possível ler o que foi dito antes de entrarmos na sala. Essa característica também pode contribuir para a ocorrência de interrupções durante sessões síncronas e, conseqüentemente, para a ocorrência de trocas aninhadas e sobrepostas:

### Exemplo 76

K2	Student M: What are you talking about?
K1	Sorry,
K1	I'm late
K1	cause I was working till now.
Gr	Guest: Hi Student M ...
K1	there are a lot of topics started ..
A2	maybe just watch a bit
A2	and jump in when you get your feet on the ground.
K1	Teacher: Student M, we are talking to Guest,
A2	follow the conversation for a while
A2	and then join in when ready,
check	ok?
A1/rcheck	Student M: Ok, fine.

No exemplo 76, um dos alunos que estava participando da sessão chegou atrasado e interrompeu a conversação ao perguntar para os outros participantes sobre o que eles estavam conversando (primeiro movimento – K2). Além de gerar três trocas sobrepostas, como pode ser visto no exemplo pela representação dos colchetes em cores diferentes, outras trocas que estavam acontecendo no momento foram interrompidas e, conseqüentemente, sobrepostas. Em contextos educacionais, interrupções causadas por esse motivo podem ser evitadas se os participantes forem instruídos que, caso cheguem atrasados, devem observar a conversa por um tempo e começar a participar quando compreenderem o tópico. Isso foi o que a convidada e a professora explicaram ao aluno do exemplo 76. Entretanto, isso ainda não garante que todos sigam essa sugestão, como no caso do aluno nesse exemplo, que tinha sido orientado sobre como evitar esse tipo de interrupção antes da sessão ser iniciada. Talvez esse tipo de interrupção pudesse também ser evitado se os participantes pudessem ler o que havia sido dito na sala de bate-papo antes de sua chegada.

Tempo é outro fator que está relacionado ao ritmo das conversas *online*, visto que o atraso para enviar mensagens pode tornar seus conteúdos irrelevantes. Isso porque a discussão pode ter tomado uma nova direção (Crystal, 2001:155):

**Exemplo 77**

---

K2	Student D: Among all your projects is there one that you like the most?
K1	Student P: Our ESP courses in Brazil are basically for reading.
K1	It is hard to have the kind of motivations your students do.
Da1	Guest: student D and P, I am going to answer these one at a time,
check	okay?
Da1	Here goes the first ...
K1	Student P: Sorry, Student D.
K1	I'm a slow typer...
rcheck	Student D: that's ok

---

No exemplo 77, o aluno D inicia uma troca com um movimento K2, mudando a direção da conversa. Entretanto, o aluno P continua elaborando o tópico anterior, interrompendo a nova troca (primeiro movimento complexo). Quando o aluno P percebeu a interrupção, ele desculpou-se (segundo movimento complexo) ao explicar que ele não pode digitar rapidamente, por isso o comentário dela sobre o tópico anterior chegou atrasado. Nessa situação, a entrevistada vê a necessidade de re-organizar a conversa, pois ela se encontra dividida entre o novo tópico e a elaboração do tópico anterior (movimento Da1). Todo atraso gera interrupção para esse tipo de comunicação que já é bastante complexo e, esse tipo de experiência pode levar os participantes a enviar mensagens mais curtas do que enviariam em outros contextos (Crystal, 2001).

Além das interrupções e, conseqüentemente, formações de trocas aninhadas e sobrepostas, há outra situação que pode interferir no ritmo da conversa: quando o participante deixa a sala de bate-papo sem se despedir. Quando isso acontece, os outros participantes não sabem se ele/ela foi desconectado ou se deixou a sala de bate-papo de propósito (Crystal, 2001:156):

### Exemplo 78

---

---

	[teacher leaves the room...]
K2	Student M: Why has the teacher left?
K2	Student S: And now?
	[teacher enters the room...]
gr	Teacher: Hi people,
K1	I am having some kind of technical problem...
K2f	Student M: No problem

---

---

No exemplo 78, a professora teve problemas técnicos e deixou a sala de bate-papo. Isso interrompeu a conversa e deixou os alunos tentando entender a razão de a professora ter deixado a sala (primeiro movimento K2 – aluno M) e pensando no que fariam lá sem ela (segundo movimento – aluno S). Essa última situação somada às outras mencionadas previamente e a possibilidade de desenvolvimento de múltiplos tópicos simultaneamente, que favorecem trocas aninhadas e sobrepostas, têm contribuído para uma visão negativa do uso de comunicações síncronas em contextos educacionais. Os participantes vivenciam dificuldades em relação ao desenvolvimento de atividades, principalmente aquelas que envolvem a discussão de um determinado tópico. A possibilidade do envio de várias mensagens simultâneas por participantes diferentes favorecem problemas relacionados ao gerenciamento do discurso. Sempre que mais de um tópico é trazido ao mesmo tempo para a conversa síncrona *online*, o participante tem que considerar tanto a complexidade do tópico como a manutenção do foco em um determinado tópico (Vahl-Junior, 2003).

A ocorrência de trocas aninhadas ou sobrepostas tem levado alguns pesquisadores a concluir que a ferramenta bate-papo que está disponível a usuários do ambiente de aprendizagem *online Teleduc* não é adequado a contextos educacionais e tem os levado a trabalhar no desenvolvimento de modelos diferentes da ferramenta bate-papo. Esses modelos são baseados em gêneros tradicionais e permitiria que um dos participantes controlasse os turnos e até mesmo decidisse quem seria o próximo participante a enviar uma mensagem (Vahl-Junior, 2003). A alta frequência de trocas aninhadas e sobrepostas em sessões síncronas *online* indica que, embora chamadas de “síncronas”, a sincronia nesse tipo de comunicação pode ser afetada por fatores como problemas técnicos, nível de letramento digital dos participantes e preparação e conscientização dos participantes sobre a adequação da velocidade de comunicação. Por isso, comunicações síncronas *online* podem



não acontecer exatamente em tempo real. Apesar de esta pesquisa ser conduzida em contexto educacional, os resultados confirmam as descobertas apresentadas por Crystal (2001:159) em suas investigações sobre bate-papos *online* em que a desorganização na seqüência das mensagens é a regra, e não a exceção.

### 3.1.4. Movimentos secundários

Durante uma troca, é esperado que os participantes envolvidos nela permaneçam os mesmos do primeiro movimento até o último. Entretanto, isso pode não funcionar quando há mais de uma pessoa presente, pois ela pode resolver se juntar a conversa. Foi isso que aconteceu em algumas das trocas observadas nas interações síncronas *online*, quando alguns participantes decidiram participar da negociação, assumindo o papel secundário que estava sendo desempenhado por outra pessoa. Em outras palavras, a pessoa que pediu informação (K2) ou requisitou ação (A2) não foi a mesma que finalizou a troca (K2f ou A2f), indicando o envolvimento de mais de duas pessoas em uma mesma negociação.

Trocas em que movimentos secundários foram desempenhados por participantes diferentes foram encontradas duas ou três vezes em cada sessão síncrona que aconteceu na fase 2, e uma vez em uma das sessões síncronas que aconteceram na fase 1. Embora ocorridos poucas vezes, esses exemplos caracterizam comunicação em grupo em que os participantes estavam envolvidos e confortáveis o suficiente para assumir papéis alheios em alguns momentos da interação:

#### Exemplo 79

K2	<b>Student C:</b>	Are Brazilian students prepared to face an online course?
K1	Guest:	Student C, with the right support, anyone is.
K1		What is important is to assess where students are and provide appropriate support for where they are and where you are hoping they go with their learning.
K2f	<b>Student L:</b>	I agree Guest.
K1		learning has an individual path.

No exemplo 79, o movimento conhecedor secundário (K2), que inicia a troca, é desempenhado pelo aluno C. Entretanto, o movimento seqüência de conhecedor secundário (K2f), que finaliza a troca, é desempenhado pelo aluno L. Dessa forma, o papel secundário é assumido por dois participantes diferentes – aluno C e aluno L. O mesmo acontece no exemplo 80, o único encontrado na fase 1:

#### Exemplo 80

---



---

<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; margin-right: 5px;"></div> <div style="margin-left: 5px;">K2</div> </div>	<b>Student P:</b> Why [did you think the course would be] boring, student K?
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; margin-right: 5px;"></div> <div style="margin-left: 5px;">K1</div> </div>	Student K: I don't know,
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; margin-right: 5px;"></div> <div style="margin-left: 5px;">K1</div> </div>	maybe I don't have much practice with a computer.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; margin-right: 5px;"></div> <div style="margin-left: 5px;">K2f</div> </div>	<b>Teacher:</b> It's all right, student K.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; margin-right: 5px;"></div> <div style="margin-left: 5px;">K1</div> </div>	You will get the practice with time!

---



---

Embora movimentos secundários desempenhados por participantes diferentes durante a mesma troca tenham ocorrido apenas algumas vezes, deve-se considerar que esse tipo de troca não envolve apenas um movimento. Eles envolvem trocas formadas pelo menos por três movimentos (K2>K1>K2f). Como trocas formadas por três movimentos ou mais ocorreram menos vezes, dessa forma, é natural que trocas que envolvem dois participantes diferentes em um mesmo papel secundário não sejam freqüentes. Além desse uso de movimentos secundários por participantes diferentes, houve outro uso desses movimentos que se destacou nas estruturas das trocas.

Como apresentado no capítulo de fundamentação teórica, cada troca possui sua própria estrutura. No entanto, durante as sete sessões síncronas *online* houve trocas que compartilharam o mesmo movimento. Isso porque alguns movimentos secundários (K2/A2) iniciaram mais de uma troca:

### Exemplo 81

---

K2	Teacher:	how was mother's day?
K1	Student P:	It's cool.
K1		I traveled to Bauru to visit my mother-in-law.
K1	Student R:	It was very good.
K2f	(21:36:21) mp fala para Todos:	That's nice!
K1		It was very good for me too.
K1		I also went to my mother-in law's house,
K1		but it's in the same city where I live.

---

Como mencionado, cores diferentes de colchetes que representam estruturas de trocas indicam trocas diferentes. Assim, o exemplo acima indica que o mesmo movimento K2, "how was mother's Day?", iniciou duas trocas diferentes. A professora é o conhecedor secundário (K2) em ambas as trocas ao desempenhar um único movimento, enquanto os conhecedores primários (K1) em ambas as trocas são desempenhados por dois alunos diferentes. Na primeira troca, o conhecedor primário é o aluno P ("It's cool...") e, na segunda troca o conhecedor primário é o aluno R ("It was very good.").

Esses dois usos dos movimentos secundários apresentados nesse sub-tópico são característicos de conversas que estão acontecendo entre um grupo de pessoas. Movimentos secundários usados em mais de uma troca ao mesmo tempo (exemplo 81), podem indicar maior envolvimento dos participantes, pois eles são convidados a participar da interação pelo movimento K2. Nessas situações o conhecedor secundário parece ampliar a oportunidade de participação ao deixar o pedido de informação aberto a todos os participantes ao invés de um determinado participante. Por outro lado, quando o mesmo movimento K2 é desempenhado por dois participantes diferentes na mesma troca, parece que a conversa tende a ser mais colaborativa, pois indica que o participante sente-se a vontade para interferir nas negociações. O desempenho de movimentos secundários por participantes diferentes na mesma troca também pode indicar a igualdade de papéis desses participantes. No caso da fase 2 (exemplo 79), todos os alunos foram orientados a desempenhar o mesmo papel (entrevistadores). Isso pode ter influenciado esse uso de movimentos secundários. No exemplo 80, encontrado na fase 1, a professora parece igualar seu papel com o da aluna, ao desempenhar o movimento secundário em uma troca iniciada pela aluna por meio de um K2.

### 3.1.5. Movimentos Dk1

Movimentos conhecedor primário defasado (Dk1) são comuns em contextos educacionais (Martin e Rose, 2003). Algumas vezes a professora possui a informação, mas ao invés de oferecê-la aos alunos, ela escolhe verificar se os alunos compartilham a mesma informação. Para fazer essa verificação, a professora desempenha um movimento Dk1, como apresentado no exemplo 23 do capítulo de fundamentação teórica. Apesar de serem comuns em contexto educacional, movimentos Dk1 foram raramente usados durante as sessões síncronas *online*: o movimento Dk1 foi usado apenas uma vez por duas professoras na fase 1 (exemplo 82) e 1 vez pela convidada (entrevistada) na fase 2:

#### Exemplo 82

---

---

A2	Teacher: Take a look there
Dk1	and try to find out what you have to do after that.

---

---

No exemplo 82, a professora desempenha um movimento conhecedor primário defasado ao pedir que os alunos tentem descobrir o que devem fazer em uma determinada parte da atividade, ao invés de oferecer a informação diretamente. Embora os movimentos Dk1 usados pelas professoras tenham função de instrução, o movimento Dk1 usado pela convidada parece não auxiliar a orientação dos alunos, pois ele não iniciou uma troca:

#### Exemplo 83

---

---

K1	Guest: I think online courses, just like face to face courses, can be horrible or terrific.
K1	Again, its not the medium or the tool,
K1	its what is done with it.
Dk1	I mean, havent you all seen terrible uses of online courses?
rchall	Teacher: It is not possible to say that students will learn more only because they have technology at school, for example....
K1	Student B: Even student´s perfomance in the class can be a tool to reach a target.

---

---

No exemplo 83, a convidada desempenha um movimento Dk1 ao perguntar aos alunos se eles já tinham visto usos inadequados de cursos *online* ("I mean, haven't you all

seen terrible uses of *online* courses?”). Entretanto, os outros participantes ignoraram sua tentativa de verificar se eles compartilhavam da mesma opinião/informação e a interação continuou com trocas diferentes, como indica os últimos dois movimentos do exemplo. Essa atitude parece indicar que o papel de entrevistada foi privilegiado pelos alunos (entrevistadores), que recusaram a tentativa de orientação desempenhada pela convidada pelo uso do movimento Dk1. Ainda que ocorridos poucas vezes, o uso de movimentos Dk1 característicos de contexto educacional presencial (Martin e Rose, 2003) pode indicar a possibilidade de ensino síncrono *online* por meio desse mesmo recurso lingüístico, em que a professora pede informação que já conhece para verificar se os alunos compartilham da mesma informação, ou para usar a informação que eles possuem para elaborar uma explicação (exemplo 23).

### **3.1.6. Desafio**

Durante uma conversa, o falante pode ser interrompido caso o(s) outro(s) participante(s) envolvido(s) na conversa tenha(m) (i) problemas para compreender a mensagem, ou porque o falante acredita que o(s) outro(s) participante(s) tivera(m) problemas de compreensão e, por isso, o falante decidiu interromper a interação para verificar se a mensagem havia sido compreendida, por exemplo. Outra possibilidade é a interrupção da conversa devido à (ii) discordância com o que foi dito. Nesse caso, a interação será interrompida por um turno como “this is not true”, “I do not agree with you”, “you are wrong” etc.. De acordo com os conceitos de NEGOCIAÇÃO isso é equivalente a dizer que a estrutura esperada das trocas pode ser interrompida. Os movimentos que interrompem a troca (ou a aborta) são conhecidos como movimentos dinâmicos. Quando a interrupção da estrutura da troca é relacionada a compreensão de conteúdo da mensagem (i), significa que a interrupção tem foco ideacional e, nesse caso, são conhecidas como rastreamento. Quando a interrupção da estrutura da troca é relacionada à discordância sobre o que havia sido falado, significa que a interrupção tem caráter interpessoal e, nesse caso, a interrupção é conhecida como desafio. O uso de rastreamento ocorreu freqüentemente durante todas as sessões síncronas *online*, enquanto o uso de desafio foi menos freqüente. Entretanto, foi o uso de desafio que se destacou durante um trecho específico de uma das sessões síncronas que aconteceu na fase 2 (sessão G). Isso porque o

movimento desafio foi usado freqüentemente nesse trecho: durante aproximadamente 10 minutos, houve intenso uso de desafio (chall), justificação (just) e resposta ao desafio (rchall). O intenso uso de desafio parece ter acontecido devido a uma declaração polêmica feita por um dos alunos, que gerou interesse dos participantes e fez com que se engajassem em uma interação mais dinâmica:

#### Exemplo 84

K1	(20:38:26) <b>Student C:</b> But students lose their interest if class has no multimedia support,
K2	don't you think?
K1	<b>Student J:</b> and it is part of their lives nowadays...
chall	<b>Student N:</b> I'm not sure I agree with Student C.
just	Media is a tool enhanced by technology but there are important affective tools which help learning
rchall	<b>Student B:</b> I Yes, N I think it's just one more tool
chall	<b>Student J:</b> Nowadays, just chalk and board is not interesting to teenagers. (just a comment)
chall	<b>Guest:</b> Student C, about students being bored without multimedia ... students are bored because they are not engaged not because of the technology.
just	Its like giving a kid a new toy. The newness wears off and the problem returns.
rchall	Technology needs to be intentional, purposeful, and not just entertainment.
rchall	<b>Student B:</b> I totally agree
rchall	<b>Student J:</b> yea, teaching with a purpose, always
rchall	<b>Guest:</b> Hi Student J ... do you think chalk boards should be interesting?
just	Should a pencil? Should a computer screen? What I am trying to get at is that it isn't the technology, it's what you use the technology to do ... no object is inherently good or bad for education, it is how we use it as teachers.
rchall	<b>Student D:</b> I totally agree S!!!
rchall	<b>Teacher E:</b> It is not possible to say that students will learn more only because they have technology at school, for example....
rchall	<b>Student J:</b> I understood what you mean...
rchall	<b>Guest:</b> Yes Teacher E.
rchall	(20:47:29) <b>Student D:</b> Yes, E! They can have technology! But if they do not have good teachers to use this technology...

O horário do envio dos turnos, mantidos na primeira e penúltima linha do exemplo 84, permite verificar a duração do trecho de desafio durante a entrevista (quase 10 minutos). É possível verificar também que a interrupção da estrutura de troca foi

desencadeada pelo movimento conhecedor primário (K1) enviado pela aluna C, em que ela expressa seu ponto de vista sobre suporte multimídia como motivador na sala de aula, ao afirmar que os alunos perdem o interesse na aula caso não haja uso de recursos multimídia (“But students lose their interest if class has no multimedia support”). Esse movimento K1, desempenhado pela aluna C, desencadeia dois movimentos de desafio (chall) que marcam a opinião contrária de dois outros participantes. O primeiro movimento de desafio foi criado pela aluna N (“I’m not sure I agree with Student C.”). E o segundo movimento de desafio foi desempenhado pela convidada (Student C, about students being bored without multimedia ... students are bored because they are not engaged not because of the technology.). Estes dois movimentos de desafio desempenhados pela aluna C e pela convidada geram, por sua vez, movimentos de justificativa (just) e uma série de movimentos de resposta a desafio (rchall), como é apontado pela representação de movimentos dinâmicos do lado direito da nomenclatura dos movimentos. Cada cor de seta representa um bloco de desafio, justificativa e resposta. Elas têm sua origem no movimento principal que originou o desafio, seja esse movimento principal um movimento conhecedor primário (K1) ou outro desafio. Esse trecho de desafio envolveu um total de 16 moves e foi o mais intenso identificado de todas as sessões síncronas investigadas. Embora possa ser considerado um momento de digressão da entrevista, pois os participantes abandonaram a seqüência de pergunta e resposta por aproximadamente 10 minutos, esse trecho de desafio indica o engajamento dos participantes em uma discussão. Dessa forma, sessões síncronas *online* em contexto educacional também podem funcionar como suporte para esse tipo de linguagem em contexto educacional. Porém, parece necessário que o tópico de discussão interesse os participantes de forma polêmica. Além disso, se o objetivo for o de que os participantes discutam um tópico em comunicações síncronas pode ser necessário conscientizá-los antes da sessão sobre o tipo de movimentos adequados a esse tipo de interação.

### **3.1.7. Metacomentário**

Como explicado no capítulo de fundamentação teórica e comentado no sub-tópico anterior sobre o uso de desafio, as estruturas esperadas das trocas podem ser interrompidas ou abortadas. O movimento que a interrompe ou a aborta é chamado de movimento dinâmico. Durante a análise dos dados foi identificado uma forma de

interrupção que não havia sido identificada em nenhum trabalho anterior sobre negociação (estrutura da troca). Esse movimento dinâmico consiste de um comentário sobre o movimento anterior, que suspende a troca durante sua ocorrência, mas a permite seguir a diante. Por apresentar essas características, esse movimento recebeu o nome de metacomentário e sua nomenclatura é mc (do inglês metacomment). Esse novo move dinâmico, o metacomentário, foi encontrado somente nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2:

### Exemplo 85

K2	Student M: Well, I'm curious to know what brought you to Brazil in 1998
mc	Guest: Ahhh yes, this is an infamous question. Well ...
K1	Guest: I always wanted to be a linguist
K1	since my grandpa always talked about how smart S I Hiakawa was.
K1	I also wanted to travel.
K1	So, I figured teaching English abroad was the best way. ....

No exemplo 85, ao invés de responder a questão, a convidada comenta sobre ela, interrompendo a estrutura esperada da troca. No exemplo 86, um aluno usa um movimento metacomentário para indicar aprovação em relação à questão feita pela professora à convidada:

### Exemplo 86

K2	Teacher: How is it [the plagiarism project]
mc	Student M: Good Teacher!

No exemplo 86, a aluna M comenta a questão feita pela professora ("How is the plagiarism project?") ao se interessar pelo projeto de plágio. O movimento metacomentário desempenhado pela aluna M indica aprovação, pois a aluna comenta/avalia a questão da professora positivamente ("Good, teacher").

O uso do movimento dinâmico metacomentário é o último tópico de análise da estrutura da troca apresentado aqui. A apresentação da análise e resultados da negociação mostra, em resumo, que os dois conjuntos de sessões síncronas (fase 1 e fase 2) possuem características discursivas diferentes. As trocas de saudação, por exemplo, tendem a ser



mais espalhadas e em pares nas sessões síncronas da fase 1, enquanto nas sessões síncronas da fase 2 elas tendem a concentração no início e no final das sessões; além disso, elas são mais generalizadas o que dificulta sua organização em pares. Outro exemplo de diferentes características discursivas nas duas fases é o uso de movimentos complexos, que consiste na elaboração pelo mesmo participante do que foi dito previamente, e tente a variar nas quatro sessões da fase 1 de acordo com os diferentes grupos de participantes. Na sessão síncrona A, por exemplo, ele tende a se concentrar nos turnos da professora, enquanto na sessão B eles estão presentes tanto nos turnos da professora quanto dos alunos. Essa irregularidade no uso de movimentos complexos nas sessões síncronas da fase 1, não ocorre nas sessões síncronas da fase 2, em que o uso de movimentos complexos tende a estar concentrado nos turnos da entrevistada durante as três sessões síncronas. Como vimos, os outros sub-tópicos da análise da prática discursiva apresentam outras diferenças lingüísticas que conferem aos dois grupos de sessões síncronas (fase 1 e fase 2) características únicas e indicam que diferentes práticas discursivas podem acontecer em sessões de comunicação síncronas *online*. Esses resultados da análise da estrutura de troca e as práticas pedagógicas identificadas serão discutidos no item 3.4. *Discussão dos resultados*. Os resultados da análise da estrutura de troca foram utilizados também para conduzir a segunda parte da análise dessa pesquisa que se refere à prática pedagógica, e será iniciada no próximo sub-tópico.

### **3.2. Análise da prática pedagógica**

Prática pedagógica é entendida neste trabalho como o “contexto social onde a produção/reprodução cultural acontece” (Bernstein, 1996:17). Acredita-se que a produção/reprodução cultural acontece principalmente por meio da linguagem e, para compreendê-la faz-se necessário considerar ambas as perspectivas, reguladora e instrucional, porque diferentes regulações e instruções discursivas geram diferentes práticas pedagógicas. Por isso, esta pesquisa combinou os conceitos de discurso regulador e discurso instrucional, propostos por Bernstein (1996), com a análise das estruturas de trocas (Martin, 1992). O conceito de estrutura de troca é uma abordagem da lingüística sistêmico-funcional que favorece observação discursiva detalhada de conversações e, por isso, favorece a interpretação do discurso como regulador ou instrucional.

Como apresentado no capítulo de fundamentação teórica e explorado no próximo sub-tópico sobre discurso regulador e instrucional, discurso regulador se refere à organização da atividade que está acontecendo no momento em que o discurso é construído e é realizado por trocas que desempenham essa função. Quanto ao discurso instrucional, ele se refere a “transmissão/ aquisição de competências específicas” (Bernstein, 1996:216) e é realizado por trocas que trabalham nessa direção. Por isso, os resultados da análise da estrutura das trocas apresentados no tópico anterior são interpretadas aqui de acordo com o papel que desempenham na prática pedagógica. Esta interpretação será apresentada nos dois sub-tópicos que seguem. Primeiro os resultados sobre discurso regulador serão apresentados e, em seguida, será feita a apresentação dos resultados sobre o uso do discurso instrucional.

### **3.2.1. Discurso regulador**

Como mencionado previamente, o discurso regulador é construído durante a organização da atividade. Dessa forma, ele pode ser realizado por trocas de saudação, por trocas de ação que estão organizando a atividade que está sendo desenvolvida no momento, e por trocas de conhecimento, quando a negociação de informação também está contribuindo para a organização da atividade.

Para comparar o uso do discurso regulador nas sessões síncronas, a divisão das sessões síncronas em blocos como proposto no tópico 3.1. *Análise de estrutura da troca* foi considerada durante a apresentação dos resultados. Assim, as estruturas das trocas que estavam tinham função na regulação da atividade (neste caso na regulação das sessões síncronas) foram quantificadas:

**Tabela 6. Trocas que desempenham função na regulação**

	Fase 1				Fase 2		
	Sessão A	Sessão B	Sessão C	Sessão D	Sessão E	Sessão F	Sessão G
<b>Bloco inicial</b>	32	4	22	22	27	31	22
<b>Bloco intermediário</b>	29	32	20	23	23	24	18
<b>Bloco final</b>	19	19	10	26	41	47	27
<b>TOTAL (por sessão)</b>	80	55	52	71	91	102	67

A tabela 6 organiza a quantificação dos resultados sobre o uso do discurso regulador de acordo com os três blocos em que as sessões síncronas foram divididas<sup>11</sup> (primeira coluna), e de acordo com as duas fases das sessões (segunda e terceira colunas). Cada fase é dividida em sub-colunas de acordo com cada sessão síncrona (A, B, C, D, E, F e G). Às vezes, uma troca estava localizada em dois blocos ao mesmo tempo (metade em um bloco e a outra metade em outro). Quando isso aconteceu, a troca foi considerada dentro do bloco em que seu primeiro movimento estava localizado, isto é, onde a troca foi iniciada. Assim, na tabela 6, é possível observar a quantidade de trocas que estavam desempenhando papel na regulação da sessão síncrona. Entretanto, esta quantificação não permite uma comparação do uso do discurso regulador entre as sessões, pois cada sessão síncrona tem um número diferente de palavras, e isso poderia influenciar a frequência de uso do discurso regulador. Para que fosse possível comparar o uso do discurso regulador nas sete sessões, a quantificação foi convertida em porcentagem quando necessário, e organizada em gráficos que ilustram aspectos diferentes do uso do discurso regulador. Dessa forma, o uso do discurso regulador será apresentado e discutido nos próximos parágrafos de acordo com três perspectivas diferentes: (i) frequência do uso do discurso regulador, (ii) uso de trocas de conhecimento e ação para regular o discurso e, (iii) distribuição das trocas que realizam discurso regulador.

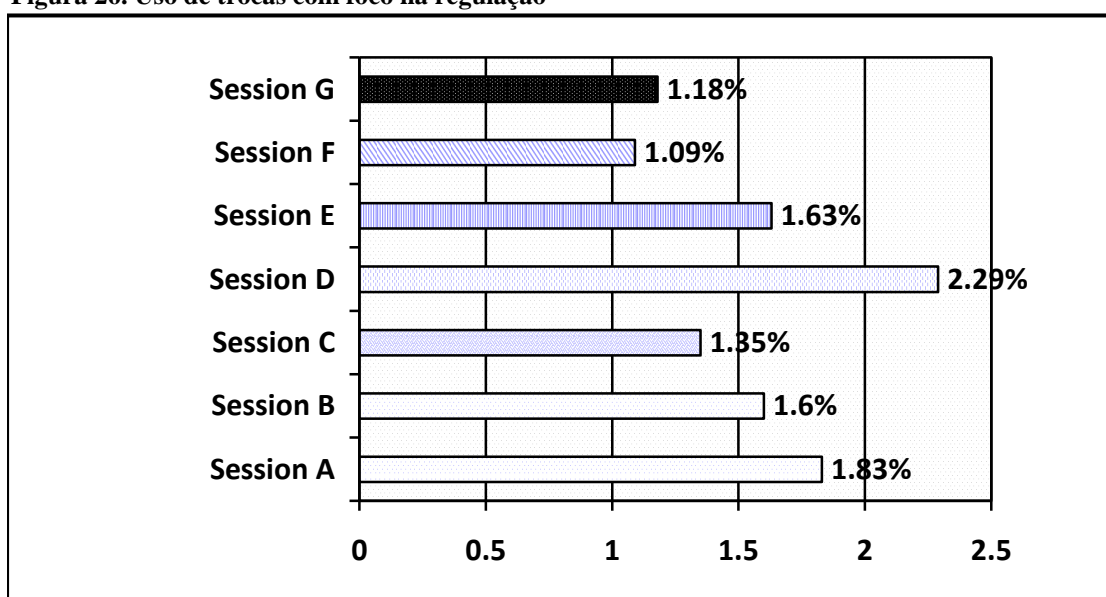
---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o critério de divisão das sessões síncronas em blocos, veja o tópico 3.1. *Análise da estrutura da troca*.

### 3.2.1.1. Frequência do uso do discurso regulador

A observação do discurso regulador de acordo com a frequência de uso nas sessões síncronas é apresentada de acordo com dois focos diferentes. O primeiro foco se refere à comparação da frequência do uso do discurso regulador em cada sessão, e o segundo foco se refere à comparação da ausência de discurso regulador em determinados trechos das sessões. A primeira comparação é apresentada na figura 26:

**Figura 26. Uso de trocas com foco na regulação**

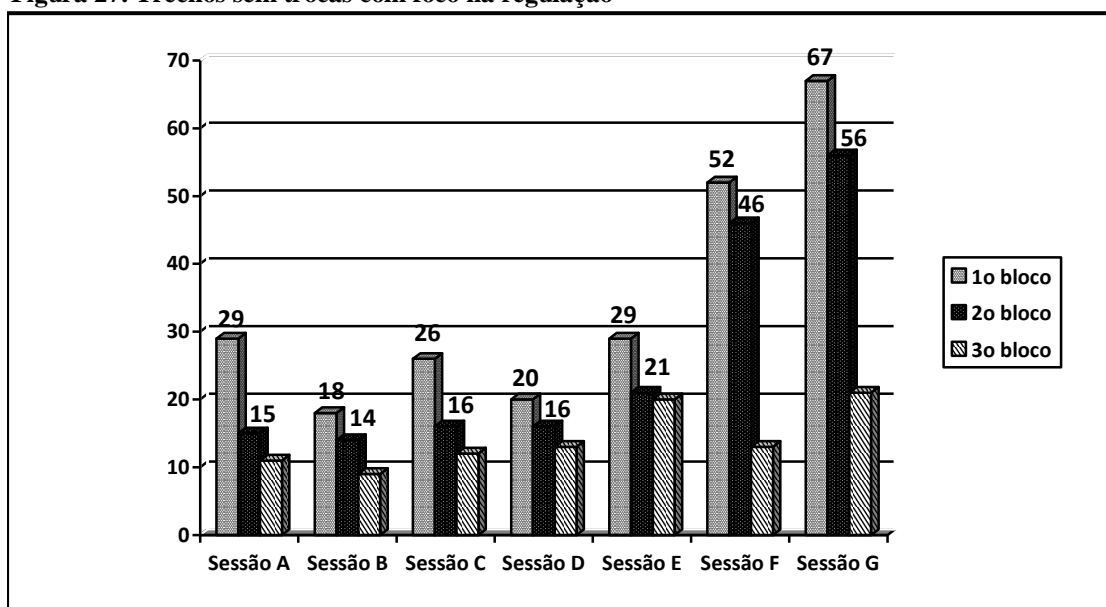


Como mencionado previamente, depois que quantificar as trocas, foi necessário calcular seu uso de acordo com o tamanho de cada sessão síncrona, ou seja, de acordo com o número de palavras para que fosse possível comparar a frequência de seu uso entre cada sessão síncrona. Esse procedimento resultou na porcentagem de uso do discurso regulador representado pelas barras na figura 26 e pelos números no final de cada barra. Assim, tem-se uma idéia sobre quando o discurso regulador foi usado em relação a sessão inteira. Dessa forma, a figura 26 mostra que não houve grande variação no uso do discurso regulador em relação ao número total de palavras nas sete sessões síncronas. Entretanto, também é possível perceber que o uso de trocas com discurso regulador foi mais freqüente nas sessões que aconteceram durante a fase 1 (sessões A, B, C e D). Em três dessas sessões a porcentagem de trocas que desempenham papel na regulação da atividade corresponde a

mais de 1,6%, enquanto, na fase 2 (sessões E, F e G), apenas uma sessão tem porcentagem maior do que isso e, as outras duas sessões na mesma fase tem o menor uso de discurso regulador (menos de 1,19% do total de palavras).

Além desses resultados, foi possível observar que o discurso regulador foi usado de maneiras diferentes nas sessões síncronas: em algumas das sessões, o discurso regulador estava mais espalhado por toda a sessão e, em outras ele estava mais concentrado em trechos específicos. Para ilustrar essa diferença, os três trechos mais longos em que não houve uso de discurso regulador foram identificados<sup>12</sup> em cada sessão como é indicado no gráfico abaixo:

**Figura 27. Trechos sem trocas com foco na regulação**



A figura 27 ilustra os três maiores trechos em cada sessão que não possuem trocas cujo foco era na regulação da atividade. O número de turnos em cada um dos dois maiores trechos em cada sessão é exibido no final das barras. Assim, é possível observar que os trechos maiores encontrados nas sessões A, B, C e D (fase 1) foram formados por no máximo 29 turnos, enquanto na fase 2 (sessões E, F e G) o trecho mais longo foi formado por 67 turnos. Isso indica que o discurso regulador esteve menos espalhado nas sessões síncronas da fase 2:

<sup>12</sup> Esses trechos tiveram como critério de identificação a ausência de discurso regulador e não o tempo (usado para a divisão das sessões em blocos no tópico 3.1. *Análise da estrutura de troca*). Eles se referem a partes da interação que não foram interrompidas por trocas cuja função era regular a atividade.

### Exemplo 87

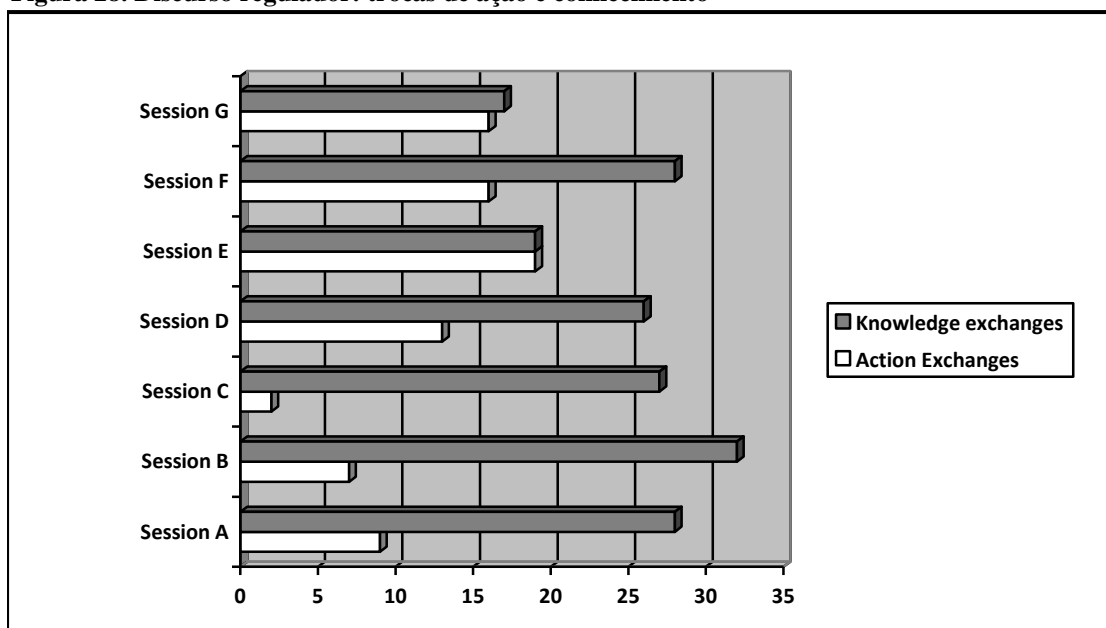
- 
- 
- 1 (22:21:50) **Student R:** we have jerks running the world...it is a dominoe effect
- 2 (22:22:07) **Guest:** In the end, I couldnt stay because of them. It just wasnt right to agree and abaixar minha cabeça - it wasnt right for the students. Unfortunately, the school is still being run and expanding more an dmore because schools dont know what to do with second language speakers.
- 3 (22:22:21) **Teacher:** but the conception of the school seemed so interesting and promising
- 4 (22:22:37) **Student C:** Unfortunately I should agree with you. They are made at their homes.
- 5 (22:22:37) **Teacher:** that´s a pity
- 6 (22:22:46) **Guest:** Yes ... do you know I heard that the US is spending 12 billion a month on the war in Iraq. We have spent more than 700 billion and, it makes up 1/3 of our entire budget. That is jsut sick and wrong!
- 7 (22:23:42) **Student M:** That is really pathetic!
- 8 (22:23:55) **Guest:** Yes Teacher, it is. But, good ideas in the hands of the wrong people turn out to be rotten. So, I am thinking bout starting a real charter school. I have started the discussion with some really good people and am applying for a training program that would help me do this. I feel responsible for taking action.
- 9 (22:24:30) **Guest:** Yes Monica, I can really say that I am not so proud to be an American and thank God my husband and I can go home (Brazil) anytime.
- 10 (22:24:33) **Teacher:** if i lived there. I would ask to join in!
- 11 (22:24:55) **Student R:** some harry potter phylosophy - "Have you any idea how much tyrants fear the people they oppress? All of them realise that, one day, amongst their many victms, there is sure to be one who rises against them and strikes back!" Albus Dumbledore
- 
- 

O exemplo 87 é formado por 11 turnos seqüenciais que não foram interrompidos por nenhuma troca cujo foco era a regulação do discurso. Esses turnos são parte de um trecho maior, como ilustrado na figura 27. Nesse exemplo, há dois tópicos principais sendo desenvolvidos: *charter schools* nos Estados Unidos (turnos 2, 3, 5, 8) e o governo do mundo por pessoas más (turnos 1, 4, 6, 7, 9). Essas diferenças na freqüência de uso do discurso regulador parecem estar relacionadas ao desenvolvimento das sessões síncronas *online* e, também, à preparação a que os participantes foram submetidos antes do início das sessões síncronas da fase 2, pois quanto mais claras as regras de participação na prática pedagógica menos necessário o uso do discurso regulador tende a ser. Essa relação parece ficar mais saliente quando as formas como o discurso regulador foi usado são observadas. Esse será o foco dos próximos parágrafos.

### 3.2.1.2. Uso de trocas de conhecimento e trocas de ação para regular o discurso

Além da observação da frequência do uso do discurso regulador durante as sessões síncronas (figura 26) e dos trechos em que discurso regulador não foi usado (figura 27), como apresentado anteriormente, foi possível observar que na maioria das vezes, nas sessões síncronas da fase 1, o discurso regulador foi realizado por trocas de conhecimento:

**Figura 28. Discurso regulador: trocas de ação e conhecimento**



A figura 28 ilustra a frequência de uso de trocas de conhecimento e ação durante o discurso regulador. Para essa comparação, os resultados não foram convertidos em porcentagem. Assim, os números exibidos no eixo horizontal representam a real quantidade de trocas. É possível observar que na fase 1 (sessões A, B, C e D) discurso regulador foi realizado na maioria das vezes por trocas de conhecimento, enquanto na fase 2 – sessões E e G – a intensidade de uso das trocas de ação e conhecimento para regular o discurso foi parecida. Na sessão F (fase 2), trocas de conhecimento foram usadas com maior frequência. Entretanto, trocas de ação foram usadas na sessão F mais frequentemente do que nas sessões A, B, C e D (fase 1).

Como os exemplos abaixo mostram, o discurso regulador foi usado em algumas situações específicas: para iniciar e finalizar as sessões síncronas, para organizar a tomada

de turnos, para decidir, verificar ou informar o tópicos de discussão, para lidar com dificuldades referentes ao letramento digital, para discutir problemas técnicos, para deixar a sala de bate-papo mais cedo, para confirmar a compreensão, para conversar sobre a participação na sessão síncrona, para re-iniciar e pausar a interação, e para controlar a velocidade da comunicação. No exemplo 88, a professora estava iniciando uma das sessões síncronas:

### Exemplo 88

---



---

Regulador	
└── K1	Teacher: We can talk a bit while we wait them.
└── K2f	Student N: ok,
A2	let`s talk, so.

---



---

No exemplo acima, a professora informa à aluna que elas podem iniciar a conversa enquanto esperam pelos outros alunos. Como é possível observar na categoria dos movimentos (K1>K2f e A2), a troca de conhecimento e a troca de ação estão trabalhando na organização da entrevista, portanto, está regulando o discurso. O exemplo abaixo mostra o uso do discurso regulador para iniciar a entrevista, na fase 2:

### Exemplo 89

---



---

Regulador	
└── K2	Guest: Teacher, should we wait a bit a chit chat or would you like to start?
└── K1	Teacher: We can start Guest,
└── K1	we have just one hour
└── K1	and time flies when we are chatting,
A2	so we`d better start.
A2	Guest: I guess ladies, let`s go!
K2	What would you like to talk about first?

---



---

É possível ver que a convidada demonstra interesse em iniciar a entrevista quando ela inicia uma troca de conhecimento que trabalha na regulação do discurso, ou seja, na organização da sessão. O discurso regulador é usado para sinalizar o início da entrevista



durante as três sessões síncronas que aconteceram na fase 2. O discurso regulador é também usado para finalizar todas as sessões síncronas:

### Exemplo 90

---



---

	Regulador
	K1 Teacher: My dears, I have to leave now!
	K1 My 7 children are demanding my attention.
	Ex Student R: 7 children!
	K2 is it a school?
	Ex Guest: SEVEN?? Oh my dear ...
	K1 that is incredible Teacher!
	K1 Congratulations seven times :o)
	Rex Teacher: they 7 cat-children

---



---

No exemplo 90, a finalização da sessão síncrona é indicada por uma troca de conhecimento iniciada pela professora. Entretanto, ela gera outras trocas de conhecimento e exclamação antes da real finalização da entrevista. Por outro lado, a finalização abaixo, iniciada por uma troca de ação leva a finalização imediata da entrevista:

### Exemplo 91

---



---

	Regulador
	K1 Teacher: Dear ladies :))) this chat with Shan is so great,
	A2 but it's time to say goodnight for her now,
	check right?
	rcheck Student R: ok
	A1/Gr bye
	A1/Gr Student M: Girls it was great to meet you...

---



---

No exemplo 91, a finalização da entrevista é indicada pela troca de ação iniciada pela professora. Essa troca de ação leva a uma série de trocas. Essas trocas são formadas por movimentos que são, ao mesmo tempo, atores primários (A1), pois estão desempenhando a

ação de finalizar a entrevista, e são também os movimentos de saudação (Gr), pois é isso que precisa ser feito para que a entrevista seja finalizada.

O discurso regulador é também usado para organizar a tomada de turnos durante as sessões síncronas, e a velocidade da comunicação:

### Exemplo 92

---

Regulador	
Ex	Guest: Wow ...
K1	there are lots of questions coming all at once ...
A2	lets slow down a bit if we could.
K1	I am losing my focus....
A2	lets back up to Student M and "grading" my English.

---

No exemplo 92, a convidada tenta controlar a velocidade da comunicação depois de ser sobre-carregada com perguntas. Assim, ela pede que os alunos façam perguntas mais lentamente (“lets slow down a bit if we could”). Para que isso seja feito, uma troca de ação é usada e apoiada por trocas de conhecimento que justificam o pedido de ação ao informar o problema. No exemplo 93, a conversa foi pausada por alguns minutos pela professora e, então, reiniciada:

### Exemplo 93

---

Regulador	
A2	Teacher: Student N, wait a minute, please.
K1	Teacher: I am here, Student N.

---

Às vezes os participantes precisavam decidir, verificar ou informar o tópico de discussão:

#### Exemplo 94

---

Regulador	
K2	Teacher: Would you like to discuss a bit about Unit 1?
K2	Any specific part of it?
K1	Student: I had so many difficulties,
K1	such as, sometimes I didn't know what to do
K1	and I did what I could.

---

No exemplo 94, a professora abre a negociação do tópico de discussão ao perguntar para a aluna sobre o que ela quer conversar. Para tal, trocas de conhecimento são usadas. A negociação do tópico de discussão foi encontrada apenas uma vez na fase 1. Entretanto, verificação e informação do tópico de discussão foram encontradas em ambas as fases 1 e 2:

#### Exemplo 95

---

Regulador	
K1	Student C: Ok, I think I understood what you are talking about...
K2	Did you read an ad(article) in the Veja magazine?
K1	Teacher: Yes, Student C,
K1	that's what we're talking about, this article in Veja.

---

O exemplo 95 ilustra a necessidade de verificação do tópico depois que um dos alunos chegou atrasado para a sessão e a observou por algum tempo. Ele iniciou uma troca de conhecimento e a confirmação foi dada pela professora, que desempenhou o movimento conhecedor primário.

### Exemplo 96

---

---

Regulador	
K1	Student P: I am lost here, because it is my first time in a chat.
A1	Teacher: Student P, don't worry!
K1	The first time is a bit "crazy" really!
K2	Can you see a little box on the right that has a tick in "Automatic Scroll"?
A1	If you think that the chat is very fast, uncheck that box
A1	and then read in your own pace.

---

---

Ao usar uma troca de conhecimento, o aluno P (exemplo 96) informa a professora sobre suas dificuldades que envolvem letramento digital e inicia uma seqüência de trocas desempenhadas pela professora no mesmo turno, com o objetivo de ajudar a aluna. A professora escolhe combinar trocas de ação e de conhecimento para regular o discurso nessa situação. Embora a conversa sobre problemas de letramento digital esteja presente em ambas as fase, 1 e 2, ela é mais freqüente nas sessões síncronas que aconteceram na fase 1.

Problemas técnicos são comuns nas sete sessões síncronas e, para lidar com eles, mais uma vez o discurso regulador é utilizado:

### Exemplo 97

---

---

Regulador	
K2	Guest: Is what I am typing coming up?
K1	Teacher: Yes.
K1	Student P: Yes.
K1	Student D: yes.
K1	Student C: Yeah.
cl	Teacher: We can see it.
cl	Student C: I do too.
sc	Student C: I can too lol.
K1	Student M: Yes.

---

---

No exemplo 97, a convidada assume o papel de conhecedor secundário para saber se os outros participantes conseguem ver o que ela havia digitado. A pergunta dela gerou várias trocas, como indicado pelos colchetes em cores diferentes.

Alguns alunos tiveram que deixar a sessão mais cedo e, para fazer isso, eles também usaram discurso regulador:

### Exemplo 98

Regulador	
K1	Student D: As I told Teacher, I need to go now.
A2f	Thanks
K1	I appreciate this opportunity.
Regulador	
K2	Student N: Anything more for now?
Instructional	Regulative
K2	Student E: What are you thinking about the new unit?
K2	Have you done the first step?
K1	I found it a bit difficult.
	(...)
K2	Student E: Would someone help to deal with the anxiety of our students?
	(...)
	K1 Student E: Sorry, Student H.
	K1 I mixed subjects.
	A2 Let's go back to the course.
K2	Are you going to write about similarities?

É possível ver, no exemplo 98, que alunos assumem o papel na organização da interação em três situações diferentes. Na parte superior do exemplo, um aluno usa discurso regulador ao informar que precisam deixar a sala de bate-papo (“I need to go now”) e, na parte do meio do exemplo 98, uma aluna pergunta se haveria algo mais para ser discutido (“Anything more for now?”. No parte inferior do exemplo, alguns alunos tinham chegado antes da professora na sala de bate-papo e tinham começado a conversar sobre o curso (“What are you thinking about the new unit? Have you done the first step?”). Porém o

aluno E interrompeu a conversa para falar sobre a ansiedade de seus alunos (“Would you help to deal with the anxiety of our students?”). Depois de perceber a interrupção, ele tentou direcionar a conversa para o curso novamente (“Lets go back to the course”), mesmo depois que a professora já estava presente na sala de bate-papo.

Discurso regulador foi usado também para confirmar compreensão:

### Exemplo 99

---

---

	Regulador
┌	K2 Student N: Did you read above?
└	K1 Teacher: Sure, N.

---

---

No exemplo 99, a aluna N verifica se a professora havia lido o que ela tinha dito anteriormente, já que a professora não havia comentado sobre o que a aluna N havia falado. Durante as sessões síncronas, os participantes também verificaram a participação de outros alunos na sessão:

### Exemplo 100

---

---

	Regulador
┌	K2 Student H: Where are the others?
└	K1 I've been thinking I was on the wrong date.
└	K1 Student E: No Student H.
└	K1 I think they are late.

---

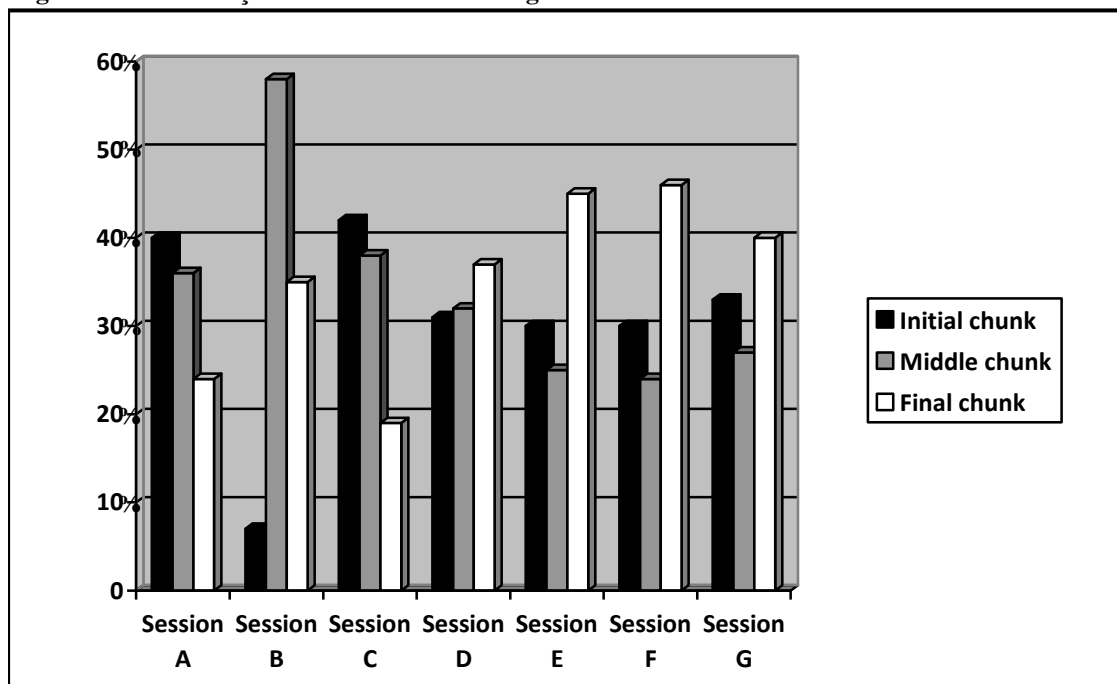
---

O exemplo 100 aconteceu no início de uma sessão síncrona na fase 1. Nele, o aluno H parece sentir falta da participação de outros alunos nas sessões síncronas e pergunta ao aluno E sobre os outros participantes.

### 3.2.1.2. Distribuição de trocas que realizam o discurso regulador

Uma observação final sobre o uso do discurso regulador nas sete sessões síncronas refere-se à diferente concentração do discurso regulador nos blocos inicial, intermediário e final (para divisão dos blocos, ver sessão 3.1. *Análise da estrutura da troca*):

Figura 29. Distribuição de trocas com foco regulador



Para comparar o uso de trocas cujo foco era o discurso regulador, o número total de trocas em cada bloco foi convertido em porcentagem e exibido na figura 29. Foi possível perceber que, nas sessões A, B, C e D (fase 1) o discurso regulador está presente mais freqüentemente no bloco inicial e no bloco intermediário. Já nas sessões E, F e G (fase 2) o discurso regulador é usado mais freqüentemente no bloco final, seguido pelo bloco intermediário. É possível observar também que, na fase 2, o uso do discurso regulador no bloco intermediário foi parecido com o uso do discurso regulador no bloco inicial. É possível que a diferença no uso do discurso regulador nos blocos inicial, intermediário e final nas fases 1 e 2 esteja relacionada a falta de preparo dos alunos antes das sessões síncronas e pelo reconhecimento das sessões síncronas como grandes serviços lingüísticos. Isso será discutido em mais detalhes no sub-tópico 3.4. *Discussão dos resultados*.

### 3.2.1.4. Discurso regulador na fase 2

Além de diferenças e similaridades no uso do discurso regulador nas fases 1 e 2, algumas diferenças entre as três sessões síncronas da fase 2 mostraram-se salientes. A primeira diferença indicada aqui se refere ao uso do discurso regulador durante o início da sessão síncrona. Embora ele tenha sido usado nas três sessões, o modo como foi usado mostrou-se diferente. O exemplo 89 ilustra o uso do discurso regulador no início da sessão G, que foi parecido com o uso do discurso regulador no início da sessão E. Alguns movimentos primários e secundários que não foram incluídos no exemplo foram usados entre as trocas de saudação (Gr) na sessão G, mas ainda foi possível organizar as trocas de saudação em bloco (exemplo 65). Isso indica que houve um trecho sólido de saudações no início da sessão. O mesmo aconteceu na sessão E. Apesar de estar um pouco mais espalhado na sessão síncrona E, as trocas de saudação ainda permanecem próximas umas das outras, caracterizando um trecho de saudações no início de cada sessão síncrona. No entanto, durante o início da sessão síncrona F, não foi possível identificar um trecho sólido em que várias trocas de saudação trabalhariam juntas para regular a sessão. Isso aconteceu porque os participantes foram menos pontuais e porque outros tipos de movimentos foram usados entre as trocas de saudação, como apresentadas no exemplo 101:

#### Exemplo 101

---

Regulador	
Gr	Student R: Hi Student S, nice you're here.
Gr	Student S: Hi ladies. It is nice to be here.
K1	Teacher: He haven't started officially.
K1	We were interviewing Student R.
A2	Student R: Now you can finish with me.
chall	Guest: Ah,
just	but we were having such an interesting chat...
K2	wouldn't you like to be the guest and I can be a participant ;O)
K1	Student R: definitely not
Ex	Guest: :O)
clrq	Student S: Interviewing Student R?

---



É possível ver que no início da sessão F (exemplo 101), o discurso regulador é realizado por trocas de saudação, mas também por trocas de conhecimento e ação que são interrompidas por movimentos dinâmicos. Isso diferencia a regulação encontrada no início da sessão F, da regulação encontrada no início das sessões E e G. O exemplo 102 ilustra a continuação da sessão F, sem uma seqüência de trocas de saudação:

**Exemplo 102**

---

	<p>Teacher: before we start let me tell you all something important</p> <p>The system seems unstable today</p> <p>Student R: Where's M by the way?</p> <p>Teacher: if you get "kicked out" of the chat room, log in again, ok?</p> <p>Student M: I'm here!</p> <p>I bit lost.</p> <p>This is my first attempt.</p> <p>Student S: ok.</p> <p>Guest: ok, Teacher.</p>
--	---

---

Outra diferença no uso do discurso regulador durante as sessões síncronas na fase 2 refere-se a indicação do início da entrevista. Nas sessões síncronas E e G o início da entrevista é indicado por movimentos conhecedor secundário (K2) que foram desempenhados pela entrevistada (sessão E) e pelos alunos (sessão G). Ao desempenhar movimentos conhecedor secundário, a convidada e os alunos projetam para a professora o papel de alguém que possui a informação e pode tomar decisões:

**Exemplo 103**

---

<p>Regulador</p> <p> </p>	<p>Guest: Teacher, should we wait a bit a chit chat or would you like to start?</p> <p>Teacher: We can start Guest,</p> <p>we have just one hour and time flies when we are chatting.</p> <p>so we'd better start.</p> <p>Guest: Okay so,</p> <p>I guess ladies, let's go!</p>
---------------------------	--

---

O exemplo 103 indica como a professora estava explicitamente encarregada de tomar decisões a respeito do início da entrevista, já que seu papel era desempenhar o movimento conhecedor primário. Isso aconteceu nas sessões E e G. Em contraste, durante a indicação do início da entrevista na sessão síncrona F, a professora desempenha um movimento conhecedor secundário que projeta aos outros participantes o papel de decisão:

#### Exemplo 104

---

Regulador	
K2	Teacher: So, shall we begin officially?
K1	Student S: Sure!
K1/A2	Student R: let's
K1	Guest: Yes, Teacher.
K1	Whatever you say.

---

Além de desempenhar um movimento secundário para iniciar a entrevista, como visto no exemplo 104, a professora da sessão síncrona E tenta negociar com a convidada a melhor forma de iniciar a entrevista. Isso abre a oportunidade para movimentos de desafio:

#### Exemplo 105

---

Regulador	
A2	Teacher A: So, Guest, would you like to say something, introduce yourself, etc.?
chall	Guest: Hmmm, I think we could start with the questions
just	since I did a bit of that in my profile... if that is ok with everyone.
K1	It sounds like there are a lot of questions
K1	and we may not be able to get to them all.
check	Is this ok?
rcheck	Teacher: ok
rcheck	Student R: ok
rcheck	Student S: yes, sure!

---

Como poder ser visto no exemplo 105, a professora da sessão síncrona E tenta negociar a forma de início da entrevista ao sugerir a convidada (entrevistada) que ela

iniciasse a entrevista de uma maneira que não fosse respondendo as questões (“So, Guest, would you like to say something, introduce yourself, etc.?”). Entretanto, a convidada desafia a professora e desempenha movimentos conhecedor primário, ao assumir o papel na decisão e, assim, organizando a sessão mais uma vez.

Nas sessões E, F e G, durante a entrevista, discurso regulador foi usado de maneira parecida para organizar as questões (pela entrevistada), e para lidar com problemas técnicos (pela professora, entrevistada e alunos). Entretanto, o discurso regulador teve outro tipo de uso nas sessões E e F, em que foram usados também para negociar extensão de tempo (pela professora e pelos alunos).

Na sessão síncrona E (exemplo 106), negociação de extensão de tempo foi iniciada pelo aluno que desempenha um movimento conhecedor secundário e projeta para a professora um movimento conhecedor primário, dando a ela o papel na decisão:

#### Exemplo 106

Regulador	
A2	Student P: You are not going to say Time to close this chat, are you?
K2	Student P: Can't we have extra time? ;-)
K1	Guest: Teacher, if it is okay, I can go until 15 after.
chall	Teacher: In 10 minutes yes... :)
just	because Guest will get tired of course...
K1	but you will have her contact
K1	and you can talk to her again. :)

Por outro lado, na sessão síncrona F, negociação de tempo foi iniciada pela professora, que desempenha um movimento conhecedor secundário e assume uma posição mais distante no papel da organização, dando à convidada mais uma vez o papel na organização da sessão:

### Exemplo 107

---

---

Regulador	
K1	Teacher: My dears, I'm sorry to interrupt, but our time is over :-)
Gr	Student B: Nice talking to you all.
A2f	Thanks a lot.
Gr	Best wishes.
A2f	Student S: Thanks a lot for your words.
Gr	See you.
A2	Teacher: Can you stay a little longer, Guest?
A2f	Student E: Thanks,
Gr	See you.
A2	Teacher: calm down, people!
A1	Guest: Sure Teacher.
K2	How about we stay until 20 after for those who can.
K1	This is wonderful fun.
Gr	Guest: Good evening everyone.
K1	That was a great chat.
Gr	Student R: Nice holidays to you all.
K1	Hope to see you next semester.
K1	I enjoyed a lot being with you, Guest.
K1	Teacher: people, S can stay up to 22:20,
A2	Can you stay?
Rgr	Student M: Nice to meet you Guest
K1	and hear a bit from your life!

---

---

Até agora, as diferenças apresentadas em relação ao uso do discurso regulador refere-se ao seu uso no início e durante as sessões (para iniciar a entrevista, para negociar uma maneira de iniciar a entrevista e, para negociar a duração da sessão). Finalmente, uma última diferença no uso do discurso regulador nas três sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2 será apresentada. Ela se refere a finalização das sessões síncronas.

Nas sessões síncronas E e G, a finalização da entrevista foi iniciada pelas professora de forma parecida:

### Exemplo 108

---

---

Regulador	
K1	Teacher: Dear ladies :))) this chat with Guest is so great,
A2	but it is time to say goodnigh for her now,
check	right?
rcheck	Student C: ok
A1/Gr	bye!

---

---

No exemplo 108, é possível verificar que a professora, responsável pela organização da sessão síncrona, indica a finalização da sessão ao desempenhar um movimento ator secundário. Este movimento regula a sessão ao implicar o pedido de início de despedidas. A mesma escolha foi feita pela professora responsável pela organização da sessão G:

### Exemplo 109

---

Regulador	
K1	Teacher: Our chat is really great :D,
A2	but we have to say goodbye to Guest in a few minutes :(,
check	ok?
A1/Gr	Student J: Bye Guest,
A2f	Thank you very much.
A1/Gr	Bye everybody, see you soon.
K1	I enjoyed this experience.

---

É possível perceber que, para indicar a finalização das sessões síncronas E e G, ambas as professoras desempenham movimentos ator secundário. Ao optar por esses movimentos (A2), as professoras colocam-se na posição de alguém que pode pedir aos alunos que finalizem a entrevista e, como consequência, elas fazem os alunos assumirem o papel de iniciar as despedidas.

Quanto a sessão síncrona F, ela foi finalizada de maneira diferente:

### Exemplo 110

---

Regulador	
K1	Teacher: My dears, I have to leave now!
K1	My seven children are demanding my attention.

---

É possível observar no exemplo 110 que a professora, responsável pela organização da sessão F, opta por iniciar a finalização da entrevista com um movimento conhecedor primário. Dessa forma, a finalização da entrevista é regulada pela informação de que ela precisa deixar a sala de bate-papo. Ao fazer essa escolha, a professora não projeta aos alunos o papel de iniciar as despedidas (ou finalizar a sessão). Por essa razão, a finalização

da sessão síncrona F acontece de maneira diferente: mais lentamente e, como no início da sessão, usando trocas de saudação (Gr, Rgr) misturadas a trocas de conhecimento, como mostra o exemplo 90. Os resultados parecem indicar que o uso de trocas de ação para regular a sessão favorece regulações mais rápidas e mais precisas, pois parece haver menos espaço para negociação ou para trocas que adiem a concretização da regulação.

A diferença no uso do discurso regulador durante a finalização das sessões foi a última diferença saliente durante a comparação do uso do discurso regulador nas três sessões síncronas da fase 2. Foi possível perceber que uma das sessões síncronas (sessão F) apresentou uso diferente do discurso regulador, que teve tendência a depender mais da iniciativa e opinião da convidada (entrevistada) do que da professora. Antes de comparar essas três sessões síncronas, o uso do discurso regulador foi comparado em ambos os grupos de sessões (fase 1 e fase 2). Os resultados dessa comparação indicaram algumas semelhanças e algumas diferenças no uso do discurso regulador que chamaram a atenção durante a comparação das fases 1 e 2. Percebeu-se que a frequência de uso do discurso regulador foi um pouco mais alta nas sessões síncronas da fase 1, sinalizando uma diferença que pode ser relacionada a falta de planejamento das sessões e a falta de preparo dos participantes antes do início das sessões. Na fase 1, o discurso regulador esteve presente com maior frequência no início e no meio das sessões, enquanto na fase 2, o discurso regulador esteve presente mais frequentemente no meio e no final das sessões síncronas. Essa diferença no uso do discurso regulador em blocos diferentes na fase 1 e na fase 2 pode ser explicada devido a falta de preparo dos alunos antes das sessões síncronas da fase 1 e pelo reconhecimento das sessões síncronas como grandes serviços lingüísticos na fase 2. A falta de preparo ou instrução antes do início das sessões síncronas pode ter gerado a necessidade de maior regulação no início das sessões, visto que os participantes não sabiam claramente sobre o que eles deveriam falar ou que papéis que deveriam assumir nas sessões. Por outro lado, na fase 2, houve planejamento cuidadoso que envolveu todos os participantes antes do início das sessões síncronas e, por isso, estava claro para eles o papel que deveriam desempenhar durante a interação com a convidada especial; e, ainda, estava claro para eles sobre o que deveriam falar e como as sessões deveriam ser organizadas (em forma de entrevista). Por sua vez, a explicitação da organização das sessões em forma de entrevista pode explicar a maior frequência no uso do discurso regulador no final das sessões síncronas. Nessa situação, o discurso regulador foi realizado por movimentos

seqüência de ator primário (A2f), indicando que os participantes reconheceram a sessão síncrona como um serviço lingüístico (exemplo 107).

Ao comparar o uso do discurso regulador nas três sessões síncronas na fase 2 mais diferenças foram observadas em relação ao seu uso no início da sessão, para iniciar a entrevista, para negociar uma maneira de iniciar a entrevista, e para negociar a duração da sessão. O discurso regulador teve tendência a ser usado de forma parecida nas sessões E e G. Isso parece estar relacionado ao desenvolvimento parecido dessas sessões. Por exemplo, nessas sessões, foi possível organizar as trocas de saudações em blocos, o que indica uso intenso de trocas de saudação em um determinado momento. Por outro lado, durante o início da sessão síncrona F, não foi possível identificar um bloco sólido em que trocas de saudação tenham trabalhado juntas para regular a sessão. Durante a sessão F, mais participantes chegaram tarde à sala de bate-papo e outros tipos de movimentos foram usados entre os movimentos de saudação, o que interferiu na organização das saudações como um bloco sólido.

De acordo com os resultados, não só a freqüência e a situação de uso do discurso regulador influenciam o desenvolvimento da sessão, mas também, percebeu-se que o desenvolvimento da sessão é influenciado pelo tipo de linguagem escolhida para realizar o discurso regulador. Em outras palavras, a maneira como as sessões foram desenvolvidas parece estar relacionada ao tipo de movimentos que foram escolhidos para realizar o discurso regulador. Por exemplo, no início da sessão F o discurso regulador é materializado em trocas de saudação, trocas de conhecimento, e trocas de ação que são interrompidas por movimentos dinâmicos (ilustrada no exemplo 101). Isso é equivalente a dizer que, na sessão F o discurso regulador foi realizado por saudações, trocas de informação e trocas de bens e serviços, seguidos de interrupções interpessoais e ideacionais. Essas escolhas dão ao início da sessão síncrona um aspecto de desorganização e parecem retardar o início da entrevista.

Outra influência que o desenvolvimento das sessões síncronas parecem sofrer diz respeito a tomada de papéis na regulação do discurso por um participante pré-definido. Nas sessões da fase 1, embora a regulação da atividade tenha sido iniciada mais freqüentemente pelas professoras, ela foi também iniciada pelos alunos com certa freqüência, como ilustra o exemplo 98.

Na sessão G da fase 2, a regulação parece ser mais dividida com a convidada quando a professora pergunta à ela sobre algumas ações de regulação, antes de tomá-las (ilustrada no exemplo 105). Essa interação retarda o início da entrevista na sessão G, pois ao invés de sinalizar o início da entrevista propriamente dita, a professora tenta negociar com a entrevistada uma maneira de iniciá-la e, assim, divide com ela a tomada de decisões na regulação.

Os resultados parecem indicar que, quando os professores assumem mais responsabilidade na organização e tomada de decisões em relação ao desenvolvimento/ organização das sessões, as sessões parecem estar mais organizadas e os estágios das sessões (por exemplo, início da entrevista, finalização da entrevista) parecem ser iniciados de forma mais clara e rápida. Isso pode ser reforçado pelo desempenho de movimentos que envolvem o oferecimento de informação (K1) e que exigem ações de outros participantes (A2), ao invés de movimentos que solicitam informação (K2), por exemplo. Assim, a escolha de alguém responsável pela organização das sessões síncronas e a linguagem utilizada durante a regulação parece ser importante se o objetivo não for gastar tempo negociando e organizando isso durante as sessões síncronas. Inclusive, de acordo com os resultados, o uso inadequado de discurso regulador pode até funcionar como digressivo e levar a comunicação para uma direção inesperada. Isso foi observado em uma das sessões síncronas em que metade dos alunos deixou a sala de bate-papo antes da finalização da sessão, depois de uma possível inadequação na regulação (ilustrada no exemplo 107).

### **3.2.2. Discurso instrucional**

Enquanto discurso regulador refere-se à organização da atividade que está acontecendo durante a construção da interação, o discurso instrucional refere-se a “transmissão/ aquisição de competências específicas” (Bernstein, 1996:216) e é realizado linguisticamente por trocas que estão trabalhando de acordo com esse foco. Isto é, ele pode ser realizado por trocas de ação, se a negociação de bens e serviços não está desempenhando papel explícito na organização da atividade que está sendo desenvolvida; e por trocas de conhecimento, se a negociação de informação também não estiver explicitamente relacionada a organização da própria atividade. Dessa forma, esse sub-tópico sobre o uso do discurso instrucional segue o anterior sobre o uso do discurso regulador e



apresenta a interpretação dos resultados da estrutura da troca (sub-tópico 3.1. *Análise de estrutura da troca*) de acordo com o papel que as trocas desempenham na prática pedagógica; mais especificamente, de acordo com seus papéis no discurso instrucional.

Como o discurso instrucional é direcionado à transmissão/ aquisição de competências específicas (Bernstein, 1996, 216), a análise neste sub-tópico foca a compreensão do que pode ter sido explicitamente transmitido/ adquirido durante as sessões síncronas *online*. Os resultados indicam três usos principais do discurso instrucional durante as sessões: (i) orientação sobre a participação no curso<sup>13</sup>; (ii) compartilhamento de idéias sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada, (iii) compartilhamento de informações pessoais e sentimentos. Além disso, os resultados também mostraram algumas diferenças no uso do discurso instrucional nos dois grupos de sessões síncronas (fase 1 e fase 2). Nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 1, discurso instrucional foi usado para orientar os alunos em relação a participação deles no curso e para compartilhar idéias sobre o contexto profissional deles. Menos freqüentemente, discurso instrucional foi usado durante as sessões síncronas da fase 1 para compartilhar informações e sentimentos a respeito da participação no curso e na sessão síncrona. Nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2, discurso instrucional foi usado para compartilhar idéias sobre o contexto profissional da convidada e, também em menor freqüência, compartilhar informações pessoais. Uma observação final sobre o uso de discurso instrucional refere-se ao papel da instrução, que é assumido por participantes diferentes durante as sessões síncronas *online*. Cada um desses três usos do discurso instrucional, as diferenças no uso do discurso instrucional e o papel da instrução serão apresentados em mais detalhes no próximo sub-tópico.

### **3.2.2.1. Orientação sobre a participação no curso**

Durante as sessões síncronas da fase 1, os alunos receberam instruções sobre como participar no curso e como fazer as atividades. A freqüência dessas instruções e a quantidade de tempo nas sessões que foi dedicado a isso variou nas quatro sessões

---

<sup>13</sup> Embora os alunos estejam recebendo orientação sobre como fazer atividades, essas atividades não se referem às sessões síncronas. Portanto, essas orientações não têm função na organização das sessões e, por isso, não são entendidas como discurso regulador.

síncronas. Entretanto, essas instruções foram encontradas em todas as sessões e serão chamadas nesta análise de orientação sobre a participação no curso. Durante esses momentos de orientação, discurso instrucional foi usado:

#### Exemplo 111

---

---

Instrucional	
K1	Student M: Sorry ...
K2	Will we have information about the correct terms to make it,
K2	or do we need to look for this information?
K1	Teacher: We are going to give you, in Unit 2, information about CVs, Student M.

---

---

Esse uso do discurso instrucional, como ilustrado pelo exemplo 111, foi freqüente nas sessões síncronas da fase 1. Durante grande parte da interação, os participantes compartilharam informação sobre como e quando as atividades deveriam ser feitas. Na maioria das vezes, as professoras desempenharam o papel de conhecedor primário durante essas trocas, como no exemplo acima. Entretanto, houve momentos em que durante o mesmo tipo de orientação, movimentos conhecedor primário foram desempenhados por alunos:

#### Exemplo 112

---

---

Instrucional	
K1	Student A: About the criteria of choosing the text I want to build a text about Teenage Pregnancy.
K2	Everybody: what do you think?
K1	Student B: Very good idea!

---

---

Em um determinado momento em uma das sessões da fase 1, os participantes estavam conversando sobre as atividades do curso em que os alunos teriam que construir um banco de textos que seriam usados em aulas de inglês em escolas públicas. No exemplo acima, a aluna A desempenha um movimento conhecedor primário (K1) em que ela conta para os outros participantes suas idéias sobre o critério da escolha de textos: "I want to build a text about Teenage Pregnancy". Depois disso, a mesma aluna desempenha um

movimento conhecedor secundário (K2) quando ela pergunta o que os outros participantes pensam sobre sua decisão: “What do you think?”. Finalmente, o aluno B desempenha um movimento conhecedor primário (K1) ao responder as perguntas da aluna A: “Very good idea!”. Como é possível perceber nos exemplos 111 e 112, discurso instrucional foi usado durante as sessões síncronas na fase 1 com o objetivo de orientar os alunos a respeito do desenvolvimento de atividades do curso. Entretanto, nessa fase, discurso instrucional foi usado para compartilhar idéias sobre o contexto profissional dos alunos. Esse uso será apresentado no próximo sub-tópico.

### **3.2.2.2. Compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional dos alunos e da convidada**

Durante as sessões síncronas, os participantes também compartilharam idéias sobre seus contextos profissionais. Como aconteceu com a orientação sobre a participação no curso, apresentada no sub-tópico anterior, a freqüência do compartilhamento de idéias variou nas diferentes sessões. Porém, foi encontrado em todas as sessões, com exceção da sessão D em que os participantes se limitaram a discutir sobre a orientação na participação no curso. Enquanto na fase 1 os participantes conversaram sobre o contexto profissional dos alunos, na fase 2 o contexto profissional da convidada foi o foco durante a maior parte da conversa. Para compartilhar idéias sobre o contexto profissional dos participantes, discurso instrucional foi usado e esse uso será chamado de compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional dos alunos e da convidada.

Como mencionado, durante as sessões síncronas da fase 2, os participantes compartilharam idéias sobre o contexto profissional dos alunos com pouca freqüência, visto que o foco da conversa era o contexto profissional da convidada. Entretanto, nas sessões síncronas da fase 1, esse uso do discurso instrucional foi comum durante as sessões síncronas B e C e também foi usado na sessão A (embora com menor freqüência) quando estava relacionado a orientação sobre a participação no curso e ao desenvolvimento das atividades. Na sessão síncrona D, esse uso do discurso instrucional não foi encontrado. Um exemplo de como o discurso instrucional foi usado nessa situação pode ser visto abaixo:

### Exemplo 113

---

---

	Instrucional
└─	K2 Teacher: What is the average age of your students?
└─	K1 Studen D: well, they are from 10 to 60 rs.
└─	K1 Studen D: most of them are teenagers.

---

---

No exemplo 113, é possível observar que a professora desempenha um movimento conhecedor secundário (K2) ao perguntar ao aluno D a idade dos alunos dele e, conseqüentemente, leva o aluno D a desempenhar um movimento conhecedor primário (K1) durante o uso do discurso instrucional. A partir da informação que o professor recebe do aluno D, ela continua suas instruções sobre como fazer uma das atividades no curso:

### Exemplo 114

---

---

	Instrucional
	K1 Teacher: So, if you have students of all ages (although they are mainly teens), you have lots of options to organize your teaching materials.

---

---

Às vezes, o compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional dos alunos foi parecido com uma chuva de idéias, pois foi constituído por uma seqüência de trocas formadas por um único movimento conhecedor primário (K1) ou por um movimento complexo:

### Exemplo 115

---

Instrucional	
└─	K2f Student E: That*s right.
	K1 Student S, most of my students talk a lot.
└─	K2 Have you got a problems like this?
└─	K1 Student S: I have got many.
└─	K1 They always talk so much
└─	K1 that last Friday during the 6 th class I told them ‘I don´t know why we have the 6 th
└─	K1 class´
└─	K1 and they answered me: it is to ´encher o sacco dos professores´
	K1 Sorry
	K1 I don´t know the right word and for the meaning itself
└─	K1 Student E: I hate 6th class
└─	K1 and so do they.
└─	K1 Student S: I always tell them ‘I know that you are tired
└─	K1 but we have to get the 6 th class
└─	K1 Student H: Teacher, Shakespeare doesn*t work with me.
└─	K1 I think my stund are a little afraid of me.
└─	K1 They think I*m crazy
└─	K1 and I do nothing to change their maind...
└─	K1 Student S: I am tired too
└─	K1 but I can pass this.
	K1 Teacher A: I could say: to tease, to eat the balls

---

Como foi possível perceber no exemplo 115, o compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional dos alunos foi constituído por uma seqüência de trocas de conhecimento formadas, na maioria das vezes, por movimentos complexos. Assim, a interação ganha uma aparência de chuva de idéias. Esse uso de discurso instrucional, para compartilhar idéias sobre o contexto profissional dos alunos foi encontrado freqüentemente nas sessões síncronas da fase 1, como mencionado previamente; e algumas vezes nas sessões da fase 2. Por outro lado, nas sessões síncronas da fase 2, discurso instrucional foi usado freqüentemente para compartilhar idéias sobre o contexto profissional da convidada:

### Exemplo 116

---

	Instructional
	┌── K2     Student R: so, could you tell us about your work with the refugees and what made you
	do that?
	└── K1     Guest: About the refugees, I like to work with them
	K1            because they are a population that no one really pays attention to.

---

No exemplo 116 é possível observar o discurso instrucional sendo usado durante o compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional da convidada. Esse foi o uso principal do discurso instrucional durante as sessões síncronas da fase 2, pois o objetivo das sessões síncronas era o de que a convidada fosse entrevistada pelos alunos. O próximo subtópico apresenta uma última situação de uso do discurso instrucional: durante o compartilhamento de informações pessoais e sentimentos em relação a participação no curso e nas sessões síncronas.

### 3.2.2.3. Compartilhamento de informações pessoais e sentimentos

Embora os focos das sessões tenham sido o compartilhamento de idéias sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada, e a orientação sobre a participação no curso, houve também uso do discurso instrucional durante o compartilhamento de informação pessoal e sentimentos em relação à participação no curso e nas sessões síncronas. Esses usos ocorreram menos freqüentemente, mas foram encontrados durante toda a sessão síncrona:

### Exemplo 117

---

Regulador	Instructional
	┌── K2     Teacher: Student P, how do you like the course?
	K1            I see that you are one of the students who most participate.
Gr	Student P: Hi Teacher,
	K1            I really like the course,
	K1            I'm trying to participate in everything.
	K1            I'm think it`s very important to us to improve our knowledge.

---

O exemplo 117 mostra a professora de uma das sessões síncronas da fase 1 usando discurso instrucional para verificar os sentimentos da aluna P em relação a participação no curso. Para fazer isso, a professora usa um movimento conhecedor secundário, durante uma troca de conhecimento. De maneira parecida, os alunos das sessões síncronas da fase 1 também usam discurso instrucional para verificar os sentimentos uns dos outros em relação a participação no curso:

### Exemplo 118

Regulador	Instrucional
Gr	Student C: Hi Student R,
	do you enjoy this course?
K2	
K1	Student R: A lot ,
	and you?
K2	
K1	Student C: yes,
K1	it's very different that i figured out

Além de ser usado durante o compartilhamento de idéias, discurso instrucional também foi usado para compartilhar informações pessoais durante as sessões síncronas da fase 1 e fase 2. O compartilhamento de informação pessoal aconteceu de maneiras diferentes em todas as sessões, mas, em termos gerais, é possível dizer que não ocorreu freqüentemente. Durante as sessões síncronas da fase 1, o compartilhamento de informação pessoal estava mais espalhado ao longo das sessões. Já na fase 2, o compartilhamento de informação pessoal estava mais concentrado no início e no final das sessões, misturados com trocas de saudação (embora alguns exemplos tenham sido encontrados no meio das sessões). O exemplo 119 aconteceu durante uma das sessões síncronas na fase 2:

### Exemplo 119

---

Instrucional	
↙ K1	Guest: Well ladies, I better get going.
↙ K1	I need to go over to the house my husband just bought
↙ K1	and continue the remodeling
↙ K1	since he is out of town.
↙ K1	I need to finish some of the plumbing in the bathroom
↙ K1	and then start on some of the closet doors that need to be fixed.

---

Discurso instrucional é usado, no exemplo 119, pela convidada para compartilhar informação pessoal. Ela compartilha informação sobre a construção que estava sendo feita em sua nova casa, mas informações sobre outros tópicos como problemas de saúde e lugares visitados durante o feriado também foram compartilhados entre os participantes, por meio de discurso instrucional.

Nesse sub-tópico de capítulo de análise, foi possível observar que o discurso instrucional foi usado durante o compartilhamento de informação pessoal e sentimentos sobre a participação no curso e nas sessões síncronas, durante a orientação dos alunos em relação a participação no curso e durante o compartilhamento de idéias sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada. Os resultados mostram que a transmissão/aquisição de conhecimento durante as sessões síncronas focaram principalmente a orientação em relação à participação no curso e o compartilhamento de informação pessoal sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada. Na fase 1, os participantes direcionaram grande parte da conversa ao desenvolvimento das atividades, compartilhando informação sobre como e quando as atividades deveriam ser feitas. Durante esses momentos de interação, as professoras desempenharam grande parte dos movimentos conhecedor primário (K1) e isso refletiu seus papéis como orientadoras, pois estavam constantemente oferecendo informação para os outros participantes. Esse papel foi invertido quando a discussão foi direcionada ao contexto profissional dos alunos. Durante esses momentos da interação, movimentos conhecedor primário (K1) foram freqüentemente desempenhados pelos alunos que compartilharam informação entre eles e a professora. Como freqüentemente os alunos estavam apenas oferecendo informação para



os outros participantes, a interação assemelhou-se a uma chuva de idéias em que todos expunham suas opiniões sobre seus contextos profissionais, sem realmente discutir, questionar ou recuperar as idéias de alguma forma. Um uso parecido do discurso instrucional foi encontrado na fase 2. Entretanto, durante essas sessões síncronas, os movimentos conhecedor primário foram freqüentemente desempenhados pela entrevistada que ofereceu informação sobre seu contexto profissional aos outros participantes, já que esse era o objetivo principal da entrevista. Dessa forma, a mudança principal no uso do discurso instrucional nas fases 1 e 2 foi em relação ao desempenho de movimentos conhecedor primário por diferentes participantes, e não o uso do discurso instrucional em si: enquanto, na fase 1, os alunos ofereceram informação, na fase 2, informação foi oferecida pela convidada. No entanto, discurso instrucional foi usado para trocar idéias sobre os contextos profissionais durante grande parte das sessões da fase 1 e da fase 2.

Em contextos educacionais, pode ser importante considerar não apenas quem é responsável pela transmissão/ aquisição de conhecimento ou o que está sendo transmitido/adquirido, mas também a natureza do que é transmitido/ adquirido. Como os resultados indicam, uma mudança no papel dos participantes pode não causar uma mudança no que é transmitido/ adquirido. Essa observação no uso do discurso instrucional nas sessões síncronas mostrou que a transmissão/ aquisição de conhecimento focou a orientação sobre a participação no curso e o compartilhamento de informação sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada. Entretanto, essa análise não revelou nada sobre a natureza do conhecimento que estava sendo transmitido quando os participantes estavam compartilhando informações sobre seus contextos profissionais ou quando estavam sendo orientados a participar do curso. Para que fosse possível observar esse aspecto, uma análise com foco na estrutura de conhecimento foi conduzida. Os resultados sobre esse foco de análise será apresentado no próximo sub-tópico deste capítulo.

### 3.3. Análise da estrutura do conhecimento

A análise e os resultados apresentados até agora foram organizados de acordo com dois focos. O primeiro indicou algumas características discursivas do ponto de vista de trocas de informação e ação e, o segundo foco da análise indicou os tipos de regulação e de instrução que aconteceram durante as sessões síncronas. A compreensão dos tipos de estruturas permitiu o início de uma discussão a respeito das práticas discursivas que estiveram envolvidas nas sessões síncronas. Os tipos de regulação e instrução identificados permitiram reflexões sobre as práticas pedagógicas que foram trazidas para as sessões síncronas por meio do discurso. Neste ponto, a análise será direcionada para um terceiro e último foco: a compreensão da natureza do conhecimento que foi envolvido nas interações. Assim, este sub-tópico do capítulo de análise apresenta as investigações sobre o que os participantes das sessões síncronas conversaram e sobre o tipo de elaboração/complexidade que esteve envolvida na linguagem que eles trouxeram para a discussão.

Em outras palavras, neste sub-tópico do capítulo de análise, as entidades que foram usadas durante as sessões síncronas foram identificadas para que pudessem favorecer a compreensão da natureza do conhecimento que foi trazido para a discussão que aconteceu durante as sessões. Como mencionado no capítulo de metodologia, as entidades que se referiam aos participantes das sessões síncronas (alunos, professoras e convidada) não foram consideradas na análise porque elas foram freqüentes em todas as sessões síncronas e tinham tendência a ser utilizadas, visto que os participantes estavam conversando uns com os outros e constantemente precisavam direcionar as mensagens que estavam sendo enviadas usando os nomes dos participantes. O objetivo foi descobrir sobre o que os participantes das sessões estavam falando com exceção deles mesmos. Além disso, as entidades que foram usadas em expressões formulaicas como em “Good night!” (night), e “It was a pleasure to meet you” (pleasure) não foram consideradas nesta análise.

Durante a análise, foi possível identificar um total de 3291 entidades nas sete sessões síncronas (fase 1 e fase 2). Desse total, 1415 entidades foram usadas durante as sessões síncronas na fase 1 e 1876 entidades foram usadas durante as sessões síncronas na fase 2. Cada uma dessas entidades foi categorizada de acordo com três grupos de entidades (e seus correspondentes sub-grupos), de acordo com a explicação no capítulo de fundamentação teórica: entidades concretas, entidades abstratas e entidades metafóricas.

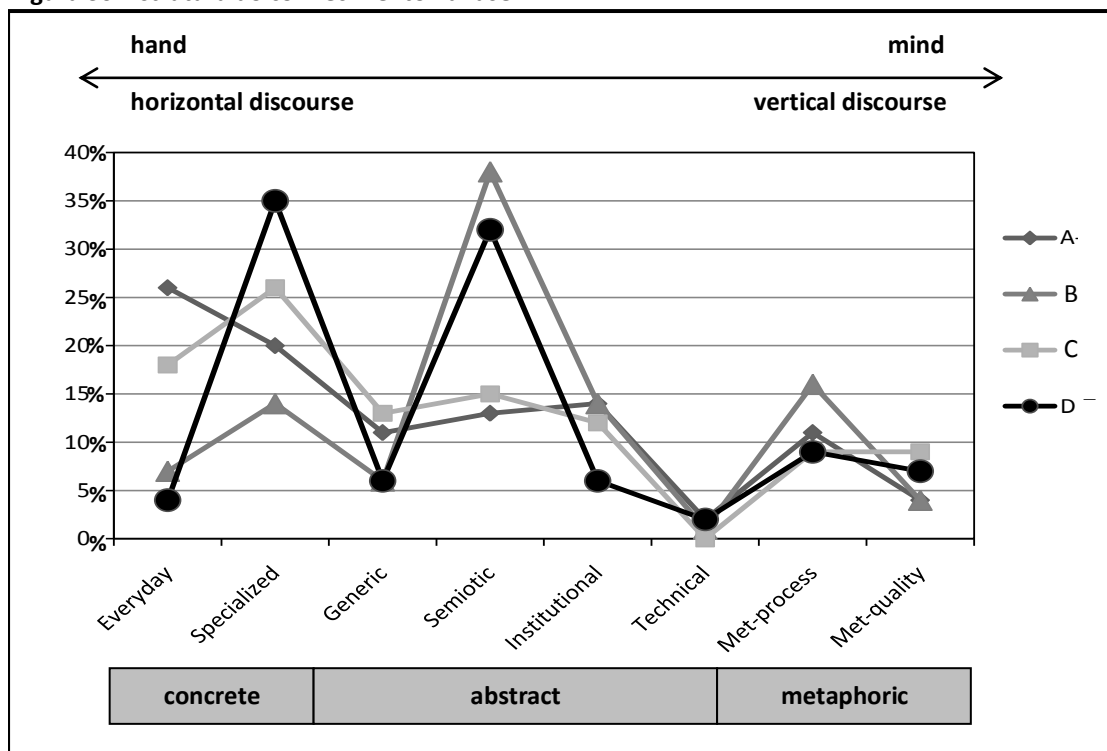
Depois disso, os resultados foram organizados em gráficos que permitem a visualização da quantidade de entidades que pertence a cada uma das categorias. Finalmente, esses resultados foram relacionados ao eixo que representa os dois tipos de discursos sugeridos na teoria Bernsteiniana: discurso horizontal e discurso vertical.

A apresentação dos resultados terá início com as entidades usadas nas sessões síncronas da fase 1. Então, as entidades que foram usadas durante as sessões síncronas da fase 2 serão apresentadas. E, finalmente, uma comparação dos resultados dos dois grupos será apresentada.

### **3.3.1. Estrutura do conhecimento na fase 1**

Como mencionado previamente, nas sessões síncronas que aconteceram durante a fase 1, 1415 entidades foram identificadas. Essas entidades foram categorizadas, organizadas e apresentadas em porcentagem na figura 30. Nesta figura, cada uma das quatro tonalidades de linhas representa uma das quatro sessões síncronas que aconteceram na fase 1, conforme a legenda do lado direito. Na parte inferior do gráfico as sub-categorias de entidades estão dispostas diagonalmente e elas podem ser relacionadas as suas categorias mais amplas nos retângulos em roxo (concreta, abstrata e metafórica). As alturas das linhas, no meio do quadro, marcadas por uma figura geométrica (losango, triângulo, quadrado e círculo) indicam a quantidade do uso de cada tipo de entidade em cada sessão síncrona. No topo do gráfico, há um eixo que indica em seus ambos extremos os dois tipos de discurso sugeridos na teoria Bernsteiniana (discurso horizontal e discurso vertical). Dessa forma, os resultados sobre as entidades exibidos na parte inferior do quadro podem ser alinhados e interpretados de acordo com a verticalidade e a horizontalidade do gráfico:

Figura 30. Estrutura do conhecimento na fase 1



Os resultados exibidos na figura 30 revelam dois aspectos da linguagem usada durante as sessões síncronas. Por um lado, as linhas indicam alguma variação no uso de entidades nas sessões síncronas. Por outro lado, elas revelam uma tendência de concentração dos pontos mais altos no lado esquerdo do gráfico. Essa concentração dos pontos mais altos das linhas indica uso intenso de entidades concretas do dia-a-dia, concretas especializadas, abstratas genéricas e abstratas semióticas. Dessa forma, essas sessões síncronas são constituídas por um discurso mais horizontal; ou seja, os participantes nessas sessões síncronas usaram linguagem mais concreta durante as interações. Quanto a variação mencionada previamente, ela se torna evidente com a observação das linhas ao longo do gráfico. A primeira diferença que será comentada refere-se ao uso de entidades concretas nas sessões síncronas A e C, e a segunda diferença refere-se ao uso de entidades especializadas e entidades semióticas nas sessões síncronas B e D. Essas diferenças e tendências serão discutidas em mais detalhes nos próximos parágrafos.

O uso de entidades concretas foi freqüente nas sessões síncronas A, C e D e menos freqüente na sessão B como indicado na figura 30. Entretanto, nas sessões A e C, o uso de entidades concretas do dia-a-dia é mais parecido e mais freqüente do que nas sessões síncronas B e D. Durante a maior parte das sessões A e C, os participantes discutiram o ensino em escolas públicas, isto é, o contexto profissional dos alunos:

### Exemplo 120

Student: I stopped crying at the students because I had my car scratched.

concreta		abstrata				metafórica	
dia-a-dia	especializada	genérica	semiótica	institucional	técnica	processo	qualidade
Car	students						

### Exemplo 121

Student: I tried to work with songs. I thought it would be interesting. They (students) can hardly listen to the song. They (students) have got too many things to discuss among them rather than studying.

concreta		abstrata				metafórica	
dia-a-dia	especializada	genérica	semiótica	institucional	técnica	processo	qualidade
songs, song	they (students) they (students) them (students)						

Nas sessões síncronas A e C, os participantes passaram grande parte do tempo discutindo sobre seus contextos profissionais (contexto educacional), e trouxeram para a interação entidades concretas, como mostram os exemplos 120 e 121. A linguagem usada por eles está presente em suas vidas diárias como coisas concretas que fazem parte do ambiente que os cercam como pessoas (alunos, professores, mães etc.), e lugares (Pompéia, Bauru) e não como termos técnicos ou metáforas. Em outras palavras, eles não usam termos mais elaborados que são freqüentemente relacionados ao tipo de linguagem característico de contextos educacionais e acadêmicos (Halliday, 1993; Martin, 1990). Apesar serem sessões síncronas em contexto educacional e ter como tópico de discussão “ensino”, que também é educacional, a linguagem usada pelos participantes não é intensamente constituída por termos institucionais, técnicos ou metafóricos. Isso porque os participantes não usam conceitos governamentais ou científicos para apoiar/ justificar seus conselhos e sugestões sobre o ensino. Tão pouco, usaram linguagem mais elaborada, como

poderia ter acontecido no caso deles terem usado entidades metafóricas mais freqüentemente.

As outras duas sessões representadas no gráfico, sessões B e D, apresentam um uso diferente de entidades concretas especializadas, mas um uso parecido de entidades abstratas semióticas. Isso se deve ao fato de que o foco da conversa nas sessões síncronas B e D refere-se ao desenvolvimento das atividades no curso:

**Exemplo 122**

---

Teacher: Maybe you can do steps 1b and 1c of Unit 2] and after that see if you want to add anything to Step 1a.

---

concreta		abstrata				metafórica	
dia-a-dia	especializada	genérica	semiótica	institucional	técnica	processo	qualidade
			steps 1b 1c Unit 2 Step 1a				

Embora durante ambas as sessões síncronas B e D os participantes direcionem grande parte da conversa ao desenvolvimento das atividades, há alguma diferença em relação à parte do desenvolvimento das atividades que é privilegiado por eles. Na sessão síncrona B, o foco do desenvolvimento das atividades refere-se principalmente à como e quais textos devem ser escritos durante as atividades. Isso explica a maior freqüência de uso de entidades abstratas semióticas. Por outro lado, na sessão síncrona D, os participantes não conversam apenas sobre como as atividades devem ser desenvolvidas, mas também sobre as ferramentas que devem ser acessadas para desenvolver as atividades. Isso explica a maior parte de entidades concretas especializadas:

### Exemplo 123

---

Student: I would like to know where I can do steps 6 and 7 in the Portfolio or in the Forum de discussao.

---

concreta		abstrata				metafórica	
dia-a-dia	especializada	genérica	semiótica	institucional	técnica	processo	qualidade
	Portfolio		steps 6				
	Forum de discussao		7				

O uso de entidades abstratas semióticas durante as sessões síncronas B e D indica que elas foram constituídas por um discurso mais vertical. Entretanto, o uso de entidades abstratas técnicas e metafóricas é bem menor do que o uso de entidades concretas e, em oposição ao discurso vertical, o uso mais freqüente de entidades concretas dá as sessões uma aparência de conversa informal e cotidiana; ele empurra as interações para uma tendência maior ao discurso horizontal. Nas sessões síncronas A e C, o ensino-aprendizagem é trazido à discussão quando os alunos conversam sobre seus próprios contextos profissionais. Entretanto, o freqüente uso de entidades concretas nessas sessões revela que o processo de ensino-aprendizagem é discutido como ofício, ao invés de ser discutido como uma atividade que depende de conceitos e princípios científicos para ser desenvolvida.

Um último aspecto a ser mencionado nessa parte da análise diz respeito a diferença no uso de entidades por grupos de alunos que estavam cursando o mesmo módulo do curso, Desenvolvimento Profissional, durante o mesmo período do módulo. Essa diferença pode ser relacionada à falta de preparo dos participantes antes de iniciarem as sessões síncronas, o que fez com que as sessões estivessem abertas à mudanças e adaptações repentinas e, possivelmente, a falta de clareza nos objetivos da sessão. A falta de objetivos e preparo detalhado das sessões podem ser confirmados por alguns exemplos encontrados nas próprias sessões. No primeiro exemplo, um dos alunos quer saber por que ele é o único aluno na sala de bate-papo até aquele momento:

### Exemplo 124

---

Student N: Where is everybody?

Teacher: Well, Student N, it is 2 o'clock now. Some students join the chat on time and others a bit later.

---

No exemplo 124, é possível observar que o tempo para o início da sessão não foi considerado rigorosamente pelos participantes, incluindo a professora. Ela responde à pergunta feita pelo aluno N com uma explicação sobre a possibilidade dos alunos chegarem atrasados e, ao fazer isso, a professora passa a idéia de que chegar atrasado às sessões é esperado e que não é nenhum problema. No próximo exemplo, que também foi coletado do início de uma das sessões síncronas, a professora pergunta à aluna sobre o que ela gostaria de falar:

### **Exemplo 125**

---

---

Teacher: Would you like to discuss a bit about Unit 1? Any specific part of it?

---

---

O exemplo 125 mostra que não havia um tópico previamente preparado e acordado para discussão na sessão síncrona. Ao apresentar esses exemplos é possível argumentar que as grandes diferenças no uso de entidades podem ter origem na falta de preparo das sessões síncronas como parte do planejamento do curso e das atividades. Isso não significa que o curso deve ter necessariamente como objetivo o desenvolvimento de sessões síncronas parecidas em todos os módulos. Porém, se isso for almejado, preparo prévio é necessário. Os alunos podem participar de atividades prévias às sessões síncronas que permitiriam sua conscientização sobre o objetivo da conversa, sobre os papéis dos participantes e sobre o tópico a ser discutido. Também pode ser importante conscientizar os participantes sobre os tipos de comportamento que podem favorecer o alcance dos objetivos e sobre os tipos de comportamento que podem dificultá-los, como chegar atrasado para as sessões ou causar digressões. Além disso, se o objetivo for direcionar a discussão para o ensino, pode ser necessária reflexão e decisão do tipo de conhecimento sobre o ensino que deve ser trazido para a discussão: o ensino deve ser discutido como ofício que envolve maior uso de entidades concretas para ser desenvolvido, ou deve ser discutido como uma atividade mais complexa que envolve conceitos e definições mais elaboradas? O mesmo ponto de vista pode ser considerado durante a discussão sobre as atividades no curso, sobre o tipo de orientação que é realmente necessário para que os alunos participem do curso. O ponto a ser considerado é: por que alunos de um mesmo curso (porém de grupos diferentes) recebem orientação diferente? E, além disso, é

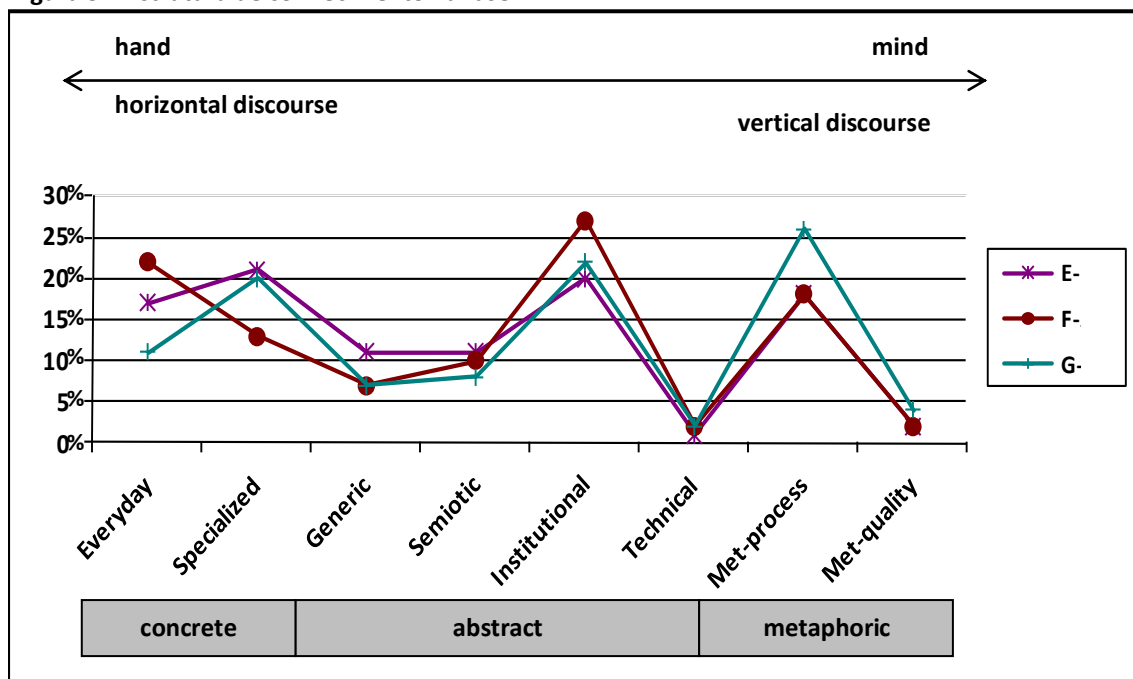


importante decidir quando e porque uma sessão síncrona deve ser usada para ajudar alunos a encontrar ferramentas na plataforma de aprendizagem, ou para orientar os alunos durante a produção de textos. A discussão será direcionada agora aos resultados da análise das sessões síncronas que aconteceram na fase 2.

### **3.3.2. Estrutura do conhecimento na fase 2**

Como mencionado previamente, do total de 3291 entidades identificadas em todas as sessões síncronas, 1876 entidades foram usadas durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 2. Essas entidades foram também categorizadas, organizadas e apresentadas em um gráfico (figura 31). Neste gráfico, há três tonalidades de linhas que correspondem a cada uma das três sessões síncronas que aconteceram na fase 2 (ver legenda do lado direito). Como na figura 30, na parte inferior da figura 31 as sub-categorias de entidades são exibidas diagonalmente e podem ser relacionadas às suas categorias mais amplas nos retângulos (concreta, abstrata e metafórica). A altura das linhas, no meio do gráfico, indica a quantidade do uso de cada tipo de entidade em cada sessão síncrona. Na parte superior do gráfico há um eixo que indica em seus dois extremos os dois tipos de discurso sugeridos na teoria Bernsteiniana (discurso horizontal e discurso vertical). Assim, os resultados das entidades exibidos na parte inferior do quadro podem ser alinhados e interpretados de acordo com a tendência vertical ou horizontal, na parte superior do gráfico:

Figura 31. Estrutura de conhecimento na fase 2



Ao observar as linhas no gráfico, que representam cada uma das sessões síncronas da fase 2, e suas alturas, que indicam a quantidade de uso dos diferentes tipos de entidades durante as interações, é possível verificar que por um lado o uso de entidades concretas é freqüente. Por outro lado, há também uso freqüente de entidades abstratas institucionais e entidades metafóricas processo. Ao olhar o eixo na parte superior do gráfico e relacionar as entidades ao extremo referente ao discurso horizontal (lado esquerdo) e ao extremo referente ao discurso vertical (lado direito), é possível ver que as sessões síncronas que aconteceram durante a fase 2 são constituídas em parte por discurso horizontal, mas também apresentam um pouco de discurso vertical, embora o uso de entidades abstratas técnicas e entidades metafóricas qualidade seja mínimo. Essas observações são discutidas em mais detalhes nos próximos parágrafos.

Como mencionado anteriormente, o uso de entidades concretas foi ainda freqüente durante as sessões que aconteceram na fase 2. Isso aconteceu porque os participantes trouxeram para a interação lugares (Brazil, the United States, Americana, Africa), papéis sociais que estão relacionados à educação (alunos e professores), e também termos concretos da vida diária que se referem à pessoas (grandpa, colleagues, husband), recursos de ensino (car, chair) ou tecnologia (emails, portfólios, web quests):

**Exemplo 126**

Guest: Yes Student M, I can really say that I am not so proud to be an American and thank God Dimitrios and I can go home (Brazil) anytime.

concreta		abstrata				metafórica	
dia-a-dia	especializada	genérica	semiótica	institucional	técnica	processo	qualidade
American							
Dimitrios							
home							
Brazil							

O exemplo 126 mostra como lugares (home, Brazil) e pessoas (American, Dimitrios) – entidades concretas do dia-a-dia – são trazidas para a interação de forma que caracterizem o uso de uma linguagem mais voltada a vida diária, ou em outras palavras, de um discurso mais horizontal. Como mencionado, esse discurso mais horizontal também é realizado pelo uso de entidades concretas especializadas, quando os participantes conversam sobre tecnologia como um recurso para lecionar ou como um meio para se manterem em contato:

**Exemplo 127**

Guest: Hi, Student J... do you think chalk boards should be interesting? Should a pencil? Should a computer screen? What I am trying to get at is that it isn't the technology, it's what you use the technology to do... no object is inherently good or bad for education, it is how we use it (technology) as teachers.

Concrete		Abstract				metaphoric	
everyday	specialized	Generic	Semiotic	institucional	technical	process	quality
chalk boards	computer screen			education			
pencil	technology						
object	technology						
	it (technology)						
	teachers						

É possível observar que nas sessões que aconteceram na fase 2 o uso de entidades concretas foi intenso quando comparado ao uso de outras entidades que estão localizadas

do outro lado do gráfico (entidades abstratas técnicas). Porém, é também possível observar que os participantes usam entidades abstratas institucionais e entidades metafóricas processo mais freqüentemente. O uso de entidades abstratas institucionais está relacionado ao fato de que durante a entrevista ensino/educação é o tópico principal, e o foco são questões governamentais e aspectos administrativos relacionados a ele:

**Exemplo 128**

---

Guest: I worked on a private language school, the a cooperative de saude and consulting firm, then in a centro cultural Brasil-Estados Unidos.

---

concrete		Abstract				metaphoric	
everyday	specialized	generic	semiotic	institucional	technical	process	quality
				private language school cooperativa de saude consulting firm centro cultural Brasil- Estados Unidos			

Quanto ao uso de entidades metafóricas processo que são usadas freqüentemente durante as sessões síncronas da fase 2, foi possível perceber que a maior parte delas ocorrem nos turnos da entrevistada:

### Exemplo 129

Guest: Because I am drawn to need, to strength, to equality, to life, to joy, to struggle, to imagination ... I am not sure I would find all this in a private school.

Concrete		Abstract				Metaphoric	
Everyday	Specialized	generic	semiotic	institucional	technical	process	Quality
				private school		need strength equality life joy struggle imagination	

O uso intenso de entidades institucionais e metafóricas processo faz com que a linguagem dessas sessões síncronas seja constituída por um discurso mais vertical, visto que os participantes não discutem apenas questões relacionadas a suas vidas diárias. Entretanto, é importante observar que o uso de entidades abstratas técnicas que se refere a conceitos científicos e são esperadas em discurso em contexto acadêmico (Halliday, 1993; Martin, 1990) é o menos freqüente, seguido pelo uso de entidades metafóricas qualidade. Além disso, é necessário considerar que as entidades metafóricas foram usadas principalmente pela entrevistada (convidada). Uma observação final a respeito do uso de entidades nessa fase pode ser feita em relação às semelhanças nas três sessões síncronas.

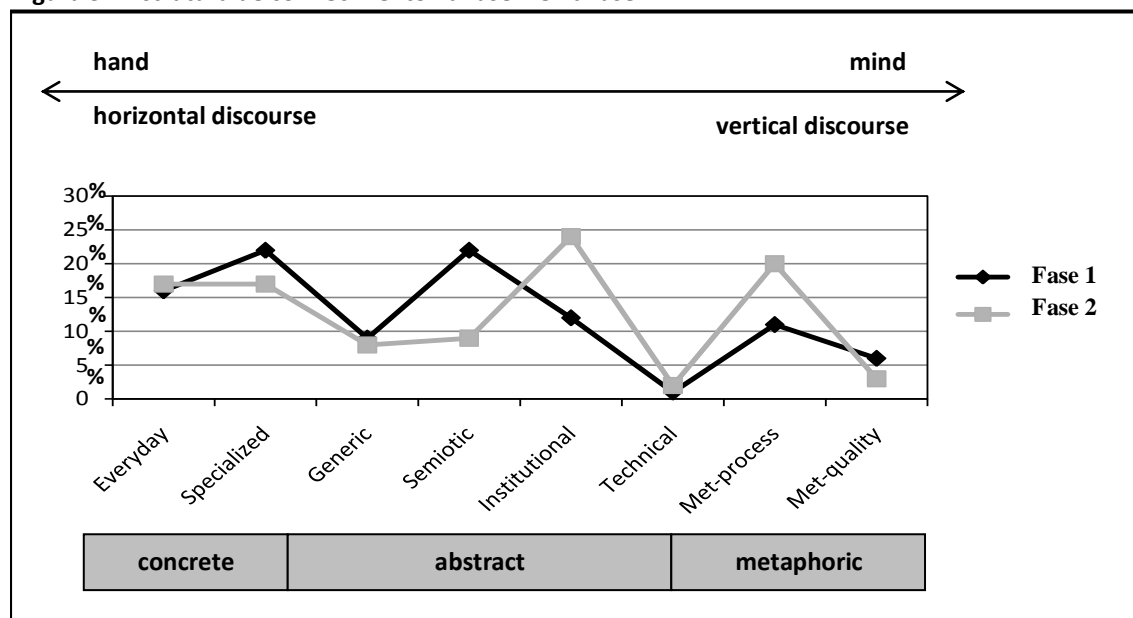
Ao observar as três linhas que representam as sessões síncronas na figura 31, é possível perceber que elas estão próximas umas das outras e seguem um padrão parecido: uso freqüente de entidades concretas, freqüência menor no uso de entidades abstratas genéricas e abstratas semióticas, um uso bastante freqüente de entidades abstratas institucionais e entidades metafóricas processo, e uso mínimo de entidades abstratas técnicas e metafóricas qualidade. Em contraste às sessões síncronas que aconteceram na fase 1, na fase 2 houve uso parecido de entidades nas três sessões síncronas. Isso parece apontar uma contradição na idéia de que comunicações síncronas *online* são sempre imprevisíveis, caóticas e totalmente fora de controle. Enquanto na fase 1 as diferenças no uso de entidades pode estar relacionada a falta de preparo prévio da sessão síncrona, na

fase 2 as semelhanças podem estar relacionadas ao preparo cuidadoso a que os participantes foram submetidos antes de iniciarem as comunicações síncronas *online* como apresentado no capítulo de metodologia. Antes de iniciarem as sessões da fase 2, os alunos foram orientados a participar de outras atividades relacionadas ao curso em que eles deveriam refletir sobre o tipo de linguagem e comportamento que seriam mais adequados às sessões síncronas educacionais. Eles também tiveram que ler informações sobre a convidada e decidir em grupos os tópicos que deveriam ser levados para a sala de bate-papo. A convidada também foi previamente informada sobre o que os alunos tinham decidido conversar antes do início da sessão. Por isso, essa preparação a quais os participantes foram submetidos pode ter contribuído com o uso parecido de entidades e, conseqüentemente, com a construção de um discurso mais semelhante nas três sessões. Ao prepararem as sessões, os alunos foram conscientizados sobre o objetivo da interação, sobre seus papéis e papéis de outros participantes e sobre o tópico de discussão. O preparo das sessões também parece ter contribuído para uma compreensão geral sobre a importância da pontualidade e inadequação de digressões para o desenvolvimento das sessões e alcance dos objetivos, visto que os alunos chegaram atrasados e iniciaram tópicos paralelos com menor freqüência.

Embora o planejamento prévio tenha coberto alguns aspectos importantes que parecem ter contribuído para um desenvolvimento mais regular das três sessões síncronas, o uso freqüente de entidades concretas e a concentração de entidades metafóricas nos turnos da convidada podem indicar falta de planejamento e concordância sobre o tipo de conhecimento a ser trazido para as sessões síncronas. Novamente, parece ser necessário refletir se o ensino deve ser entendido e discutido como ofício que envolve mais o uso de ferramentas concretas ou se deve ser trazido para a discussão em termos de uma atividade mais complexa que envolve a compreensão de conceitos e definições científicas. Como mencionado anteriormente, a intenção não é dizer que isso é necessariamente o ideal de todas as sessões síncronas em contexto educacional, mas ressaltar o fato de que o tipo de conhecimento que é trazido para interações síncronas *online* pode ser controlado e planejado. Apesar dos problemas relacionados a esse tipo de comunicação tais como digressões e velocidade rápida de comunicação, a atividade pode ser cuidadosamente planejada para que seja adequada aos objetivos do ensino-aprendizagem.

Para finalizar a discussão sobre estrutura do conhecimento, uma comparação dos dois grupos de sessões síncronas será apresentada no próximo gráfico, que ilustra o uso de entidades na fase 1 e na fase 2:

Figura 32. Estrutura de conhecimento na fase 1 e na fase 2



A figura 32 mostra o agrupamento dos resultados de acordo com as fases a que eles pertencem. Os dois grupos de sessões síncronas são representados por duas linhas: a linha escura representa as sessões da fase 1, e a linha clara representa as sessões da fase 2. É possível ver que as partes mais altas das duas linhas estão localizadas em metades diferentes do gráfico. As partes mais altas da linha escura, que representa as sessões síncronas da fase 1, está localizada do lado esquerdo do gráfico, mais precisamente no topo das entidades especializadas e semióticas. Por outro lado, as partes mais altas da linha clara estão localizadas do lado direito do gráfico, mais precisamente em cima das entidades abstratas institucionais e metafóricas processo. Isso indica que o primeiro grupo de sessões síncronas (fase 1) é constituído por um discurso mais horizontal, apresentando pouca constituição por um discurso vertical (observe como a linha do lado direito do gráfico é baixa). Quanto ao segundo grupo (fase 2), ele é constituído por um discurso um pouco mais vertical, embora tendências ao discurso horizontal possam ser encontradas (observe que a linha clara do lado esquerdo não é tão baixa). Outro aspecto que chama a atenção é o uso infreqüente de entidades metafóricas qualidade e o uso mínimo de entidades abstratas

técnicas em ambos os grupos de sessões síncronas. Isso indica que durante a conversa sobre o ensino nenhum dos grupos de participantes almejou a discussão dos tópicos segundo uma perspectiva acadêmica, trazendo para a discussão conceitos acadêmicos. Ensino é tratado como ofício, não atividade complexa que envolve a compreensão de idéias mais elaboradas para ser realizado com sucesso. Algo parecido pode ser dito sobre a orientação para participar do curso: atenção é dada ao uso de ferramentas e à escrita de atividades, mas não houve discussão acadêmica sobre a compreensão de conceitos mais elaborados e complexos. Talvez esse uso de conceitos mais elaborados e complexos possa ter sido realizado em outras ferramentas do curso. Entretanto, se o objetivo é ter esse tipo de discussão durante as sessões, as sessões síncronas *online* precisam ser planejadas também nesse sentido.

Em resumo, os resultados da análise da estrutura do conhecimento indicam algumas diferenças no uso do discurso vertical e horizontal nos dois grupos de sessões síncronas *online*. Durante as quatro sessões que aconteceram na fase 1, houve também um pouco de variação: duas das sessões teve um uso mais freqüente de entidades concretas do dia-a-dia, enquanto as outras duas sessões tiveram um uso mais freqüente de entidades concretas especializadas e entidades abstratas semióticas. Entretanto, em todas as sessões síncronas que aconteceram na fase 1, o discurso teve tendência horizontal, ou seja, o discurso teve tendência a ser mais concreto ao relacionar as experiências do cotidiano ao que pode ser feito ou alcançado por meio de experiências físicas.

Durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 2, o discurso também teve tendência horizontal. Entretanto, algumas indicações de discurso horizontal puderam ser observadas durante as interações. Além do uso de entidades concretas, entidades abstratas institucionais e entidades metafóricas processo foram usadas. Porém, foi possível observar que discurso vertical esteve presente principalmente no discurso da convidada (entrevistada), e não no discurso dos alunos ou das professoras. Ao contrário das sessões síncronas que aconteceram na fase 1, o discurso das três sessões síncronas da fase 2 foi parecido, visto que o uso de entidades foi parecido quanto ao tipo e quanto à freqüência. Os resultados apresentados nesse capítulo de análise contribuíram para o desenvolvimento de uma discussão que será apresentada no sub-tópico 3.4. Discussão dos resultados.



### 3.4. Discussão dos resultados

A análise conduzida durante esta pesquisa ajudou a compreender mais cuidadosamente o tipo de interação que pode acontecer na comunicação síncrona em contexto educacional. Primeiro, os movimentos das interações foram identificados e, em seguida, foram organizados em trocas de acordo com sua função como troca de conhecimento ou troca de ação. A análise com foco na estrutura da troca permitiu um estudo detalhado de características lingüísticas e a identificação de algumas práticas discursivas que podem acontecer em comunicações síncronas. Então, os movimentos das trocas de ação e conhecimento foram interpretados de acordo com sua função na regulação da atividade ou na instrução. Essa interpretação favoreceu uma compreensão mais aprofundada sobre a regulação e a instrução do discurso durante as interações e sobre o papel dos professores, alunos e entrevistada na realização das mesmas. Por sua vez, essa compreensão mais aprofundada do discurso regulador e do discurso instrucional (Bernstein, 1996) permitiu conduzir algumas reflexões a respeito das práticas pedagógicas que estiveram envolvidas nas comunicações síncronas *online* investigadas. Finalmente, a identificação das entidades usadas durante as interações (Martin e Rose, 2003) e sua interpretação de acordo com o discurso horizontal e vertical (Bernstein, 1996) permitiram observar cuidadosamente as naturezas do conhecimento que estavam envolvidas nas interações *online* e iniciar uma discussão sobre como sessões síncronas *online* podem favorecer o ensino-aprendizagem de acordo com os diferentes conhecimentos. Dessa forma, as abordagens teóricas com que essa pesquisa contou foram adequadas aos objetivos desta pesquisa e, portanto, favoreceram observações detalhadas e sistemáticas dos dados e contribuíram para a reunião de resultados que responderam as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de metodologia. Essas perguntas foram usadas na organização desta discussão.

Durante as investigações que responderam a primeira pergunta norteadora desta pesquisa “Que práticas discursivas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?”, sete características lingüísticas mostraram-se salientes. Primeiro, foi possível apontar algumas diferenças na forma como os participantes saudaram uns aos outros ((i) trocas de saudação). Então, diferenças na

elaboração, extensão e aperfeiçoamento de idéias no mesmo turno pelo falante foram identificadas ((ii) movimentos complexos). Além disso, a mistura de diferentes trocas, comum em sessões síncronas *online*, foi observada com rigor e dividida em dois tipos diferentes de acordo com sua sobreposição ou “aninhamento” ((iii) trocas aninhadas e trocas sobrepostas). Ao fazer isso, foi possível observar como a mescla de diferentes tipos de negociação aconteceu ao longo das sete sessões síncronas. Finalmente, foi possível observar como alguns tipos de movimentos foram usados de formas diferentes por alguns participantes ou em algumas situações específicas ((iv) movimentos secundários, (v) movimentos Dk1, (vi) desafio, (vii) meta-comentário). O uso sistemático dessas características lingüísticas constituiu três práticas discursivas diferentes nas sessões síncronas *online*. A primeira prática discursiva assemelha-se a um bate-papo tradicional; a segunda prática discursiva assemelha-se a uma entrevista; e, a terceira prática discursiva assemelha-se a uma discussão. Cada uma dessas práticas discursivas será apresentada em mais detalhes nos próximos parágrafos.

A primeira prática discursiva caracterizou-se por várias estruturas de troca de ação e de conhecimento misturadas na mesma sessão de maneira imprevisível e sem indicação clara do que os participantes estavam fazendo. Essa prática discursiva, cuja construção assemelha-se a um bate-papo informal, parece ser mais comum em ferramentas de comunicação síncrona *online*. Como vimos, essa prática discursiva pode estar relacionada à falta de planejamento prévio das sessões síncronas da fase 1 e à falta de explicitação das regras pedagógicas. Em outras palavras, ela pode ter sua origem na falta de orientação dos participantes em relação aos papéis que deveriam desempenhar durante a sessão, ao assunto da sessão e a organização temporal/seqüencial da atividade síncrona.

A segunda prática discursiva identificada assemelha-se a uma entrevista. Essa prática discursiva ocorreu na fase 2 e foi caracterizada pela tendência de agrupamento de trocas do mesmo tipo ao longo das sessões síncronas. Em outras palavras, em alguns momentos durante as interações, houve tendência de maior ocorrência de trocas de um determinado tipo. No início das sessões o tipo de troca que prevaleceu foram saudações, no meio das sessões síncronas trocas de conhecimento e no final, trocas de saudação prevaleceram novamente. Dessa forma, na fase 2, diferentes tipos de troca tenderam a ser utilizados em situações mais específicas e, por isso, seu uso pareceu mais previsível.

A terceira e última prática discursiva identificada assemelha-se a uma discussão. Essa prática discursiva foi observada em uma das sessões na fase 2 e durou por cerca de 10 minutos (exemplo 84). Ela foi caracterizada por uso intenso dos movimentos desafio (chall), resposta ao desafio (rchall) e justificativa (just) desencadeados por uma afirmação polêmica feita por uma aluna. Dessa forma, os resultados mostram que as sessões síncronas *online* em contexto educacional podem ser organizadas de formas diferentes e, por isso, não precisam ser necessariamente semelhantes a bate-papos comuns. Ao contrário, sessões síncronas *online* em contexto educacional podem ser constituídas por diferentes tipos de linguagem desempenhando tarefas diferentes, isto é, podem ser constituídas por diferentes práticas discursivas.

Além de ajudar a compreender a interação de forma sistemática, organizada e detalhada e ajudar a identificar as práticas discursivas, a análise de estrutura da troca conduzida anteriormente colaborou com a compreensão da prática pedagógica, permitindo que a segunda pergunta de pesquisa fosse respondida: “Que práticas pedagógicas podem ser observadas durante as comunicações síncronas *online* no contexto de investigação?”. Os resultados sobre a análise da prática pedagógica favoreceu a compreensão de como diferentes usos de discurso regulador e instrucional podem influenciar o desenvolvimento das sessões síncronas. Esses resultados revelaram que o discurso regulador foi usado para:

- iniciar e finalizar as sessões síncronas;
- organizar a tomada de turnos;
- decidir, verificar ou informar o tópico da discussão;
- lidar com dificuldades de letramento digital;
- discutir problemas técnicos;
- deixar a sala de bate-papo mais cedo;
- confirmar compreensão;
- conversar sobre a participação na sessão síncrona;
- re-iniciar e pausar a conversa; e,
- controlar a velocidade da comunicação.

Embora os usos do discurso regulador tenham sido parecidos, a frequência e a forma como o discurso regulador foi usado e realizado variou nas sete sessões *online*: percebeu-se uso mais freqüente de discurso regulador nas sessões que aconteceram durante a fase 1; na fase 2, foram encontradas concentrações do discurso regulador em blocos específicos, enquanto, na fase 1, o discurso regulador estava mais espalhado ao longo das sessões; e ainda, na fase 1, notou-se que o discurso regulador foi realizado mais freqüentemente por trocas de conhecimento, enquanto na fase 2, ele foi realizado com freqüência por trocas de ação. A maior necessidade de regulação no início da fase 1 pode ser relacionada a falta de preparo ou instrução antes do início das sessões síncronas. Assim, os participantes não sabiam claramente sobre o que eles deveriam falar ou que papéis deveriam assumir nas sessões. Por outro lado, a freqüência menor no uso do discurso regulador na fase 2 pode estar relacionada ao preparo cuidadoso que envolveu todos os participantes antes do início das sessões síncronas. Para os participantes da fase 2, estava mais claro para eles o papel que deveriam desempenhar durante a interação com a convidada especial; e, ainda, estava mais claro para eles sobre o que deveriam falar e como as sessões deveriam ser organizadas (em forma de entrevista). Por sua vez, a explicitação da organização das sessões em forma de entrevista pode explicar a maior freqüência no uso do discurso regulador no final das sessões síncronas. Nessa situação, o discurso regulador foi realizado por movimentos seqüência de ator primário (A2f), indicando que os participantes reconheceram a sessão síncrona como um serviço lingüístico.

Ao comparar o uso do discurso regulador nas três sessões síncronas na fase 2, mais diferenças foram observadas em relação ao seu uso no início da sessão, para iniciar a entrevista, para negociar uma maneira de iniciar a entrevista, e para negociar a duração da sessão. De acordo com os resultados, não só a freqüência e a situação de uso do discurso regulador influenciam o desenvolvimento da sessão, mas também, percebeu-se que o desenvolvimento da sessão é influenciado pelo tipo de linguagem escolhida para realizar o discurso regulador. Em outras palavras, a maneira como as sessões foram desenvolvidas parece estar relacionada ao tipo de movimentos que foram escolhidos para realizar o discurso regulador. Por exemplo, no início da sessão F o discurso regulador é materializado em trocas de saudação, trocas de conhecimento, e trocas de ação que são interrompidas por movimentos dinâmicos, como ilustra o exemplo 101. Isso é equivalente a dizer que, na sessão F o discurso regulador foi realizado por saudações, trocas de informação e trocas de

bens e serviços, seguidos de interrupções interpessoais e ideacionais. Essas escolhas lingüísticas dão ao início da sessão síncrona um aspecto de desorganização e parecem retardar o início da entrevista.

Outra influência que o desenvolvimento das sessões síncronas parece sofrer diz respeito a tomada de papéis na regulação do discurso por um participante pré-definido. Por exemplo, na sessão G da fase 2, a regulação parece ser mais dividida entre a convidada e a professora, como ilustra o exemplo 105. A divisão da regulação entre mais de um participante na sessão e o uso de trocas de conhecimento na regulação do discurso parecem retardar as tomadas de ações, pois ao invés de sinalizar o início das ações, as trocas de conhecimento favorecem negociações sobre a maneira de iniciar as ações. Dessa forma, os resultados parecem indicar que, quando os professores assumem mais responsabilidade na organização e tomada de decisões em relação ao desenvolvimento/ organização das sessões, as sessões parecem estar mais organizadas e os estágios das sessões (por exemplo, início da entrevista, finalização da entrevista) parecem ser iniciados de forma mais clara e rápida. Isso pode ser reforçado por meio do desempenho de movimentos que exigem ações de outros participantes (A2), ao invés de movimentos que solicitam informação (K2), por exemplo. Por isso, a escolha de alguém responsável pela organização das sessões síncronas e a linguagem utilizada durante a regulação parece ser importante se o objetivo for economizar tempo negociando e organizando isso durante as sessões síncronas. Inclusive, de acordo com os resultados, o uso inadequado de discurso regulador pode até funcionar como digressivo e levar a comunicação para uma direção inesperada. Isso foi observado em uma das sessões síncronas em que metade dos alunos deixou a sala de bate-papo antes da finalização da sessão, depois de uma possível inadequação na regulação, como ilustra o exemplo 107.

Quanto ao uso do discurso instrucional, os resultados indicaram que a transmissão/ aquisição de conhecimento durante as sessões síncronas *online* tiveram três focos principais: (i) orientação sobre a participação no curso, (ii) compartilhamento de idéias sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada, (iii) compartilhamento de informação pessoal e de sentimentos. Foram indicadas duas diferenças principais no uso do discurso instrucional nos dois grupos de sessões síncronas.

A primeira diferença no uso do discurso instrucional refere-se ao foco do transmissão. Durante as sessões síncronas que aconteceram na fase 1, o discurso

instrucional foi usado principalmente para orientar os alunos em relação a participação deles no curso e para compartilhar idéias sobre seus contextos profissionais; nas sessões que aconteceram na fase 2, o foco principal no uso do discurso instrucional foi no compartilhamento de idéias sobre o contexto profissional da convidada. Em menor freqüência, o discurso instrucional foi usado para compartilhar informações pessoais e sentimentos em relação a participação no curso e nas sessões síncronas, em ambas as fases 1 e 2.

A segunda diferença no uso do discurso instrucional refere-se à responsabilidade da transmissão/ aquisição de conhecimento ou, em outras palavras, ao desempenho do papel da instrução durante as sessões síncronas. Os resultados indicam que a instrução é desempenhada por participantes diferentes durante as sessões. Por exemplo, quando o foco do discurso instrucional era a orientação sobre a participação no curso, a professora freqüentemente desempenhou o papel da instrução. Porém, quando o foco do discurso instrucional era o contexto profissional dos alunos, o papel da instrução foi transferido da professora para os alunos. Quando os alunos assumiram esse papel, a conversa teve tendência de ser formada por uma seqüência de movimentos conhecedor primário (K1), visto que os alunos tiveram tendência de oferecer informação uns para os outros e para a professora, mas essa informação não foi discutida, questionada ou recuperada com freqüência. Essa característica do discurso deixa a interação parecida com uma chuva de idéias, e parece não favorecer negociações de significado mais aprofundadas. Também pode ser observado que a mudança no papel dos participantes no desempenho do discurso instrucional pode não garantir mudança ou elaboração do foco de transmissão: embora na fase 2 os alunos devessem entrevistar uma convidada especial que, por essa razão assumiu o papel de instrução a maior parte do tempo, o foco da transmissão do discurso instrucional permaneceu parecido ao das sessões da fase 1.

Esse uso compartilhado de movimentos conhecedor primário entre os participantes, e o uso freqüente de discurso regulador (espalhado ao longo das sessões síncronas) pode ser interpretado como indicador de classificação e modelagem fracas. Quanto mais fraca a modelagem, mais necessário o uso explícito de discurso regulador para garantir que a atividade aconteça de maneira adequada. O desempenho do discurso regulador e instrucional por professores e alunos de forma parecida, sem limites claros para separar os papéis dos participantes, indica classificação fraca. Modelagem e classificação fracas situam

essas sessões síncronas da fase 1 dentro de uma pedagogia invisível, que não tem regras de hierarquia, de critério e de seqüência explícitas, definidas e/ou compartilhadas por todos os participantes. Por outro lado, a ausência maior de regulação explícita durante as interações, como se observou em trechos das sessões síncronas na fase 2, pode ser interpretada como indicador de modelagem forte. Quanto mais forte a modelagem, menos necessário o uso explícito do discurso regulador para garantir o alcance dos objetivos durante a atividade. A tendência do desempenho do discurso regulador e instrucional por participantes específicos, com clareza na separação dos papéis desempenhados por eles, indica classificação forte. Modelagem e classificação fortes situam as sessões síncronas da fase 2 dentro de uma pedagogia visível, cujas regras de hierarquia, de critério e de seqüência são explícitas, definidas e/ou compartilhadas por todos os participantes.

Como é possível perceber, os resultados permitiram a identificação de blocos de linguagem que desempenham tarefas diferentes, isto é, a identificação de diferentes práticas discursivas durante as investigações permitiram compreensão mais detalhada sobre como as sessões síncronas *online* foram constituídas linguisticamente. Além disso, a combinação das estruturas de trocas com os conceitos de discurso regulador e instrucional favoreceu a compreensão do papel da prática pedagógica no contexto de investigação. Essas observações e descrições baseadas no uso da linguagem permitiram reflexão mais detalhada sobre o processo de ensino-aprendizagem porque, como mencionado previamente, a maioria da aprendizagem (ou transmissão de conhecimento) acontece por meio da linguagem (Halliday e Hasan, 1989:48). No entanto, os resultados discutidos acima não nos contam sobre a natureza dos conhecimentos envolvidos nesses processos de ensino aprendizagem. Isso pode ser observado por meio da análise da estrutura do conhecimento, que respondeu a terceira e última pergunta norteadora desta pesquisa: “Que tipos de conhecimentos podem ser observados durante as sessões síncronas *online* no contexto de investigação?”

Três aspectos mais salientes dos resultados referentes à observação da estrutura do conhecimento serão abordados: (i) a possibilidade de envolvimento de diferentes naturezas de conhecimento em sessões síncronas online, (ii) variação parecida das naturezas de conhecimento em sessões síncronas online diferentes, e (iii) o uso maior de discurso horizontal do que de discurso vertical nas sessões síncronas. A partir desses aspectos, os resultados serão discutidos a luz de sua relevância em contexto educacional a distância.

Para aprofundar as reflexões nesse sentido, conceitos de Bernstein e Kress serão retomados e/ou explorados.

Como apresentado no sub-tópico 3.3. Análise da estrutura do conhecimento, do capítulo terceiro, *(i) os resultados dessa pesquisa indicam ser possível o envolvimento de diferentes tipos de conhecimento em sessões síncronas online*. Isso pode ser observado por meio dos diferentes participantes (entidades) trazidos e privilegiados nas sessões síncronas *online* investigadas, ilustrado pela irregularidade nas linhas das figuras 30 e 31. Em face dessa possibilidade, parece necessário ao professor (ou ao planejador da atividade) considerar cuidadosamente a natureza do conhecimento relevante para o ensino-aprendizagem no momento em que as sessões síncronas estão acontecendo. Faz-se necessário refletir, por exemplo, sobre a necessidade de envolver os alunos em contextos de aprendizagem que privilegiam um discurso com mais termos que podem ser compreendidos por meio dos sentidos físicos (entidades concretas) ou em contextos de aprendizagem que privilegiam um discurso com mais termos cuja compreensão é dependente de explicações sistemáticas para serem compreendidos (entidades abstratas técnicas). Talvez neste momento, seja necessário considerar o papel da educação e seu impacto na formação de indivíduos, pois sabe-se que a desigual distribuição de conhecimento na sociedade, relacionada ao sistema de classes e ao acesso a determinados tipos de linguagem, vem sendo discutida em inúmeros estudos que apontam sistemas educacionais como reprodutores de desigualdades sociais ao invés de transformadores culturais. Esses estudos também apontam a necessidade de se diferenciar a predisposição que indivíduos apresentam para fazer determinadas relações entre objetos de potencial cognitivo (Bernstein, 1971:24). Essa diferenciação pode ser compreendida mais profundamente quando relacionada ao contexto e a linguagem dominada por esses indivíduos, que influenciam relações que eles tendem a ser capazes de fazer levando-os a construção de determinadas visões de mundo que influenciarão seu comportamento na sociedade. Isso explica, por exemplo, a resistência que alguns grupos sociais têm à educação formal e à aprendizagem, que pode ser manifestada por meio de indisciplina, confronto de valores, e inconsciência sobre a necessidade de se adotar uma linguagem mais elaborada em determinados contextos (Bernstein, 1971:24). Enquanto alguns grupos têm acesso a contextos educacionais que, dentre outros, não favorecem aprendizagem lingüística necessária à ascensão social, grupos sociais mais privilegiados, que têm acesso a ambientes



de criação formalmente e cuidadosamente articulados, têm seu futuro concebido de forma oposta, pois eles têm inclusive sentimentos hostis desencorajados (Bernstein, 1971). Sem negar influências de nível psicológico, Bernstein (1971) mostra que o contexto de criação de uma pessoa, e a linguagem à que ela tem acesso, é crucial na sua formação como membro de uma sociedade. Sendo assim, a educação pode ser usada para oferecer aos indivíduos linguagem “nova”, a que eles não teriam acesso em suas rotinas. Por isso, parece ser crucial que ao planejar atividades em contextos educacionais, as naturezas do conhecimento cujo acesso será favorecido aos alunos sejam consideradas. Como mostram os resultados desta pesquisa é possível que conhecimentos de naturezas diferentes sejam trazidos para as interações síncronas. Portanto, como outras atividades educacionais, sessões síncronas *online* também podem colaborar com a reprodução do conhecimento que os alunos trazem para a interação, ao favorecer, por exemplo, o uso de linguagem que eles dominam em suas vidas diárias. Mas também, parece ser possível que sessões síncronas *online* colaborem com a produção de novos conhecimentos, ao favorecer, por exemplo, o uso de linguagem nova a que os alunos não teriam acesso no dia-a-dia. A possibilidade de envolvimento de conhecimentos de natureza mais concreta, mas abstrata ou mais metafórica nas sessões síncronas permite ao profissional da educação planejar a atividade *online* de modo que ela corresponda às demandas do ensino-aprendizagem de um determinado grupo de alunos.

A importância de trazer, para sessões síncronas *online*, conhecimento de determinadas naturezas, ou seja, termos específicos (entidades específicas) que correspondem às necessidades do ensino-aprendizagem leva a questão sobre (ii) a possibilidade de se controlar o discurso trazido para as sessões síncronas, de modo que não haja variação imprevisível de participantes (entidades) e, dessa forma, seja realmente possível planejar a atividade. Nesse âmbito, os resultados indicam ambas as possibilidades: é possível desenvolver sessões síncronas em que a variação de participantes (entidades) no discurso seja grande, como nas sessões síncronas da fase 1; mas também, é possível desenvolver sessões síncronas que envolvem um uso parecido de participantes (entidades), e com alguma previsibilidade, como nas sessões síncronas da fase 2. O controle discursivo no âmbito das entidades parece estar relacionado ao planejamento das sessões síncronas e ao uso de uma pedagogia mais visível, em termos Bernsteinianos. Quanto mais explícitas as regras pedagógicas, quanto mais forte a modelagem e a classificação menos discurso regulador explícito é necessário nas sessões síncronas ou, o uso de discurso regulador

explícito se faz necessário apenas em situações pontuais. No caso da fase 2, parte da preparação das sessões síncronas deu-se no âmbito genérico ao informar os participantes sobre o gênero em que a sessão seria baseada (entrevista) e prepará-los para esse tipo de interação. Ainda que durante a instrução o termo “gênero” não tenha sido mencionado diretamente, os participantes estavam familiarizados com o gênero entrevista por ser um gênero presente na vida diária. Assim como os discursos, os gêneros também constroem posicionamentos para seus leitores; eles o fazem ao atribuir papéis aos seus participantes (Kress, 1989:37). O gênero ensina “quem, o que e como ser em uma determinada situação” e, assim como os textos, os indivíduos de uma sociedade também são constituídos, ao mesmo tempo, pelos discursos e pelos gêneros (Kress, 1989:39).

A explicitação dos papéis a ser assumidos pelos participantes, do tempo e seqüência em que a atividade deve ser desenvolvida, e do que será feito na atividade em termos de assunto e gênero parece possibilitar a sessões síncronas distintas, um discurso semelhante do ponto de vista da natureza do conhecimento (entidades). Em outras palavras, uma pedagogia mais visível pode favorecer a semelhança do assunto que é trazido para a sessão do ponto de vista da sua natureza, a maneira como o tópico é abordado. Isso permite que atividades síncronas *online* sejam planejadas também de acordo com a natureza do conhecimento a ser trazido para o contexto do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor ou o planejador da atividade pode julgar importante refletir sobre o significado de um ambiente de aprendizagem favorecer o uso de discurso horizontal ou de discurso vertical.

Como vimos, os resultados dessa pesquisa indicaram que *(iii) o uso de discurso horizontal prevaleceu em relação ao uso de discurso vertical*. Isso porque a orientação dos alunos sobre a participação no curso e a troca de idéias sobre os contextos profissionais dos alunos e da convidada, foi feita por meio de linguagem mais concreta. Apenas em alguns momentos, principalmente nos turnos da convidada, discurso vertical foi usado. Durante esses momentos, educação/ ensino foi discutida de maneira um pouco mais abstrata e metafórica, ou seja, por meio de linguagem mais característica de contextos acadêmicos.

Ao planejar atividades síncronas *online*, talvez se deva ter em mente que a linguagem é considerada um dos meios mais importantes para a iniciação, a síntese e o reforço de modos de pensar, sentir e se comportar. Estes, por sua vez, estão funcionalmente relacionados ao grupo social. No entanto, isso não significa que algumas

idéias são impedidas ou confinadas a um determinado grupo, e sim que certas idéias e generalizações são mais facilitadas do que outras, construindo grupos de pessoas com determinadas predisposições (Bernstein, 1971:43). “O uso da linguagem facilita o desenvolvimento em uma direção em particular, ao invés de inibi-lo em todas as outras direções possíveis” (Bernstein, 1971:43). A forma lingüística utilizada por um indivíduo condiciona poderosamente o que é aprendido e como é aprendido e, dessa forma, influencia a aprendizagem futura (Bernstein, 1971:54). Tanto o modo quanto os tópicos de nossas conversas são construídos culturalmente, e esse aspecto deve ser considerado como ponto central no contexto educacional, pois por um lado os processos educacionais são constituídos lingüisticamente e, por outro, “todo aspecto educacional é sobre a transmissão da cultura de uma sociedade em sua forma verbal” (Kress, 1989). Essa transmissão cultural é feita através de textos, de sua constituição, de sua construção e de seus efeitos (Kress, 1989:05). Porém, a participação dos indivíduos como produtores ou consumidores de textos está ligada à rede de relacionamentos sociais e aos textos a que eles têm acesso (Kress, 1989:04). Assim, ao propor uma mudança na forma lingüística de um indivíduo, estamos envolvendo toda a personalidade dele, seus relacionamentos sociais, seus pontos de referência, emocionais e lógicos e a própria compreensão que ele tem de si mesmo (Bernstein, 1971:54). A forma como o indivíduo relaciona-se com a sociedade age na seleção das possibilidades de seu discurso e, por sua vez, essas possibilidades moldam seu comportamento (Bernstein, 1971:76):

“As diferentes formas discursivas ou códigos simbolizam a forma do relacionamento social, regulam a natureza dos encontros discursivos, e criam para os falantes diferentes ordens de relevância e relação. A experiência do falante é então transformada pelo que é dito como significante ou relevante pelo sistema discursivo. Esse é um argumento sociológico porque a forma discursiva é entendida como uma conseqüência da relação social ou, falando e, termos gerais, é uma qualidade da estrutura social.”

(Bernstein, 1971:174, tradução da autora)

A linguagem é, ao mesmo tempo, realizadora e reguladora da estrutura social (Bernstein, 1971:171). O indivíduo é um agente social, que está localizado e pertence a uma rede social. Ele ocupa um lugar específico em uma estrutura social e, por isso, esse indivíduo está familiarizado com certas formas lingüísticas – as que obviamente têm acesso e, por

isso, as utiliza constantemente. As outras formas lingüísticas a que ele não tem acesso parecerão estranhas e serão utilizadas por outros indivíduos pertencentes a outros grupos sociais que estão posicionados em outras estruturas (Kress, 1989:05). Nesse sentido, a escola – ou contextos educacionais – deve ser entendida como uma instituição social em que os significados sociais são expressos linguisticamente, reforçados por meio da linguagem, e constantemente reproduzidos por ela (Kress, 1989:06).

Dessa forma, os resultados dessa pesquisa sobre o uso do discurso horizontal e do discurso vertical em contextos de aprendizagem síncronos *online* convidam a reflexão sobre o significado do ensino de linguagem que está ao alcance dos alunos ou de linguagem inovadora, que abre portas para contextos sociais diferentes. Talvez interações síncronas em contextos educacionais possam ser usadas para ampliar o leque de recursos lingüísticos dos participantes por meio do ensino-aprendizagem de linguagem que seja nova para eles, inacessível por eles em outros contextos. No entanto, o uso de discurso horizontal de forma privilegiada nas sessões síncronas investigadas nesta pesquisa parece situar o ensino aprendizagem num âmbito em que o conhecimento e os significados negociados são mais familiares para os alunos, pois estão relacionados à linguagem concreta que pode ser aprendida por experiências a que se tem acesso por meio dos sentidos físicos. Em vista da possibilidade de envolver os alunos em conhecimentos de diferentes naturezas, cabe ao professor e/ou planejador das sessões síncronas refletir sobre os significados que devem ser negociados durante as interações, reforçados e reproduzidos pela linguagem.

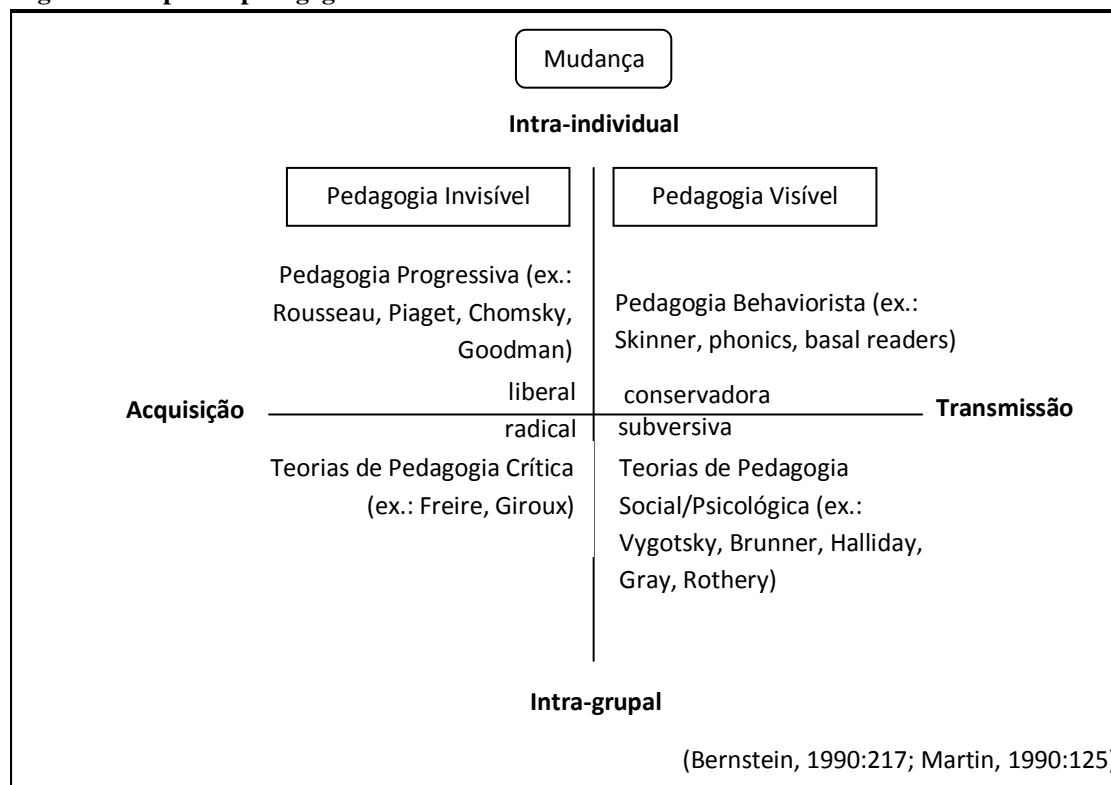
De maneira geral, os resultados indicam a possibilidade de envolver conhecimentos de diferentes naturezas nas interações síncronas *online*; a possibilidade de se usar ferramentas síncronas no desempenho de tipos diferentes de tarefas por meio da linguagem, além de bate-papos comuns; e, a importância do alinhamento da regulação e da instrução aos objetivos de ensino-aprendizagem durante as sessões síncronas. Professores podem envolver os alunos no planejamento e organização de atividades síncronas *online* de forma que trabalhem juntos na produção de textos com objetivos diferentes por meio de ferramentas de comunicação síncrona, tanto em relação as naturezas dos conhecimentos quanto as práticas discursivas. É possível que o planejamento de atividades *online* de acordo com práticas discursivas diferentes possa favorecer a aprendizagem consciente sobre como se comunicar por meio de ferramentas de comunicação *online*.

Quanto à prática pedagógica, os resultados indicam influências de práticas diferentes no desenvolvimento da comunicação síncrona. As sessões síncronas da fase 1 são inclinadas para uma pedagogia mais invisível, enquanto as sessões síncronas da fase 2 são mais inclinadas para uma pedagogia visível, como o uso do discurso regulador e do discurso instrucional sugere. Bernstein indica o fato de que ambas as pedagogias, visível e invisível, podem ser relevantes. Ele diz que para que sejam avaliadas, deve-se checar a favor do que estão trabalhando. Entretanto, neste contexto educacional específico de comunicação, os resultados dessa pesquisa indicam que a pedagogia visível é mais apropriada. Como vimos, as sessões síncronas que foram oferecidas na fase 1 com base em uma pedagogia invisível são, antes de mais nada, mais confusas e mais imprevisíveis e isso pode impedir os objetivos de serem alcançados. Os participantes da fase 1 gastaram tempo e energia durante a sessão com a regulação ao negociar seus papéis, organizar a tomada de turnos, os tópicos e o ritmo de comunicação. Talvez devêssemos lembrar também que comunicações síncronas em contexto digital exigem mais explicitação verbal porque ela não possui recursos de entonação e gestos usados muitas vezes para regular atividades face-a-face de forma mais rápida. Como os resultados apontam, a ausência de regras pedagógicas explícitas, torna a interação imprevisível, pois os participantes não conseguem prever com rigor o que acontecerá na sala de bate-papo e, assim, não podem colaborar mais ativamente para o sucesso da atividade. Essa imprevisibilidade da atividade pode ter contribuído para o uso freqüente de discurso regulador ao longo das sessões síncronas da fase 1. Por outro lado, pode ser observado que, durante as sessões síncronas da fase 2, os participantes estavam mais conscientes do que estava acontecendo e foram capazes de desempenhar seus papéis e conduzir a atividade sem depender muito do uso explícito de discurso regulador. Nessas sessões, discurso regulador foi usado durante situações mais específicas (por exemplo, lidar com problemas técnicos). Dessa forma, regras explícitas de hierarquia, de critério e de seqüência podem ter favorecido interações mais organizadas. Assim, os resultados apresentados nessa pesquisa sugerem que regras pedagógicas explícitas podem ser essenciais para a organização e o sucesso de sessões síncronas *online (chats)* em contextos educacionais. Antes de chegar a sala de bate-papo, sugere-se que os participantes estejam conscientes sobre as regras hierárquicas, de critério e de seqüência que serão envolvidas na atividade. Dessa forma, eles serão capazes de prever seus papéis, de prever o tópico e o ritmo em que a atividade deverá acontecer e, assim, os participantes serão capazes de

colaborar mais facilmente com o sucesso da interação. Sugere-se que, durante a preparação de sessões síncronas *online* em contexto educacional, uma pedagogia visível seja considerada.

A figura 33 ilustra o posicionamento de uma pedagogia visível em relação às outras pedagogias:

**Figura 33. Tipos de pedagogia**



A figura 33 foi proposta por Martin (1990:125) com base em Bernstein (1990:217). Nela podemos observar quatro agrupamentos de pedagogias e teorias: pedagogia progressiva, pedagogia behaviorista, teorias de pedagogia crítica e teorias de pedagogia social/psicológica. Do lado esquerdo do gráfico estão as pedagogias invisíveis, elaboradas de acordo com a visão de aprendizagem a partir da aquisição. Do lado direito do gráfico estão as pedagogias visíveis propostas a partir da visão de aprendizagem da transmissão de conhecimento. Na parte superior do gráfico, localizam-se as pedagogias que defendem a aprendizagem intra-individual e, na parte inferior, as pedagogias que defendem a aprendizagem intra-grupal.

Do lado direito na parte inferior do gráfico, estão localizadas as teorias de pedagogia social/psicológica. Nessa região do gráfico também se enquadram as teorias escolhidas para fundamentar essa pesquisa. Essas pedagogias/teorias compreendem a aprendizagem como transmissão de conhecimento que se dá a partir da interação com outros membros da sociedade. De modo geral, elas defendem um ensino-aprendizagem em que as regras pedagógicas são explícitas, ou seja, todos os envolvidos devem ter conhecimento de seu papel, do que devem aprender e em quanto tempo. Portanto, esse tipo de abordagem pedagógica corresponde à visão de linguagem, sociedade e aprendizagem compartilhada por essa pesquisa e também se alinha com a proposta pedagógica defendida pela Escola de Sydney, e que foi originada do conceito de gênero dentro da Lingüística Sistêmico-funcional. Assim como os aspectos apontados pelos resultados dessa pesquisa em relação ao ensino-aprendizagem em ferramentas síncronas *online*, essa abordagem pedagógica baseada em gêneros da linguagem sugere um ensino-aprendizagem, com suporte de uma pedagogia visível, baseado no uso da linguagem para a realização de tarefas socialmente estabelecidas e dos recursos lingüísticos necessários para a realização dessas tarefas. Porém, o ensino explícito e sistemático dos recursos lingüísticos tem sido motivo de discussão nas últimas décadas. Por um lado, essa abordagem pedagógica baseada no ensino de linguagem para a realização de tarefas socialmente estabelecidas tem sido fortemente criticada, por exemplo, por suas práticas de ensino, e por ser entendida como limitadora da liberdade e criatividade dos alunos. Por outro lado, essa abordagem é vista como ferramenta pertinente que pode ser usada para minimizar diferenças sociais e exclusão ao oferecer aos indivíduos a oportunidade de aprender como se comunicar em contextos sociais a que eles não teriam acesso em suas vidas diárias. Além disso, uma abordagem baseada em uma pedagogia visível em que os alunos sejam explicitamente conscientizados sobre o uso da linguagem pode ser adequada não só em contextos presenciais de ensino-aprendizagem, mas também em contexto educacional síncrono, como indicam os resultados desta pesquisa.

Para uma compreensão mais aprofundada dessa abordagem pedagógica, talvez seja pertinente observá-la de acordo com quatro âmbitos. O primeiro refere-se a *(i) compreensão do conceito de gênero dentro da Lingüística Sistêmico-funcional* e, assim, a compreensão da centralidade do gênero no desenvolvimento da linguagem escrita.

Para a Lingüística Sistêmico-funcional, gênero é definido como “um processo orientado por estágios e objetivos” (Martin et al., 1987:59). Gênero é um processo baseado

em estágios porque geralmente necessita-se de mais de um passo na comunicação para que o objetivo seja alcançado. E, é um processo orientado a um objetivo porque é usado para que coisas sejam feitas. Finalmente, gênero é um processo social porque membros de uma cultura interagem uns com os outros em seus contextos sociais para realizá-lo (Martin et al, 1987:59). Gêneros podem ser tanto fixos quanto mutáveis. Isso significa que eles possuem uma estrutura fixa que caracteriza os diferentes gêneros e modela as diferenças entre eles e, ao mesmo tempo, os indivíduos podem modificar as estruturas genéricas de acordo com suas necessidades sociais, possivelmente contribuindo com a evolução do gênero na sociedade para que eles possam criar novos significados pertinentes em um ponto determinado no tempo (Martin, 1999:60). Nesse momento, a questão a ser discutida se refere à centralidade de gêneros na aprendizagem da escrita: “por que gênero é tão central?” (Sawyer e Watson, 1987:54). Uma resposta simples para essa questão pode ser: porque não há escrita que seja socialmente relevante sem gênero. É o gênero que modela e dá propósito aos textos criados por indivíduos de uma cultura; é por meio de certa organização de estágios durante a comunicação que atividades sociais são feitas. É por isso que todos os textos produzidos pertencem a um tipo genérico específico e, sendo assim, gênero é central para a construção de textos escritos. Ao aprender como produzir gêneros diferentes, indivíduos aprendem como produzir textos diferentes e alcançar objetivos sociais diferentes. Por outro lado, como gêneros estão encaixados na cultura e relacionados a realização de tarefas sociais, o acesso a eles são dependentes de experiências do dia-a-dia em que os indivíduos estão envolvidos. Essa percepção do relacionamento íntimo entre contextos sociais e produção textual levou a observação e documentação de que, no desenvolvimento da escrita, alguns indivíduos estavam sendo “presos em relatos da experiência pessoal do dia-a-dia (...) e quanto menos dominante o *background*, mais presos se tornavam os indivíduos” (Martin, 1999:123). (ii) *Foi essa observação que deu origem a pedagogia baseada em gêneros, segundo âmbito dessa abordagem a ser observado nesta discussão.*

A pedagogia baseada em gêneros originou-se a partir da intenção de interferir na distribuição de poder na sociedade ao criar “acesso aos gêneros, especialmente àqueles controlados por grupos dominantes” (Martin, 1999:124). Entretanto, o motivo que originou a pedagogia baseada em gêneros foi considerado apelativo visto que ninguém se recusaria a dar poder a quem está em desvantagem (Freedman, 1994:192). Por outro lado, desde o



início de seu trabalho, Bernstein (1971:175) indicou o sistema de classes na sociedade como o maior fator que influencia o processo de socialização. Ele afeta profundamente a distribuição de conhecimento, pois oferece diferentes acessos ao mundo. Instituições como academia, ciência, indústria e administração têm seus próprios gêneros a que apenas poucos indivíduos têm acesso, refletindo diferenças sociais (Martin e Rose, 2008:16). Somente uma pequena parte da população tem sido socializada para que tenha os recursos lingüísticos necessários que dão acesso ao controle e a inovação. A maioria da população tem sido socializada apenas para ter acesso à linguagem que é necessária em operações limitadas que são desenvolvidas em um determinado contexto. Dessa forma, um dos efeitos do sistema de classes é a limitação do conhecimento lingüístico, isto é, a limitação do acesso que indivíduos teriam às próprias bases de sua socialização e à reflexão sobre os relacionamentos sociais em que eles estão envolvidos (Bernstein, 1971:176). Por essa razão, a idéia geral da abordagem baseada em gêneros é oferecer mais poder aos indivíduos e, com isso, oferecer a possibilidade de alcançarem outras esferas sociais que tendem a não ser acessadas por eles sem o conhecimento de determinados gêneros. Ao fazer isso, indivíduos podem ganhar mais poder por meio de ferramentas que favorecem a minimização de diferenças na sociedade e também podem ampliar seus caminhos em direção a liberdade. Se contextos sociais têm mais influência sobre textos do que a vontade própria dos indivíduos, e alguns grupos têm um leque menor de experiências pessoais com o que contar durante suas produções textuais (Martin et al, 1987:77), indivíduos que fazem parte de grupos menos dominantes na sociedade têm suas produções sociais injustamente limitadas e, em termos práticos, são excluídos de alguns (ou muitos) contextos sociais de que outros grupos mais privilegiados, do ponto de vista capitalista, podem participar. A tentativa de aproveitar a educação formal para minimizar as diferenças sociais deve ser vista como tentativa de distribuir poder e contribuir para um mundo com menos injustiças; caso contrário, a educação formal ainda pode ser usada como simples máquina de reprodução cultural e reforçadora de diferenças sociais.

Se considerarmos os argumentos de Bernstein e Martin no contexto digital, é possível observar que ao estimular que alunos desenvolvam linguagem mais acadêmica em contexto *online*, pode-se estimular também uma mudança em sua constituição como ser social. Ao ser capaz de se comunicar adequadamente em inúmeros contextos, se ganha possibilidade de ampliação dos relacionamentos sociais, de compreensão de si mesmo de

forma diferente e, conseqüentemente de ampliação dos modos de atuação na sociedade. Por outro lado, é fato que a linguagem utilizada nas novas ferramentas digitais de comunicação vem sendo reconhecida como uma “nova linguagem”, pois, ela possui características únicas (Crystal, 2001), algumas delas, apontadas nos resultados desta pesquisa. É fato também que, por ser uma linguagem recente, muitas pessoas ainda estão aprendendo a usá-la com sucesso em suas interações (Crystal, 2001). Pelo que nos mostra a teoria Bernsteiniana, dominar uma nova linguagem significa também migrar para uma nova cultura, constituir nossos relacionamentos sociais de forma diferente, adotar papéis sociais diferentes e modificar a própria compreensão que temos de nós mesmos. Por isso, talvez devêssemos lembrar que, ao ampliar os recursos lingüísticos e ao aprender a utilizar linguagem em contextos *online* de forma adequada, não estamos apenas aprendendo a nova linguagem da moda digital, estamos nos constituindo como novos indivíduos. Talvez indivíduos mais preparados para lidar com as questões sociais que emergem com as novas tecnologias digitais de comunicação. Para pessoas que vivem no mundo capitalista, é possível que o aspecto mais relevante dessa transformação social que a aprendizagem de novas formas lingüísticas pode oferecer seja a adoção de novos papéis sociais, o acesso a novas possibilidades discursivas, que gerarão indivíduos com as habilidades necessárias para vivenciarem as experiências digitais, hoje presentes em inúmeras áreas da sociedade. Em termos práticos, a aprendizagem de formas lingüísticas adequadas a vários contextos, incluindo digitais, pode constituir pessoas com habilidades para usar a linguagem e a tecnologia como ferramenta imprescindível na realização de seus objetivos, sejam eles em nível pessoal ou profissional. Para que indivíduos com experiências sociais limitadas tenham ampliação de poder por meio do controle de novos recursos lingüísticos, *(iii) a abordagem sugerida pela pedagogia baseada em gêneros é “visível e intervencionista, com foco na transmissão de competências discursivas identificadas”* (Martin, 1999:124). Esse é o terceiro âmbito da pedagogia baseada no ensino de gêneros a ser considerada nessa discussão.

Uma noção crucial nessa abordagem é a “orientação por meio da interação em contexto de experiência compartilhada” que deu origem a alguns modelos de ensino (Martin, 1999:126) que apresentam diferenças quando comparados, mas, ao mesmo tempo, compartilham a mesma base: orientação explícita e cuidadosa dos alunos durante a produção de textos escritos. Além disso, para que se tenha o melhor dessa pedagogia, o ideal seria que professores e alunos compartilhassem conhecimento sobre gramática

sistêmico-funcional e estrutura genérica (Martin, 1999:131). Entretanto, também tem sido afirmado que o ensino explícito de recursos lingüísticos pode impedir os alunos de desempenhar o que eles sabem tacitamente (Freedman, 1994:199) e que “ênfase na transmissão direta de tipos textuais levam a reprodução alienada de disciplina e sociedade injusta” (Freedman, 1994:192). Além disso, coloca-se em questão “se o conhecimento consciente da estrutura [lingüística] contribui com o desempenho mais eficaz da escrita” (Sawyer e Watson, 1987:49). Adicionalmente, por ser explícito, seqüencial, e visto como autoritário, a pedagogia baseada em gêneros foi, mais uma vez, classificada como apelativa para educadores que tem que lidar com acusações de falta de disciplina, clareza de objetivos e estruturas de trabalho explícitas (Freedman, 1994:192). Entretanto, deve-se ter em mente que o tipo de linguagem a que alguém tem acesso influencia não somente sua construção social como indivíduo e a maneira de ver o mundo, mas também influencia a maneira como os indivíduos vivenciam o sistema escolar (Bernstein, 1971).

Indivíduos cujos recursos lingüísticos são mais limitados vivenciam a escola como mudança social, visto que são levados a modificar sua linguagem e, conseqüentemente, seus relacionamentos com suas famílias e com a comunidade a que pertencem (Bernstein, 1971:136;151). As limitações lingüísticas de indivíduos que pertencem a grupos menos dominantes os levam a certos modos de aprendizagem e relevância que não correspondem às exigidas pela escola (Bernstein, 1971:143-144). Dessa forma, esses indivíduos terão maior tendência a ter problemas educacionais (Bernstein, 1971:151). Desde muito tempo atrás, contextos educacionais oferecidos a indivíduos que fazem parte de grupos menos dominantes não são adequados a eles, e os professores não são instruídos e preparados para ajudá-los durante o processo de aprendizagem (Bernstein, 1971:151). Adicionalmente, não é recente a indicação da necessidade de se ter certeza de que o que se oferece nos sistemas educacionais, como condições materiais, valores, organização social, formas de controle e pedagogia, habilidades e sensibilidades dos professores – sejam realmente refletidas e compreendidas por meio da cultura que os alunos de grupos menos dominantes trazem para a escola (Bernstein, 1971:152). Ainda assim, contextos sociais tendem a não ser considerados cruciais para a produção de textos escritos e para a aquisição de novos gêneros por alguns estudos que, na verdade, criticam uma pedagogia visível e baseada em gêneros, mas consideram as influências de fatores psicológicos como ansiedade e motivação. Considerando-se que alunos não têm orientação explícita durante suas

produções escritas, é compreensível que ansiedade ou motivação, como indicado por Freedman (1994:200-201) possam ser fatores-chave para o desenvolvimento de suas produções textuais. Entretanto, esses fatores podem não ser a razão do insucesso nas produções escritas, mas uma consequência da falta de suporte oferecido nos contextos de ensino-aprendizagem. Enquanto, em algumas pedagogias, sucesso e fracasso em produções escritas são atribuídos a fatores psicológicos que podem ser dificilmente gerenciados pelo professor, a pedagogia baseada em gêneros foca nas causas sociais do sucesso ou fracasso dos alunos durante suas produções escritas e, por isso, sugere direções para o aprimoramento do ensino-aprendizagem que são mais concretas e podem ser trabalhadas mais ativamente pelos professores. Assim como a pedagogia baseada em gêneros, os resultados dessa pesquisa também partem da materialidade lingüística ao sugerir a conscientização da importância da adequação lingüística em contextos de ensino-aprendizagem síncronos *online*.

Como vimos, o uso de linguagem adequada ao contexto educacional síncrono *online* pode ser favorecido em contextos de ensino-aprendizagem. No entanto, oferecer aos alunos oportunidades de interação em contexto síncrono, sem levar em conta aspectos como, seus papéis, o objetivo da tarefa e as naturezas do conhecimento privilegiados na comunicação pode não garantir que a interação ajude-os a desenvolver o domínio da linguagem em âmbitos relevantes, como o uso de conceitos acadêmicos, que pode transformá-los culturalmente de forma que tenham acesso ao que é valorizado pelo sistema social, por exemplo, ao favorecer o aprimoramento profissional. Se, por meio de interações *online* é possível oferecer acesso a uma nova linguagem que, por sua vez, poderá facilitar o acesso a esferas sociais que talvez sejam relevantes na constituição desses indivíduos, pode ser importante que o professor/planejador da atividade síncrona pense em maneiras de desenvolvê-la que sejam adequadas aos objetivos do ensino-aprendizagem. A participação desorientada em contextos de interação síncrona pode não favorecer o desenvolvimento de aspectos da linguagem que correspondam aos aspectos desejáveis para a socialização em um determinado sistema. Dessa forma, contextos educacionais a distância formalmente responsáveis pela socialização e entendidos como âncora para a transformação de indivíduos podem almejar o oferecimento de oportunidades de desenvolvimento de uma nova linguagem para seus alunos no âmbito genérico, pois como vimos, o controle da organização lingüística para o alcance de tarefas socialmente estabelecidas está

intimamente relacionado à posição que os indivíduos ocupam na sociedade. No âmbito discursivo, mostra-se importante também o ensino-aprendizagem de termos lingüísticos de diferentes naturezas, mais verticais ou mais horizontais, de acordo com o domínio de conhecimentos almejado em determinada atividade social. Visto que a limitação do conhecimento lingüístico exclui pessoas de inúmeros contextos sociais que exigem linguagem específica, como o mundo acadêmico, científico e industrial (Martin e Rose, 2008:16), evidencia-se a importância da educação como ferramenta de transformação cultural e de distribuição de conhecimento mais justa. Dessa forma, pode-se observar que para *(iv) ampliar a liberdade* dos alunos de modo que atuem em vários contextos sociais, isto é, para melhorar suas habilidades em produções textuais, eles têm que ser capazes de usar recursos lingüísticos adequados aos diferentes textos. Indivíduos que dominam o discurso escrito tem acesso à áreas cognitivas, conceituais, sociais e políticas específicas (Kress, 1989:44-46). Como mencionado previamente, ao limitar as habilidades lingüísticas, o sistema de classe tem influenciado a distribuição de conhecimento, pois permite que indivíduos com habilidades lingüísticas diferentes participem de atividades diferentes. Assim, o conhecimento lingüístico necessário para controlar e inovar é reservado a uma pequena parte da população, enquanto a outra parte tem suas habilidades para agir limitadas a contextos sociais específicos (Bernstein, 1971:175). No entanto, por sugerir o ensino explícito de recursos lingüísticos e cuidadosa andaimagem (scaffolding) durante o ensino da escrita, a pedagogia baseada em gêneros tem sido criticada. Afirma-se que tal pedagogia bloqueia a criatividade e limita a liberdade dos alunos. Entretanto, “criatividade depende do controle dos gêneros” e se indivíduos não têm discurso o suficiente disponível durante suas produções textuais não há criatividade que seja altamente valorizada (Martin, 1999:128). A forma como os indivíduos interagem na sociedade agirá nas suas possibilidades discursivas e, essas possibilidades modelarão seus comportamentos (Bernstein, 1971:76). A forma discursiva usada por indivíduos é entendida como consequência de interações sociais (Bernstein, 1971:76). Como Martin et al (1987:77) lembram, alguns grupos sociais têm um leque limitado de experiências pessoais para usar durante suas produções sociais e, essas experiências tem a maior influência na forma como eles falam ou escrevem. “O controle dos gêneros da vida diária é acumulado por meio da repetição da experiência” (Martin e Rose, 2008:16), mas é impossível alguém fazer escolhas que nunca estiveram disponíveis e, é por isso que é evidente a necessidade de ensino

explícito para que um leque maior seja criado, com opções lingüísticas que não estão disponíveis para esses indivíduos em seu dia-a-dia. Mesmo que o ensino explícito bloqueasse a criatividade, encorajar os alunos a fazer suas próprias escolhas a respeito dos tópicos e dos gêneros nas suas produções textuais não implicaria na melhora da produção textual deles em direção a aquisição de gêneros diferentes (Martin et all, 1987:77). Indivíduos que não podem escolher como produzir seus textos porque não têm de onde escolher opções, não podem atingir criatividade altamente valorizada (Martin, 1999:128) e sua “liberdade” é, na verdade, limitação; porque eles são impedidos de participar de contextos sociais a que eles não têm acesso em suas experiências diárias.

Como a abordagem sugerida pela pedagogia baseada em gêneros, essa pesquisa sugere, a partir dos resultados encontrados, que durante sessões síncronas *online* em contexto educacional uma abordagem pedagógica visível e intervencionista seja considerada. Dessa forma, reconhece-se o papel da interação; porém, é crucial que, durante essa interação os alunos sejam orientados e conscientizados sobre o desenvolvimento das atividades e sobre a adequação lingüística. Isso deve ser considerado não somente durante o desenvolvimento das próprias comunicações síncronas, mas também, durante o planejamento da atividade, pois como indicam os resultados, ele parece ter influência no alcance dos objetivos. Assim, os alunos devem ser explicitamente e cuidadosamente orientados durante o planejamento das sessões síncronas e durante seu desenvolvimento, quando necessário. A professora pode ter em mente seu papel e planejá-lo antes da atividade acontecer, e pode refletir sobre situações que exigem dele/dela tomada de decisões/ações ou oferta de informações, por exemplo, e situações em que deve pedir informação. Os professores e os alunos podem também ser envolvidos em discussões sobre a organização da linguagem para a realização das tarefas estabelecidas (gêneros) e sobre os tipos de movimentos que são necessários e devem ser desempenhados por eles de acordo com os objetivos diferentes (por exemplo, para que uma discussão aconteça, movimentos de desafio são necessários; durante o desenvolvimento da atividade, saudações podem deixar a interação confusa etc.). Em oposição ao impedimento dos alunos desempenharem o que eles sabem, os resultados apresentados nesta pesquisa mostram que um planejamento cuidadoso e a conscientização sobre o papel da linguagem pode favorecer o alcance dos objetivos durante as sessões síncronas. Nos dados observados aqui, parece que,

quanto mais os participantes estavam conscientes sobre a estrutura que as sessões síncronas deveriam ter, de forma mais clara e organizada a comunicação foi desenvolvida.

A orientação detalhada e cuidadosa durante o planejamento e o desenvolvimento das sessões síncronas que tem sido sugerida aqui, pode ser uma faísca em direção a ampliação dos recursos lingüísticos a ser controlados pelos alunos. Compreender sessões síncronas *online* como atividades constituídas por práticas discursivas diferentes e influenciadas por escolhas lingüísticas diferentes podem oferecer aos professores um ponto de partida consistente no desenvolvimento de sessões de comunicação síncrona *online* que sejam relevantes e significativas em contextos de ensino-aprendizagem. Além disso, ao ampliar o acesso a gêneros e a discursos diferentes e ensinar indivíduos a controlá-los e usá-los para o benefício próprio, a educação a distância estaria contribuindo para uma distribuição de poder mais igualitária na sociedade. Dessa forma, alguma ajuda seria oferecida na direção da minimização das diferenças sociais e exclusão desses alunos em contextos digitais e outros contextos em que possam usar o conhecimento aprendido.

Conforme apresentado ao longo da pesquisa, os resultados obtidos durante as investigações do presente trabalho são concretos, pautados linguisticamente e, por isso, também detalhados e favoráveis a discussões sobre práticas pedagógicas e tipos de conhecimento trazidos para o ensino aprendizagem. Além disso, este trabalho mostrou ser possível envolver linguagem de diferentes naturezas em interações síncronas *online* e, assim, parece indicar a possibilidade de se observar e compreender interações no ensino-aprendizagem não só do ponto de vista da intensidade, mas também da qualidade, já que é possível observar os diferentes tipos de linguagem envolvidos nas interações. Dessa forma, os resultados encontrados durante as investigações nessa pesquisa parecem ser complementares aos estudos desenvolvidos previamente cujo interesse envolve a figura do professor e sua atuação em contexto de ensino-aprendizagem (Garrison et al, 2000; Faria, 2002; Pawan et al, 2003, Gervai, 2007). Além disso, a possibilidade de envolvimento de linguagem de diferentes naturezas em interações síncronas *online*, ou seja, a possibilidade de se relacionar interações no ensino-aprendizagem a distância com os diferentes tipos de linguagem envolvidos nele e favorecidos por ele parece também ser complementar a estudos prévios que relacionam a qualidade do ensino a distância ao tempo de estudo e à autonomia dos alunos, à interação com os pares e aos estilos de aprendizagem (Almeida, 2003; Leal, 2005; Costa, 2005). Finalmente, a abordagem teórica utilizada favoreceu

investigações mais aprofundadas sobre as práticas discursivas e sobre os conhecimentos de diferentes naturezas, trazidos para as interações, também interesse de investigações anteriores (Gervai, 2004). De forma geral, os resultados obtidos durante as investigações podem contribuir com a compreensão de como as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem ser usadas em contexto educacional *online* de forma adequada e socialmente pertinente, pois indicam aspectos importantes que devem ser considerados durante o planejamento do uso das TICs em contexto de ensino-aprendizagem, mais especificamente, durante o planejamento do uso de ferramentas de comunicação síncrona *online*. Ao oferecer maior compreensão da linguagem envolvida no uso das TICs e contribuir com seu uso em contexto educacional, esta pesquisa pode colaborar com a ampliação ao acesso a essas ferramentas digitais e com a inclusão de indivíduos a contextos sociais geralmente restritos a grupos mais privilegiados e, conseqüentemente, com uma educação a distancia voltada a transformação cultural.



## Considerações finais

Esta pesquisa colaborou com o preenchimento de algumas lacunas que dizem respeito ao uso das TICs em contexto educacional, mais especificamente ao uso de ferramentas síncronas *online*. Os resultados apontam algumas direções na adequação dessas ferramentas a contextos de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Assim, parece ser possível o uso de ferramentas síncronas *online* no desenvolvimento de atividades mais ou menos organizadas, com objetivos diferentes e, além disso, parecer ser possível envolver os alunos em diferentes tipos de conhecimentos durante interações síncronas *online*. Os resultados também indicam que maior controle no uso de comunicações síncronas pode ser favorecido por meio de uma pedagogia visível. O alcance dos resultados foi possível devido à adoção de teorias que consideram a linguagem central em processos de ensino-aprendizagem.

Adotar uma teoria que compreende linguagem a partir de uma perspectiva sócio-semiótica foi crucial para encontrar as respostas para as perguntas motivadoras desse estudo. Isso porque a linguagem é explicada de acordo com a estrutura social que a modela e, ao mesmo tempo, que é modelada por ela e. Nesse contexto, aprendizagem nada mais é do que um processo social:

“Conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relacionamentos, como os de pais e filho, ou professor e aluno, ou colegas de classe, que são definidos nos sistemas de valores e ideologia da cultura.”

(Halliday and Hasan, 1989:05).

Dentro dessa perspectiva sócio-semiótica da teoria de linguagem sistêmico-funcional, o sistema de NEGOCIAÇÃO (Martin, 1992) como uma abordagem para compreender a estrutura de conversações que aconteceram em sessões síncronas educacionais em contexto *online* provou ser ferramenta poderosa para uma compreensão sistemática e detalhada da linguagem usada nesse contexto. Além disso, essa perspectiva sócio-semiótica de linguagem permitiu a combinação com outra teoria que também se mostrou crucial para explicar questões educacionais, relacionadas a prática pedagógica, aprendizagem e a transmissão de conhecimento. Essa segunda teoria com que essa

pesquisa contou é a teoria social Bernsteiniana. Dessa forma, uma teoria de linguagem que entende linguagem como processo social foi combinada com uma teoria que entende social como um processo lingüístico:

“De alguma maneira a forma do relacionamento social age seletivamente nas possibilidades da fala do indivíduo, e novamente de alguma maneira essas possibilidades limitam o comportamento.”

(Bernstein, 1971:76)

Os conceitos de discurso regulador e discurso instrucional (Bernstein, 1990), re-interpretados e combinados com a proposta de estrutura da troca (sistema de NEGOCIAÇÃO) (Martin, 1992), ofereceram *insights* poderosos sobre o relacionamento entre os tipos de linguagem usados durante as comunicações síncronas *online* e o papel que a prática pedagógica exerceu no desenvolvimento das sessões. Outra combinação relevante entre as duas teorias resultou em uma abordagem para a compreensão de como diferentes formas de conhecimento podem ser trazidas para as sessões. A análise de entidades (Martin e Rose, 2003) combinada com os conceitos de discurso horizontal e discurso vertical (Bernstein, 1990) permitiu a elaboração de discussões a respeito de como conhecimentos de diferentes naturezas são envolvidos nas interações síncronas *online*.

Apesar de favorecerem as respostas às perguntas norteadoras desta pesquisa por meio de uma rica descrição lingüística dos dados, há ainda necessidade de aperfeiçoamento da proposta teórica utilizada durante a análise, principalmente do ponto de vista lingüístico. Mais especificamente, necessita-se de mais trabalho quanto à definição de movimentos complexos (NEGOCIAÇÃO: estrutura da troca), à definição de entidades abstratas genéricas e à localização de entidades metafóricas no extremo direito do eixo (figura 15), discurso vertical (entidades/ estrutura do conhecimento). Mais trabalho na definição e organização das entidades pode favorecer compreensões mais detalhadas sobre o uso de discurso horizontal e vertical. Além disso, a combinação teórica utilizada nesta pesquisa pode ser relevante para a compreensão de práticas em outros contextos educacionais síncronos e assíncronos, nesse sentido mais estudos são necessários. Além disso, pode ser interessante que mais investigações sejam conduzidas em comunicações síncronas para que se compreenda melhor as possibilidades de realização de diferentes práticas discursivas, além

das encontradas durante esta pesquisa. Também pode ser interessante a condução de mais reflexões a respeito da frequência em que as práticas discursivas foram encontradas nos dados: com maior frequência foram encontradas práticas discursivas que se assemelham a bate-papos informais, seguida pela entrevista e, então, pela discussão. Embora a discussão não tenha sido o objetivo principal das interações síncronas, o que pode explicar sua menor frequência, a frequência em que foram encontradas essas práticas discursivas alinha-se com o grau de complexidade genérica apontado em estudos feitos na Escola de Sydney (Martin e Rose, 2008) em que os gêneros menos complexos exigem menos explicações sistemáticas e menos prática formal para serem aprendidos e, por isso, são mais frequentes (ou vice-versa, pois como discutido, a relação entre linguagem e contexto e a influência que um exerce sobre o outro estão interligadas).

Espera-se que os resultados apresentados aqui possam oferecer idéias frutíferas para pesquisas futuras; e que, de alguma forma, possam contribuir para o aperfeiçoamento de práticas de ensino-aprendizagem em contexto educacional a distância e, assim, para uma distribuição de conhecimento mais justa na sociedade.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria E. B. de. 2003. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> > Acesso em: 25 nov. 2007.
- ASKEHAVE, I e NIELSEN, A.E. 2005. Digital Genres: a challenge to traditional genre theory. *Information, Technology and People*. Vol. 18, n2, Disponível em: [www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm](http://www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm). > Acessado em: 25 jun. 2010.
- ATKINSON, P. 2005. Qualitative Research – Unity and Diversity. Fórum: Qualitative Social Research. Vol 6, no 3, art 26. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>.> Acesso em: 12 set. 2007.
- BERNSTEIN, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards Sociology of Language*. 2 ed. London: Routledge & Kegan Paul. 266p.
- BERNSTEIN, Basil. 1990. *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil. 1994. *Clases, códigos y control: La estructura del discurso pedagógico*. 2 ed. Madrid: Ediciones Morata. 236p.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. London: Taylor & Francis. *British Journal of sociology of Education*. 18(1), p.119-124.
- BERNSTEIN, Basil. 1999. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- COLLINS, Heloisa. 2009. Reflexão e Desenvolvimento *Online* para Professores de Inglês. In: João Telles. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Ed. Pontes, p. 15-26.
- COSTA, Luciano A. 2005. Comunidades Virtuais. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 8, n. 2 – jul./dez.
- CRYSTAL, David. 2001. *Language and the Internet*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- DREYFUS, S. 2007. When there is no speech: a case study of the nonverbal multimodal communication of a child with an intellectual disability. Unpublished PhD. University of Wollongong.

- EGGINS, Suzane. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Pinter Publishers.
- EGGINS, S. and MARTIN, J.R. 1997. Genres and Registers of Discourse. In DIJK, T. (Ed). *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies, a Multidisciplinary Approach 1*. London: Sage. p. 230-256.
- EGGINS, S., SLADE, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- FARIA, Eliana T. 2002. *Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- FREEDMAN, A. 1994. "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. In: A. Freedman & P. Medway (Eds) *Genre and New Rethoric*. London: Taylor & Francis.
- GARRISON, D.R., Anderson, T., & ARCHER, W. 2000. Critical thinking in a text-based environment. Computer Conferencing in higher education. *Internet in Higher Education*, 2(2), 87-105.
- GERVAI, Solange M. S. 2004. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Eds). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. São Paulo: Mercado de Letras.
- GERVAI, Solange. 2007. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold. 387p.
- HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2a. Ed. Oxford University Press. 126p.
- HALLIDAY, M A K 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold. 689p.
- HASAN, R. 2001. Semiotic Mediation And Mental Development In Pluralistic Societies: Some Implications For Tomorrow's Schooling. In Wells, G. e Claxton, G. (orgs) *Learning for Life in the 21st Century: Socio-Cultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/JuneJuly05/HasanSemMediation.pdf>> Acesso em: 12 set. 2007.

- KRESS, Gunther. 1989. *Linguistics processes in socialcultural practice*. Oxford University Press. 101p.
- LEAL, R. B. 2005. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*. versão digital n. 36-3, 25/06/05. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: março de 2009.
- TOGHER, L. M. 1998. *Interpersonal communication skills in the traumatic brain injury population: an analysis across situations*. Tese (doutorado). Universidade de Sydney, Sydney.
- MARTIN, J.; CHRISTIE, F.; & ROTHERY, J. 1987. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). In: I Reid (Ed) *The place of genre in learning*. Geelong, Viv: Deakin Uni Press.
- MARTIN, J. R. 1990. Literacy in science: Learning to handle text as technology. In F. Christie (Ed.), *Literacy for a changing world* (pp.79-117). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- MARTIN, J.R. 1992. *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins. 620p.
- MARTIN, J.R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In Christie, F. (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), pp.123-155
- MARTIN, J. e ROSE, D. 2003. *Working with Discourse – meaning beyond the clause*. London. Continuum. 2ª ed. 356p.
- MARTIN, J. e ROSE, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- MARTIN J. R. 1999. Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy. In F Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series). 123-155.
- PAWAN, F.; PAULUS, T.M.; YALCIN, S.; CHANG, C. 2003. *Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers*. *Learning and Technology*, vol. 7. Disponível em: < <http://lt.msu.edu/vol7num3/pdf/pawan.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2010.
- SAWYER W. & WATSON K. 1987. Questions of Genre. In: I Reid (Ed) *The place of genre in learning*. Geelong, Viv: Deakin Uni Press.
- SILVERMAN, D. 1993. *Qualitative research: theory, method and practice*. London.
- SWALES, John. 1990. *Genre analysis: English in academic research settings*. 260p. New York: Cambridge University Press.

- VAHL-JÚNIOR, J. C. V. 2003. Uso de Agentes de Interface para adequação de bate-papos ao contexto educacional de Educação a Distância. Dissertação (Mestrado), Universidade de Campinas.
- VENTOLA, E. 1987. *The Structure of Social Interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter.
- VYGOTSKY, L. S. 1934. *Pensamento e linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WELLS, G. 1994. The Complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “Language-based theory of learning”. *Linguistics and Education* 6, 41-90. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/JuneJuly05/WellsonHallVyg.pdf>> Acesso em: 12 set. 2007.
- WELLS, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.

# Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



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