

Solange Maria Sanches Gervai

A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem
online

Programa de Estudos de Pós-Graduados em Lingüística
Aplicada e Estudos da Linguagem
PUC/SP
2007

Solange Maria Sanches Gervai

**A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem
online**

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

Programa de Estudos de Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e
Estudos da Linguagem
PUC/SP
2007

Banca Examinadora

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

Assinatura: _____ Local e data: _____

Dedico este trabalho a minha família, pela paciência e apoio constante e a minha orientadora, Heloisa, por ser um exemplo de educadora e de mulher.

Agradecimentos

Agradeço a todos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial gostaria de agradecer

a minha orientadora, Heloisa Collins.

aos professores do LAEL e à coordenadora Profa Dra Elisabeth Brait.

aos meus colegas, alunos do programa de Pós-Graduação, e aos meus companheiros do Práticas de Leitura e Escrita, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento como pesquisadora e como mediadora em contextos de aprendizagem online.

aos professores/alunos do Práticas de Leitura e Escrita, bravos companheiros.

aos meus pais, meu marido e meu filho e aos meus familiares e amigos, que tiveram tanta paciência para entender minhas ausências.

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro.

à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

à Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas da SEE/SP.

a minha querida Otilia.

Resumo

Atualmente, com a introdução das novas tecnologias digitais, tais como o computador e a internet, como suporte na esfera da educação, surgem preocupações e um interesse muito maior em se entender como usá-las de forma mais eficiente no contexto escolar. E, nesse sentido, também surgem preocupações em como preparar professores para a utilização dessas novas ferramentas de comunicação e informação para fins pedagógicos.

Vários estudos, como os de Prado e Martins (2002), Toschi (2003), Belloni (2002, 2003), Ramal (2002), Moran, Masetto & Behrens (2000), Anderson et al. (2001), Almeida (2001) entre muitos outros, apontam que, no contexto de educação a distância (EAD), as novas tecnologias digitais também passaram a ser, nos últimos anos, aliadas de elevada importância para o desenvolvimento de cursos e de maior contato entre professores e alunos pelo uso de e-mails, listas de discussão e fóruns, assim como pelo uso de salas de 'chats', que podem promover interação em tempo imediato.

Prado e Martins (2002), Toschi (2003), Belloni (2003) e Ramal (2002) salientam a necessidade da mediação pedagógica nos ambientes de aprendizagem online e a importância da qualidade dessa mediação, principalmente, quando se tem como objetivo desenvolver e possibilitar processos de construção colaborativa de conhecimento. Isso se deve ao fato de muitos programas de educação a distância, que já utilizam as tecnologias digitais, compreenderem as atividades pedagógicas como auto-instrução, esquecendo-se, em geral, da importância da mediação de professores. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a descrever e analisar tipos de mediação de professores que ocorrem em um ambiente de educação online, acompanhando resultados de envolvimento, participação dos alunos e oportunidades de aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, para assim, contribuir com parâmetros para a formação de professores e formação de formadores.

A pesquisa de base qualitativa, mais especificamente, explora, descreve e analisa tipos de mediação online através da análise da materialidade discursiva

dos enunciados de professores em um curso online com dados das mediações de três professores em dinâmicas interativas diferentes: em trabalhos individuais de alunos e em fóruns de discussão no curso a distância *Práticas de Leitura e Escrita*, elaborado a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado São Paulo, atendida pela PUC/SP, por meio do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

As análises seguiram os pressupostos da teoria de linguagem sistêmico-funcional, que tem Halliday (1978, 1985, 1994) como base teórica fundamental. Os instrumentos de análise derivaram especificamente dos conceitos relacionados a duas metafunções: à metafunção interpessoal, que trata das questões relativas às trocas entre os interlocutores de uma comunicação e à função ideacional, que é a que mostra como construímos nossa realidade. Nos apoiamos nos conceitos do modelo de linguagem avaliativa desenvolvidos por Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) para a metafunção interpessoal e Thompson (1996/2004) com os conceitos de transitividade e papéis desempenhados para a metafunção ideacional.

Os resultados das análises nos levaram a identificar determinadas ações de mediação que podem gerar resultados diferentes de participação e envolvimento dos alunos e a perceber que os professores deixam poucas oportunidades para o engajamento dos alunos nas interações, apesar do meio favorecer a possibilidade. Dessa forma, a pesquisa mostra que a compreensão dos diferentes tipos de mediação pode ser reveladora e pode nos ajudar a encaminhar novas propostas de ações pedagógicas em ambientes de aprendizagem online.

Abstract

The introduction of new digital technologies such as the computer and the internet in the educational context brought a rising interest on how to deal with these technologies in learning contexts and on how to efficiently use these new tools when teaching.

Prado and Martins (2002), Toschi (2003), Belloni (2002, 2003), Ramal (2002), Moran, Masetto and Behrens (2000), Anderson et al. (2001), Almeida (2001) among many other researchers, in the context of distance education, point out the importance of the new informational technology as allies for the implementation of online courses and for students and teachers to communicate and interact through the use of e-mails, forum discussion lists and chats among other tools that can even promote real time interaction.

Prado and Martins (2002), Toschi (2003), Belloni (2003) and Ramal (2002) draw special attention to the necessity and importance of the quality of teacher mediation, mainly when courses have as an aim to develop collaborative education, since many online programs focus on self-oriented tasks, leaving behind the importance of teachers' mediation in the construction of students knowledge.

Following a socio constructivist perspective the present research aims to analyse and describe different types of teacher mediation that occurred in a specific online course, observing the results of students' participation and their learning opportunities due to the different types of mediations. We believe the results of these analyses can contribute to generate parameters for teacher education and teacher educators.

More specifically this qualitative research explores, describes and analyses the different types of mediation through the analysis of the materiality of the discourse of three teachers in different task dynamics: students' individual tasks and mediation in forum discussion lists in the online course *Práticas de Leitura e Escrita*, developed and designed by Pontifícia Universidade Católica de São Paulo in the postgraduate department of Applied Linguistics to Language

Studies, that answered with this course a demand of the state department of education of São Paulo city.

The analyses basically followed the concepts of the Hallidayan systemic-functional grammar (1978, 1985, 1994). The instruments of analyses were specifically based on concepts related to two metafunctions: the interpersonal metafunction that is related to the use of the language to interact with other people and the experiential metafunction that is related to the language we use to talk about our experience of the world. For the interpersonal analyses we have used the model of the language of Appraisal developed by Martin and Rose (2003) and Martin and White (2005) and the concepts of transitivity by Thompson (1996/2004) to deal with the experiential metafunction.

The results of the analyses have led us to identify that certain actions of pedagogical mediation can result in different students' participation. It was also verified that certain teachers' actions can create more opportunities for students to learn and to interact with other students and the teacher. Besides, the research has also led us to see that teachers leave almost no room for students to engage in interactions though the possibilities offered by the new digital devices. The research tries to show that a study and an understanding of the different forms of online mediation can be revealing, helping us to offer new ideas for pedagogical online actions.

Sumário

Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	9
Lista de Figuras.....	13
Lista de Quadros.....	13
Introdução.....	15
1. Fundamentação Teórica.....	29
1.1 A Mediação pedagógica e a construção do conhecimento.....	29
1.2 A Lingüística Sistêmico-Funcional.....	40
1.2.1 Um sistema fundamentado por escolhas lingüísticas.....	41
1.2.2 Sistema semântico do discurso.....	44
1.2.3 O sistema de negociação na interação.....	45
1.2.4 O sistema de avaliatividade.....	48
1.2.5 O reconhecimento da linguagem avaliativa: três aspectos para se considerar	54
1.2.6 Representando o mundo: a metafunção ideacional.....	55
1.2.7 A transitividade: um sistema para se descrever enunciados.....	57
1.2.7.1 Processos materiais.....	58
1.2.7.2 Processos mentais.....	60
1.2.7.3 Processos relacionais	62
1.2.7.4 Processos verbais.....	64
1.2.7.5 Outros processos.....	65
1.2.8 O conceito de gênero.....	68
1.2.9 A análise de gênero e sua importância para os contextos de aprendizagem....	72
1.3 Tecnologia e Educação.....	74
1.3.1 Tecnologia e educação a distância.....	77
1.3.2 As contribuições de Garrison, Anderson e colaboradores.....	79
1.3.2.1 A visão transacional da educação.....	80
1.3.2.2 <i>Community of inquiry</i> : comunidades de desafios e questionamentos...	87
2. Metodologia.....	103
2.1 Natureza da pesquisa.....	103
2.2 Contexto geral da pesquisa.....	106
2.2.1 Os especialistas/professores	108

2.2.2 Os alunos.....	109
2.2.3 O curso.....	110
2.2.3.1 Justificativa do curso.....	111
2.2.3.2 Objetivos, conteúdos e atividades do Módulo I	117
2.2.3.3 Páginas de conteúdo e tutoriais.....	120
2.2.3.4 Trabalhos de produção individual e em grupo, mediados pelo especialista/professor.....	124
2.2.3.5 Trabalhos de produção individual com mediação automática da Justina Mosca.....	128
2.2.3.6 Registros do sistema.....	130
2.2.3.7 Páginas de instrução, interação assíncrona e armazenamento.....	131
2.3 Os dados.....	135
2.3.1 Dados da 1ª fase.....	135
2.3.1.2 Reflexão sobre a 1ª fase	143
2.3.2 Dados da 2ª fase	145
2.3.2.1 A escolha da unidade e dos especialistas/professores.....	146
2.3.2.2 Procedimentos de análise dos trabalhos individuais.....	147
2.3.2.3 Procedimentos de análise das mediações em fóruns de discussão...	150
3. Análise e Discussão dos Dados.....	152
3.1 Mediações em atividades de produção escrita individual.....	152
3.1.1 Mediações do Professor A.....	153
3.1.2 Mediações do Professor B.....	168
3.1.3 Mediações do Professor C.....	172
3.1.4 Discussão dos resultados das análises das mediações em atividades individuais.....	174
3.2 Mediação pedagógica nos Fóruns.....	180
3.2.1 A mediação do prof. A.....	181
3.2.1.1 Mediações que gerenciam o trabalho do aluno no fórum	182
3.2.1.2 Mediações que avaliam.....	185
3.2.2 Mediação do prof C	190
3.2.2.1 Mediações que gerenciam o trabalho no fórum	191
3.2.2.2 Mediações que avaliam	192
3.2.2.3 Mediação que convida à reflexão.....	199

3.2.2.4 Mediações que incentivam a interação entre os alunos para promover mais interação.....	202
3.2.2.5 Questionamento pedindo esclarecimentos	202
3.2.2.6 Solução de conflitos	203
3.2.3 A Mediação em fórum do Profo B	204
3.2.4 Discussão dos resultados das análises das mediações em fóruns	206
Considerações Finais.....	210
Referências Bibliográficas.....	218
Anexos.....	231

Lista de Figuras

Figura 1: Processos para o desenvolvimento do pensamento crítico.....	84
Figura 2: Online Communities of Inquiry.....	89
Figura 3: Exemplos de página de conteúdo do ambiente LearningSpace.....	120
Figura 4: Exemplos de entradas para os Tutoriais. Ambiente LearningSpace.....	123
Figura 5: Exemplos de entradas para as produções individuais ou em grupos. Ambiente LearningSpace.....	124
Figura 6: Exemplo de página de conteúdo com instrução para trabalho em grupo. Ambiente LearningSpace.....	125
Figura 7: Exemplo de produção do aluno com mediação do professor. Área de trabalho em grupo. Ambiente LearningSpace.....	126
Figura 8: Exemplo de produção individual do aluno com mediação do professor. Área de trabalho individual. Ambiente LearningSpace.....	128
Figura 9: Exemplo de mediação automática pela Justina Mosca. Produção individual Ambiente LearningSpace.	129
Figura 10: Relatório de progresso para curso. Ambiente LearningSpace.....	130
Figura 11: Quadro de Avisos. Ambiente Prometeus.....	132
Figura 12: Links para produção no ambiente Prometeus no LS.....	133
Figura 13: Exemplo de Fórum de Discussão. Ambiente Prometeus.....	134
Figura 14: Indicação de “Link” para o PLE.....	136

Lista de Quadros

Quadro 1: Tipos de processos e participantes.....	66
---	----

Quadro 2: Presença Social – Categorias.....	90
Quadro 3: Presença de Ensino – Categorias de gerenciamento	93
Quadro 4: Presença de Ensino – Categorias para <i>‘facilitar’</i> o discurso	95
Quadro 5: Presença de Ensino - Categorias de Instruções Diretas.....	96
Quadro 6: Síntese dos Módulos e Unidades do PLE Manual Acadêmico do Aluno.....	116
Quadro 7: Objetivos gerais do Módulo I, Collins & Rojo (2003).....	117
Quadro 8: Conteúdos, Atividades, Ferramenta e Ambientes do Módulo I.....	118
Quadro 9: Indicadores de atividades do professor.....	138

Introdução

Atualmente, se expandem e aprimoram possibilidades de comunicação e informação por meio de telefones, televisões e computadores ligados à internet. Nos últimos anos, os impactos das novas tecnologias digitais passaram a ser discutidos e estudados nos mais variados âmbitos sociais. Considerando o âmbito educacional, podemos dizer que os alunos nunca tiveram tantas possibilidades de se comunicar em tempo real com seus professores e com outros colegas de curso. Hoje, uma grande parcela de estudantes pode acessar dados e informações para seus estudos de um modo muito mais interessante, com recursos de animação, cores e sons. O desafio a ser assumido por professores e educadores está em perceber as potencialidades de uso que as novas ferramentas de comunicação oferecem para ampliar oportunidades de aprendizagens.

Na verdade, muito já se evoluiu em termos de design e planejamento de cursos na EAD, mas muito pouco se sabe sobre como fazer mediação em contextos online. Segundo autores como Wallace (2003), existem poucas pesquisas sobre o papel do professor, suas dificuldades e crenças em ambientes virtuais de aprendizagem. Professores interessados em aumentar seus conhecimentos sobre o assunto ainda não têm acesso a resultados de estudos que os façam refletir sobre suas práticas quando usam as tecnologias digitais ou que ofereçam parâmetros que os ajudem a usá-las.

Diante desse desafio, acreditamos que deva ser importante para educadores e outros profissionais da área da educação se deparar com novas possibilidades de ação relacionadas à educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir com dados e parâmetros de mediação em contextos de educação que utilizam tecnologia como computador e internet. Temos uma preocupação específica com a mediação de professores nos contextos educacionais, pois sabemos que muitas escolas e programas passaram a utilizar as novas ferramentas pela necessidade de ir incorporando novas tecnologias para

acompanhar o movimento de outras escolas, sem que uma adaptação mais planejada ocorresse, no sentido de preparar professores e formadores de professores para o uso das novas tecnologias para fins pedagógicos.

No contexto da vida cotidiana, muitas pessoas foram se adaptando ao uso informal dos mais diversos equipamentos digitais, de acordo com as suas necessidades e interesses. Mas, no caso de espaços pedagógicos, as adaptações são mais complexas porque exigem algum grau de reflexão e preparação de profissionais para uma utilização mais adequada aos objetivos específicos de aprendizagem. O propósito da inserção de uma determinada ferramenta tecnológica no âmbito pedagógico pode ser muito diferente do propósito de uso cotidiano dessa mesma ferramenta. Por exemplo, podemos usar uma sala de bate-papo para conversar informalmente com amigos, mas também podemos utilizar salas como essas para encontros acadêmicos entre professores e alunos, com objetivos específicos de aprendizagem e, portanto, nesses espaços acadêmicos, as tecnologias serão utilizadas de forma diferente. Conseqüentemente, os educadores precisam aprender a usar as ferramentas tecnológicas de forma eficiente e adequada a diferentes objetivos educacionais. Por isso, há necessidade de preparação de profissionais para a utilização da tecnologia e para o planejamento de mediações adequadas aos propósitos educacionais.

Na Educação a Distância o processo de incorporação das novas ferramentas tecnológicas nem sempre é isento de problemas. No caso do Brasil, de acordo com dados de Toschi (2003), muitos cursos passaram a utilizar novas tecnologias sem, contudo, oferecer um trabalho formativo e crítico sobre o uso dessas novas ferramentas para professores. Além disso, como colocam Toschi (2003), Belloni (2003) e Barreto (2003), entre outros estudiosos de EAD, muitos programas de educação a distância incorporaram as tecnologias para incentivar atividades de auto-aprendizagem, com programas que, em geral, negam a importância da mediação de professores. Assim, acabam ressaltando apenas a relação entre equipamentos e usuários, deixando abandonada a sua própria sorte, a mediação de professores que, em muitos programas de educação a

distância, só acompanham o que o aluno está fazendo para cobrar as tarefas e fazem atendimento específico para resolver dúvidas dos alunos.

Uma consequência dessas práticas acaba sendo a falta de parâmetros que auxiliem o professor ou formador de professores a se preparar para usar os novos recursos tecnológicos de modo que privilegiem interações entre participantes ou trabalho colaborativo. Além disso, um outro dado que pouco contribui para o contato dos professores com as tecnologias é que estas são muito subutilizadas nas escolas. Pesquisadores como Wild (1996) e Ramal (2002) apontavam em suas pesquisas para a falta de uso das tecnologias nas escolas, afirmando que muitos professores não se sentiam preparados para o uso das tecnologias, o que acabava por deixar os professores distantes dos computadores e da internet. Toschi (2003) denominava este despreparo de *temor tecnológico*. Esse temor faz com que professores simplesmente não utilizem a tecnologia com seus alunos.

Wild (1996) e Ramal (2002), apontavam também outros motivos que levavam à subutilização das ferramentas, tais como: variadas falhas nos cursos de preparação de professores para a utilização da informática educativa, a quase inexistência de projetos que incluíssem o uso das novas tecnologias durante o período de formação de professores, ou mesmo durante o trabalho nas escolas, e a falta de recursos financeiros para a introdução de computadores em faculdades e escolas, entre outros fatores. Berge (1995) e Berge & Collins (1995) já diziam que as novas tecnologias podem ajudar a promover novos ambientes de aprendizagem, com maior possibilidade de incentivo de aprendizagem colaborativa e também podem ressaltar a necessidade de trabalhos interdisciplinares e distribuir mais a responsabilidade pela construção de conhecimento, mas faltam, em geral, possibilidades de acesso e uma visão de empreendimento educacional necessária para a criação de ambientes em que a tecnologia sirva como suporte para se alcançar objetivos específicos de aprendizagem.

Wild (1996) ainda acrescentava aos problemas acima mencionados, a deficiência dos cursos que se propunham preparar professores para os usos pedagógicos das tecnologias. Em geral, apresentavam a tecnologia como algo que os professores tinham de aprender, ao invés de levá-los a descobrir o porquê da utilização de computadores no ensino e o quê os professores precisavam exatamente saber e fazer com as tecnologias para atingir objetivos pedagógicos específicos. Para Wild (1996), o erro-chave é tentar adequar o usuário ao computador, e não ao contrário. Ao fazermos isso, corremos o risco de reproduzir paradigmas obsoletos de ensino, reproduzindo um tipo de educação presencial que não privilegia interação e colaboração, mas que só distribui conhecimento em formato veiculado pelas novas tecnologias.

Por essa razão, Wild (1996) salienta que precisamos dar significação aos cursos de formação de professores que objetivam aproximar a informática da educação, privilegiando a construção de sentido sobre o uso pedagógico das tecnologias e sobre suas implicações nos processos educativos.

Para Ramal (2002), os dados de Wild (1996) ajudam a explicar a resistência que muitos professores têm com relação às máquinas. Dados de sua pesquisa com professores, no entanto, trazem ainda à tona outros fatores, como a insegurança, o medo de danificar equipamentos e a acomodação pessoal e profissional. Nesse sentido, Toschi (2003) acrescenta que em suas pesquisas fica evidente que muitos professores têm e lidam com tecnologias, como vídeo e computador, em suas casas, mas evitam usar os equipamentos da escola, com receio de quebrá-los e serem responsabilizados por danos em equipamentos que muitas pessoas manuseiam. Referem-se também, segundo a autora, à falta de profissionais que cuidem dos equipamentos para manutenção e monitoramento quando na presença de alunos.

Um outro dado que essas pesquisas trazem para reflexão é que existe também toda uma questão cultural e pessoal que envolve esses processos de uso, que podem estar relacionados ao preconceito que muitos professores têm

contra a mudança que a tecnologia pode gerar. Como coloca Santaella (1992:87-88), em seu livro sobre a cultura das mídias:

Com o aparecimento de cada nova técnica ou meio de produção de linguagem, desde o alfabeto fonético, no mundo grego, até os mecanismos informáticos hoje, é alguma habilidade ou poder humano em nível individual que se desloca e se expande, sendo transposto para o nível coletivo da espécie. Nesse deslocamento, o homem transitoriamente perde uma parte de si, a imagem que tem de si e do mundo.(...) Se a imagem se fragmenta, os valores escorregam entre as fendas. (...) Perdendo qualquer um de seus valores (e um valor é, antes de tudo uma forma de identificação), o ser humano se agarra freneticamente à perda, como se esse frenesi fosse capaz de suspender a perda, mantendo inatingível o seu valor. (...) Cada nova técnica de produção (...) é sempre recebida como uma ameaça à integridade do corpo, da sua imagem e da imagem do mundo. Daí a resistência.

Essas reflexões realçam uma outra questão importante exposta por Wild (1996), que seria a importância de se entender o contexto em que o professor está inserido e dar espaço para se compreender as crenças dos professores quando levados a trabalhar com novas ferramentas, e trabalhar com os professores a partir dessas crenças. E, em geral, isso raramente acontece, pois como já apontado, os professores, na maioria das vezes, são levados a utilizar novas ferramentas sem que ocorra um trabalho de conscientização do uso e aí a resistência acaba sendo ainda mais forte.

Agrega-se a todo esse panorama um outro problema. Apesar de todo o interesse que atualmente existe sobre a atuação do professor quando utiliza novas tecnologias, ainda temos, segundo Wallace (2003), poucas pesquisas sobre o papel do professor, suas dificuldades e crenças em ambientes virtuais de aprendizagem. Professores interessados em aumentar seus conhecimentos sobre o assunto ainda não têm acesso a resultados de estudos que os façam refletir sobre suas práticas quando usam as tecnologias digitais ou que ofereçam parâmetros que os ajudem a usá-las. Somado a essas questões está também o fato de que muitos dados de pesquisas sobre ensino a distância (que hoje se

apóia muito nessas novas tecnologias digitais), dão mais ênfase à autonomia dos alunos, entendida como independência, e à sua responsabilidade sobre a aprendizagem, não tendo como foco mostrar o importante papel do professor nesses novos ambientes. Não queremos dizer que a questão da autonomia não seja crucial, mas o que queremos apontar é que os professores não conseguem se deparar com modelos de ação pedagógica que possam ajudá-los a pensar suas mediações em ambientes virtuais de aprendizagem.

Por isso, acreditamos que trabalhos de pesquisas que gerem dados para a atuação de professores em ambientes virtuais são bem-vindos, pois as análises de dados de ações reais de professores podem colaborar para a reflexão e o trabalho de mediação em contextos de educação online.

Silva (2002) coloca que o professor deveria inquietar-se com as novas possibilidades de interação online, pois diante do computador o usuário/aluno pode passar da condição de mero espectador para a condição de sujeito mais operativo, mais participativo. Para o autor, o professor deveria buscar formas de atuação que pudessem levar seus alunos a fazer o melhor uso possível das redes de comunicação e informação. Porém, o problema é que o professor pode até perceber as novas potencialidades que as tecnologias trazem para a aprendizagem construtiva, mas pode não saber como fazer mediação pedagógica em espaços de aprendizagem com tecnologias pouco conhecidas por ele. Por isso, nos parece fundamental que o professor tenha condições de passar por um momento de formação ou participar de projetos mediados por novas tecnologias para perceber como a tecnologia pode funcionar como aliada. Para Warschauer (2000), que também se preocupa com essa questão, projetos educacionais que envolvam tecnologia podem oferecer condições para o professor aprender, refletir e/ou redimensionar a sua atuação pedagógica com novas ferramentas. Projetos pedagógicos que envolvam tecnologia podem ajudar, como afirmam Belloni (2003), Barreto (2003), Kenski (2003) e Pretto (2003), a formar professores de um modo não meramente instrumental. Pelas palavras de Pretto (2003: 35 e 51):

Entendemos que a formação de professores deva ser um ato político de cidadania e não um simples oferecimento de conteúdos para serem assimilados. (...) A formação do professor tem de estar inserida na análise maior sobre os rumos da educação e sobre o tipo de sociedade que estamos buscando desenvolver.

Até o momento, tentamos mostrar os problemas que consideramos afetar negativamente as ações pedagógicas de professores, quando mediadas por novas tecnologias. Contudo, o quadro apresentado acima tem também o seu lado positivo. Na EAD do Brasil, por exemplo, há, nos últimos anos, uma tendência de se buscar propostas de trabalho, com professores em formação e em serviço, que privilegiam aprendizagem mediada por tecnologias com interação e colaboração entre os participantes. Celani e Collins (2005), Valente (2000), Prado e Martins (2002), Martins Fontes (2002), Sprenger (2004), Gutierrez & Prieto (1994), entre outros, desenvolvem pesquisas, projetos e oferecem cursos para professores e formadores de professores com o intuito de desenvolver as mais diversas aprendizagens em EAD mediada por novas tecnologias. Nessa perspectiva, Valente (2000) vem apresentando uma abordagem de formação de professores que enfatiza *o estar junto virtual*, onde o papel do formador é o de acompanhar e assessorar o aluno/professor, criando situações de aprendizagem que lhe possam ser significativas.

Nos últimos anos, várias pesquisas na área da Linguística Aplicada também voltaram especial atenção a processos e produtos aplicáveis e aplicados ao ensino e a aprendizagem de línguas mediados por recursos tecnológicos e redes de comunicação. Muitas pesquisas, como as do grupo Edulang – PUCSP ¹, têm contribuído para melhorar o nível de letramento digital

¹ O grupo EDULANG/PUCSP desenvolve projetos na interface das áreas da Linguística Aplicada (LA), da Educação a Distância (EAD) e da Tecnologia Digital. O contexto de investigação mais amplo do grupo é o da aprendizagem e do ensino de línguas em contextos digitais, onde são identificados, descritos e avaliados diferentes modos de interação, qualidades de desempenho discursivo, estilos de ensino, tipos de materiais e gêneros emergentes digitais, e suas inter-relações, de modo a descobrir em que circunstâncias pode-se criar um impacto de qualidade em

e de instrumentalização tecnológica de alunos e professores. Cabe ressaltar que por letramento digital² estamos nos referindo ao conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos de forma mais abrangente que a instrumentalização tecnológica, que seria o conhecimento técnico, relacionado ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador. Nesse sentido, as pesquisas do grupo Edulang, aplicadas ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores mediados por tecnologia, vêm utilizando dados coletados em cursos de extensão abertos a diferentes setores da sociedade, inclusive a professores de escolas públicas e muito têm contribuído para disponibilizar parâmetros sobre como utilizar as novas ferramentas digitais em contextos de aprendizagem online.

Com relação mais específica à mediação pedagógica em ambientes online, alguns autores como Gutierrez & Prieto (1994) também vêm desenvolvendo trabalhos importantes e contribuindo para salientar a mediação como aspecto fundamental para dar sentido à educação a distância. Para eles, ela permite a recriação de estratégias para que o aluno possa atribuir sentido àquilo que está aprendendo. Prado e Martins (2002) salientam que a mediação pedagógica demanda do professor abertura para aprender e uma postura reflexiva para rever sua prática, para poder criar e recriar estratégias durante a realização de um curso, com o intuito de atingir objetivos específicos de aprendizagem. E para que isso ocorra é fundamental que o professor tenha clareza sobre os princípios educacionais que norteiam sua ação pedagógica. Como sabemos, para fazer a mediação, o professor necessita ter clareza da sua intencionalidade. Por essa razão, faz-se necessário, em contextos de formação de professores, a criação de espaços que permitam a discussão sobre o uso das tecnologias relacionado

processos de aprendizagem formal (através de cursos) e informal (através de serviços de assessoria e aconselhamento) de línguas materna e estrangeiras em contextos digitais.

² Pelas palavras de Soares (2002:6), *letramento digital* é um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

aos pressupostos teóricos que norteiam a mediação pedagógica. Esses autores salientam que é preciso entender a mediação relacionada a princípios pedagógicos para que os professores percebam que diferentes tipos de mediação podem gerar diferentes tipos de aprendizagens.

Nesse sentido, Wallace (2003), aponta que algumas pesquisas mais recentes já estão começando a contribuir com dados para indicar importantes áreas de atuação do professor e a disponibilizar orientações que podem ajudar nas mediações pedagógicas online. Alguns modelos de mediação em fóruns de discussões, mostrando como promover interações entre alunos e como dar instruções e respostas em espaços de aprendizagem online já estão sendo detalhados em diversas pesquisas. Wallace (2003) cita trabalhos e pesquisas desenvolvidas fora do Brasil, como por exemplo, os de Anderson et al. (2001), que buscam aprofundar e discutir a importância da mediação pedagógica, percebida como fundamental em ambientes de aprendizagem a distância que visam ao desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, reflexões e diálogos colaborativos entre alunos.

Atualmente, no Brasil, as condições de acesso às novas tecnologias ainda são precárias, mas existem também importantes iniciativas governamentais que vêm trabalhando nesse sentido. O exemplo mais significativo entre as ações de ampliação de acesso à tecnologia no nível federal é o PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação, dedicado à introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, criada em 09 de abril de 1997.

No estado de São Paulo, várias têm sido as iniciativas de desenvolvimento da qualidade no ensino em programas com mediação de novas tecnologias. O estado já ofereceu um Programa de Formação Universitária – PEC-FU, sob a responsabilidade de 3 grandes universidades paulistas - USP, UNESP e PUCSP, fortemente mediado por novas tecnologias e também dirigido a professores em exercício. Atualmente, implementa o PEC-Municípios,

semelhante ao PEC-FU, mas dirigido a professores de diferentes municípios paulistas.

Além desses projetos, o estado está oferecendo o programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio do estado de São Paulo - Ensino Médio em Rede. Esse programa tem como objetivo desenvolver diversas atividades para dar suporte ao crescimento profissional dos professores, fornecendo elementos para poderem repensar seu papel como educadores, analisar suas práticas pedagógicas, apoiando mudanças e estimulando a interdisciplinariedade. Várias atividades são desenvolvidas presencialmente, outras através de vídeo ou teleconferências e atualmente há uma grande preocupação em se desenvolver atividades via web, com o intuito de não somente melhorar a qualidade das práticas, mas também incentivar a inclusão digital dos professores da rede estadual. Com esse objetivo em mente e aproveitando a necessidade de se trabalhar com os professores sobre questões relacionadas a problemas de leitura e escrita dos alunos de ensino médio, surgiu a parceria do estado com especialistas da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP) para o desenvolvimento de um curso chamado Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade.

Esse é o contexto desta pesquisa: o curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*. Dirigido a professores do ensino médio de todas as áreas do conhecimento, foi elaborado a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atendida pela PUC/SP por meio do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Conta com o apoio da Rede do Saber, rede gestora de formação continuada de professores e gestores educacionais da Secretaria de Educação de São Paulo, que disponibiliza dois ambientes de aprendizagem e mais um conjunto de ferramentas com diferentes funções nos processos de implementação, registro, acompanhamento e avaliação de curso.

Maiores detalhes sobre o curso serão expostos no capítulo 2, que versa sobre a Metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Cabe ressaltar que, como especialista do projeto e pesquisadora, estive envolvida

desde do início de sua elaboração, tive a função de mediadora de um grupo de 30 alunos e continuo envolvida no projeto como mediadora e formadora de mediadores.

Os dados desta pesquisa foram coletados durante a fase da pilotagem do curso *Práticas de Leitura e Escrita*, cujos detalhes também serão explicados no capítulo 2. A pesquisa tem como foco específico observar e descrever a mediação pedagógica de três especialistas/professores, sendo eu uma das especialistas. É, portanto, uma pesquisa qualitativa. Os participantes são três especialistas/professores do curso e seus alunos.

As análises da mediação dos especialistas/professores seguiram os pressupostos da teoria de linguagem sistêmico-funcional, que tem Halliday (1978, 1985, 1994) como base teórica fundamental. Os instrumentos de análise foram mais especificamente os conceitos relacionados à metafunção interpessoal (a dimensão relativa às trocas entre os interlocutores), que será explicada no capítulo 1 - *Fundamentação Teórica*, apoiada nos conceitos do modelo de linguagem avaliativa de Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005). E usamos também os conceitos relacionados à função ideacional (construção da realidade pelos sujeitos) para entender como as mediações dos professores ocorriam e que resultados mais imediatos de aprendizagem conseguiam produzir. Para tanto, nos apoiamos em Thompson (1996/2004), sua visão de transitividade e suas análises de papéis desempenhados.

No capítulo da *Fundamentação Teórica* será exposta a teoria que é a base de nosso entendimento sobre as questões de linguagem nos pontos especialmente importantes para esta pesquisa. Da mesma forma, discutiremos as referências teóricas sobre os conceitos de aprendizagem e de mediação e as contribuições dos autores da área da educação a distância que mais publicaram sobre a importância da mediação de professores em contextos de aprendizagem online; Kanuka e Anderson (1998), Gunawardena, Anderson e Lowe (1997), Anderson et al. (2001) e Pawan et al. (2003) entre outros, que nos ajudaram a entender e conhecer diferentes tipos de mediação em ambientes de aprendizagem a distância apoiados em tecnologias digitais. As pesquisas

desses autores apontam que em ambientes de aprendizagem online é comum ocorrerem padrões interacionais bastante simples durante debates em cursos de graduação mediados por conferências online. Autores como Pawan et al. (2003) apontam que as interações entre alunos em cursos online geralmente se restringem a trocas de informação. Podem estruturar-se como monólogos, geralmente, em discussões em fóruns, nos quais os participantes podem avançar para o compartilhamento de experiências e expressão de opiniões, mas com pouco esforço para se conectar com os outros, ou para interagir com as participações dos colegas de curso.

Esses trabalhos contribuíram para nos alertar sobre a necessidade e importância das mediações de professores nesses ambientes de aprendizagem, pois apontam para a necessidade de mudanças na atuação de mediadores online de modo que o quadro relatado possa ser alterado. Nesse sentido, a questão da mediação foi nos levando a estudar com maior profundidade o que os professores podem fazer para gerar oportunidades de aprendizagens mais significativas e promover, junto a seus alunos, trabalho em conjunto para a construção de conhecimento. Assim, também no capítulo da *Fundamentação Teórica*, nos preocuparemos em expor os conceitos de aprendizagem e mediação pedagógica, ponto exaustivamente trabalhado por Vygotsky (1934/1991) e autores neovygotskianos, como Wertsch (1985, 1991, 1994), Smolka (1988, 1992, 1993, 1994), Daniels (2002, 2003) e Oliveira (1992, 2005), entre outros.

No âmbito dessas preocupações e desses apoios teóricos, esta pesquisa se propôs a ter como objetivo principal explorar, analisar e descrever tipos de mediação online através da análise da materialidade discursiva das interações de professores com seus alunos no curso online *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*. Acreditamos que uma análise mais detalhada do discurso dos professores/especialistas pudesse ser reveladora de caminhos para uma melhor compreensão das ações de mediação que proporcionaram mais oportunidades de aprendizagem, de acordo com o arcabouço sócio-construtivista. Mais especificamente, analisamos as mediações de três

professores, em dinâmicas interativas diferentes, que ocorreram em trabalhos individuais de alunos e em fóruns de discussão. As análises focaram as mediações dos professores e os processos de produção dos alunos simultaneamente, levando em consideração a concepção de aprendizagem sócio-construtivista, que demanda uma interação ativa dos alunos com os materiais, com os professores mediadores e os outros participantes do curso.

Seguindo essa perspectiva, nos orientamos pelas seguintes questões de pesquisa:

- Que tipos de mediação pedagógica podem ser observados?
- Como os diferentes estilos de mediação dos professores se materializam nos contextos estudados?
- Como os diferentes padrões de mediação se relacionam aos resultados de envolvimento, participação dos alunos e oportunidades de aprendizagem?

A contribuição desta pesquisa na área da educação a distância, refere-se a importância da mediação pedagógica incluindo a exemplificação dos tipos de mediação que podem ser de importância para a construção conjunta de conhecimento, e salientando a formação de professores para o uso das tecnologias. A contribuição também inclui a busca de parâmetros de ação pedagógica e mostra um conjunto de ferramentas teóricas para análise que pode ajudar no entendimento da mediação dos professores em situações pedagógicas online. Acreditamos que ao mostrar um espaço real de aprendizagem, este estudo possa dar algum suporte para aqueles que já estão trabalhando na área ou que venham a ter interesse de nela ingressar.

Na continuidade apresentaremos o capítulo da *Fundamentação Teórica* – com um aprofundamento das referências teóricas sobre os conceitos de aprendizagem e de mediação (Vygotsky, 1934/1991) e autores neovygotskianos, como Wertsch (1985), Smoka (1992), Daniels (2002) e Oliveira (1992, 2005). Os

conceitos de linguagem da análise do discurso sistêmico-funcional de Halliday (1978, 1985, 1994), Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) e Thompson (1996/2004) serão apresentados na seqüência, pois como já apontamos, foram utilizados como base para a análise dos dados desta pesquisa. Ao término da seção, apesar de não ser foco desta pesquisa, aproveitaremos para explorar o conceito de gênero, pois o curso *Práticas de Leitura e Escrita* tem como base a teoria dos gêneros, pela visão de Bakhtin (1952-53/1992). O conteúdo do curso é organizado por esferas, ou campos de atividades, favorecendo o contato e a produção dos alunos em diferentes gêneros que circulam em diversos contextos e mídias contemporâneas. Portanto, um aspecto central no curso. O capítulo segue com uma exposição sobre as contribuições de autores da área da educação a distância com tecnologias digitais como Gunawardena, Kanuka, Anderson e Lowe (1997), Anderson et al. (2001) e Pawan et al (2003). Na seqüência, é apresentado o capítulo da *Metodologia* – com os procedimentos relacionados à escolha dos dados e os encaminhamentos feitos para a análise e na seqüência, o capítulo da *Discussão e Análise dos dados* – com a análise de trechos de mediação de professores no espaço de interação aluno/professor e em fóruns de discussão, discutidos à luz do referencial teórico. Terminaremos com as *Considerações Finais* – apresentando algumas reflexões e possíveis encaminhamentos para outras pesquisas.

1. Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como objetivo expor e aprofundar os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. Inicialmente, discutiremos conceitos relacionados à questão da aprendizagem e mediação pedagógica. Na seqüência serão apresentadas as concepções de linguagem, que nortearam as análises dos dados e na continuidade apresentaremos as questões mais específicas da educação a distância e da aprendizagem com mediação pedagógica online.

1. 1 A mediação pedagógica e a construção do conhecimento

Retomando o objetivo central desta pesquisa, que é descrever e analisar mediações de professores em atividades pedagógicas online, acreditamos ser importante iniciar este capítulo discutindo o que entendemos com relação ao conceito de mediação e sua relação com a construção social do conhecimento, pois estes conceitos são os que nos ajudam a interpretar resultados de envolvimento, participação dos alunos e oportunidades de aprendizagem relacionados às ações de mediação dos professores.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, entendemos a questão da aprendizagem com base nos conceitos desenvolvidos e sustentados por Vygotsky (1934/1991) e por autores neovygotskianos, como Wertsch (1985), Smolka (1992), Daniels (2002) e Oliveira (1992, 2005), entre muitos outros. A aprendizagem, para esses autores, é compreendida como o resultado de processos interacionais entre os indivíduos.

Para Vygotsky (1934/1991) as funções psíquicas dos seres humanos são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural. A construção das funções psíquicas está ligada à apropriação da cultura humana, que acontece, segundo o autor, através de relações interpessoais dentro da sociedade à qual o indivíduo pertence. Vygotsky considera que essa apropriação ocorre através da educação e do ensino com a

mediação de adultos e/ou pares mais experientes. Vygotsky (1934/1991) explica o desenvolvimento dos seres humanos através das interações sociais. O pensamento e a consciência não são entendidos, dentro dessa perspectiva, como simples emanções de características estruturais e funcionais internas ao ser humano, mas são fortemente influenciadas, e cabe dizer, não de maneira mecânica, por atividades externas realizadas em ambiente social. Como as relações sociais acontecem por meio de signos, dentre eles, os verbais (oral ou escrito), acredita-se que é pela internalização progressiva desses signos que se constrói o pensamento consciente. Assim, a consciência é resultado das relações sociais. Segundo Rojo (1991), essa internalização é uma reconstrução de uma atividade externa e opera com base nos signos, que são responsáveis pela incorporação da cultura pelo sujeito. Pelas palavras de Rojo (1991: 63)

(...) nas interações, onde têm origem os signos, estes são, primeiramente, meios de relação entre as pessoas com função primeira comunicativa. Esses instrumentos de comunicação não se incorporam a uma consciência prévia (ou espírito inato) que o sujeito teria, mas, ao contrário, a própria consciência, o próprio sujeito, ou o pensamento pode ser entendido como resultado e construções dos signos e do discurso do outro.

Portanto, podemos concluir que é através dos outros que nos transformamos em nós mesmos. Vale lembrar que existe, interligado a esse entendimento sobre aprendizagem, uma noção específica sobre a função e a importância da linguagem, seja ela verbal ou não. A linguagem possui um lugar de destaque na interação humana, pois tem a função de constituir os seres humanos. Nas palavras de Bakhtin (1929/1992 : 28), vemos que “(...) não somente a atividade mental se exprime exteriormente por meio do signo...como também ela só existe sob a forma de signos (...)”. Dentro desse arcabouço teórico, a linguagem humana é entendida sempre dentro de um dado contexto sócio-histórico e ideológico. Como explica Bakhtin (1929/1992), os signos e seus efeitos ocorrem na experiência externa e essa experiência, para ter significado, tem de estar organizada socialmente. Como resume Emerson (2002: 144), “(...)

para o círculo de Bakhtin, o signo é externo, organizado socialmente, histórico e concretamente, como a palavra, inseparavelmente ligado à voz e à autoridade.”

As palavras no discurso sempre evocam contextos de uso anteriores e, portanto, não podem ser concebidas fora das vozes que as falam; assim sendo, cada palavra leva consigo a questão da autoridade. Segundo Bakhtin (1981: 293), a palavra na língua pertence ‘pela metade’ a alguém. O autor salienta que

A palavra só pode ser considerada sua quando povoada com sua intenção, seu sotaque, adaptando-se a sua própria intenção semântica e expressiva. A palavra não é neutra, nem impessoal, ela serve às intenções das pessoas (...) a língua não é neutra, ela é povoada e superpovoada com as intenções das pessoas.³

Nesse sentido, o que pretendemos mostrar é que acreditamos na importância da linguagem socialmente construída, ideologicamente marcada e possibilitadora de desenvolvimento e aprendizagem. Aprender e renegociar conceitos já estabelecidos, nessa perspectiva, é um processo constante e contínuo na vida do ser social. Portanto, como já pontuamos, a interação assume um caráter especial, visto que é na interação com os outros, que os indivíduos revêem, redefinem e reorganizam o pensamento. É através das relações com o outro social que o indivíduo vai se constituindo. E cabe salientar que esse outro social pode ser outros homens ou objetos do mundo cultural que rodeiam o indivíduo. A aprendizagem é, então, um fenômeno mediado por dispositivos ou artefatos sociais e pela linguagem simbólica, que também é socialmente construída.

Além disso, uma questão a ser considerada, principalmente, no contexto desta pesquisa, é que o ser humano aprende sempre, durante toda a sua vida, aspecto que Vygotsky (1934) salienta como crucial para a questão da

³ Bakhtin (1981:293) ‘As such, ‘there are no “neutral” words and forms...; language has been completely taken over, shot through with intentions and accents. For any individual consciousness living in it, language is not an abstract system of normative forms but rather a concrete heteroglot conception of the world...Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. Contextual overtones (generic, tendentious, individualistic) are inevitable in the word. (...) As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else’s.’

aprendizagem de adultos. Segundo Vygotsky, os adultos, ao entrarem em contato com conceitos ou algum fenômeno que desconhecem, tendem a operar esse novo conceito através de processos de associação, em que pontos semelhantes são associados aos já conhecidos, sem maiores abstrações ou construção de novos conceitos. Assim, muitos fatos que estão dados em um determinado contexto, deixam de ser apreendidos pelos indivíduos. É exatamente nesse sentido que vemos o importante papel da mediação pedagógica, pois o professor tem, no contexto escolar, o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos, que não ocorreriam espontaneamente.

Mediação, em termos gerais, é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo, se uma criança quer pegar uma abelha em sua mão e a mãe diz para não fazê-lo, pois poderá levar uma picada, a relação estará sendo mediada pela intervenção da mãe. Segundo Oliveira (2005), a introdução de elementos mediadores incorpora um elo a mais nas relações entre os organismos e os meios, tornando essas relações mais complexas. Ao longo do desenvolvimento de uma pessoa, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, que, no caso de nosso exemplo, teria sido a criança aprender, pela experiência direta, que abelha pica ao pegá-la com a mão.

Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos⁴ e os signos. O instrumento é o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação da natureza; por exemplo, um machado corta melhor que a mão humana. Os homens produzem os instrumentos de forma deliberada e preservam sua função como conquista a ser ensinada aos outros membros do grupo de geração para geração. Os signos, por sua vez, são elementos que perpassam o campo psicológico. Para Vygotsky, os instrumentos diferem dos signos, pois são

⁴ Alguns autores como Daniels (2003: 25) e Cole (1996) utilizam os conceitos de ferramentas e artefatos culturais respectivamente.

elementos externos aos indivíduos, voltados para fora dele. Sua função é provocar mudanças nos objetos da natureza. Os signos são orientados para o próprio sujeito e dirigem-se ao controle de ações psicológicas. A mediação, por meio de instrumentos ou signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores distinguindo o homem dos outros animais. O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos e planejar ações e é esse tipo de atividade psicológica, considerada como “superior”, que faz a diferença entre nós, humanos, e os animais, visto que essas funções se diferenciam de mecanismos mais elementares como ações reflexas (como mover a mão para longe de um fogão quente), reações automatizadas (como o movimento da cabeça em direção de um forte ruído) ou processos de associação simples entre eventos (como evitar o contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo).

O conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma explicação não-determinista do desenvolvimento humano, em que os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e, por sua vez, sofrem a ação desses fatores também. Assim, o indivíduo é visto como um agente ativo em seu processo de desenvolvimento. E também esta visão traz à tona a importância dos efeitos contextuais, pois como salientado por Daniels (2003), o desenvolvimento ocorre pelo uso das ferramentas disponíveis, em um tempo e espaço particulares.

Além desse aspecto, a idéia de mediação traz consigo várias implicações importantes, relativas ao trabalho pedagógico. Como salientado por Bernstein (1996), a prática pedagógica é um contexto social fundamental pela qual se dá a reprodução e a produção cultural. Por essas razões, acreditamos que, dependendo da mediação pedagógica, poderá haver um incentivo para uma maior aprendizagem dos alunos ou não. O professor tem o papel explícito de interferir e provocar avanços que não ocorreriam sem a intervenção do professor.

No entanto, o professor precisa saber como e quando fazer intervenções. Consideramos que analisar o discurso produzido pelos alunos é fundamental para ser entender como a construção de conhecimento se explicita nas mais diversas atividades discursivas. O discurso pode ser o contexto de produção de dados de trabalho para o professor, pois o discurso dos alunos pode oferecer pistas que mostrem as suas necessidades de aprendizagem. As informações deveriam servir para trabalhar questões de conhecimento ainda não alcançadas pelos alunos. Portanto, o professor deveria organizar seu trabalho na zona de desenvolvimento proximal do aluno com o intuito de ajudá-lo a progredir.

A ZPD (zona de desenvolvimento proximal) foi um conceito desenvolvido por Vygotsky para descrever o trabalho de pares mais desenvolvidos com crianças em processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, a capacidade que uma criança tem de realizar tarefas de forma independente pode ser compreendida como um nível de desenvolvimento real; refere-se àquilo que a criança já consegue fazer sozinha, são as etapas já alcançadas no desenvolvimento da criança. Mas Vygotsky nos chama a atenção para o fato de que, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer demonstrações, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. O que os estudos de Vygotsky demonstram é que as crianças assistidas para fazer uma determinada tarefa pela primeira vez, conseguem resultados mais avançados do que se realizassem a tarefa sozinhas.

Oliveira (2005: 59) assinala que essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. A idéia de nível de desenvolvimento potencial caracteriza não as etapas já alcançadas, mas as etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas tem um efeito importante para o resultado da ação individual.

Nesse sentido, o desenvolvimento individual se dá em um ambiente social determinado e a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. E a partir desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal, que é entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento.

Portanto, toda as informações que as crianças expressam sobre o que já sabem e o que ainda não sabem devem servir como dados para se trabalhar questões de conhecimento ainda não alcançadas por elas. No caso de contextos educacionais, é de se esperar que o professor organize seu trabalho na ZPD do aluno. Com relação à aprendizagem de adultos, tomando como base os estudos vygotskianos, pesquisadores como Magalhães (1992, 1995, 1996), Liberalli (1994, 2002), Rojo (1991), Wells (1992) entre outros, entendem que podemos fazer o mesmo raciocínio com relação à aprendizagem de pessoas adultas. No caso, o trabalho de mediação deve ser direcionado para desenvolver conhecimentos que o indivíduo ainda não possui, no sentido de interferir no conhecimento já consolidado. A ação externa, ou seja, de um professor, por exemplo, deve tentar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas. Portanto, o professor deve dirigir seu trabalho pedagógico para o conhecimento que o aluno ainda não tem, funcionando como um motor de novas conquistas. Esse tipo de trabalho implica em reconhecer as pessoas como indivíduos com conhecimentos reais diferentes com relação a determinados conteúdos. É possível imaginar um programa de trabalho pedagógico para um grupo de pessoas com um histórico de vida, com conhecimentos e habilidades parecidos. Mas no decorrer do trabalho pedagógico, é fundamental perceber que algumas pessoas irão demonstrar possuir conhecimentos reais com relação a determinados conteúdos e outras não. Assim, caberá ao professor perceber essas individualidades e trabalhar na direção das dificuldades particulares de cada um.

Nesse sentido, a proposta de Vygotsky enfatiza o papel da intervenção sem contudo enaltecer uma pedagogia diretiva ou autoritária. O objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, possibilitando a reconstrução e reelaboração dos significados pelo indivíduo. Segundo Oliveira (2005: 63), o que se pode entender é que a consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana e fundamentais para a recriação da cultura por parte de cada um de seus membros.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, várias propostas foram desenvolvidas com o objetivo de oferecer parâmetros para a atuação dos professores. Cole e Griffins (1983), por exemplo, enfatizaram a unidade de ensino baseada no desenvolvimento de habilidades em eventos autênticos e significativos. Wells (1994) defendeu que a aprendizagem no contexto escolar devia ser compreendida com a apropriação e posterior desenvolvimento de uma série de ferramentas usadas para a resolução de problemas que os alunos achassem pessoalmente importantes. Scardamalia e Bereiter (1996) sustentaram que o tipo de educação que melhor prepara os alunos para a vida em sociedade deve promover flexibilidade, criatividade, habilidades de solucionar problemas, letramento tecnológico e a habilidade de encontrar informações. Para eles, a função primária da escolarização deve ser a construção de conhecimento coletivo na aprendizagem baseada na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos.

Outros pesquisadores ofereceram os conceitos de andaimes. Segundo Daniels (2003), Cazden foi o primeiro autor a relacionar o conceito ao trabalho de Vygotsky. Wood, Bruner e Ross (1976) definiram a construção de andaimes como uma forma de assistência adulta que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços, sem assistência. Imaginaram um processo em que o adulto controlava os elementos da tarefa em um contexto pedagógico em que o esforço combinado levaria a um resultado bem-sucedido.

Mais recentemente, Bruner (1997) colocou o conceito de andaime mais diretamente relacionado ao conceito de ZPD de Vygotsky. Os estudos descritivos de Bruner objetivavam relatar vários exemplos de estratégias instrucionais. Uma das grandes contribuições de Bruner e seus colaboradores é salientar que o trabalho que se constitui na interação com o aprendiz (ZPD) deve depender das respostas desse aprendiz. Wood (1998) sugeriu, nesse sentido, cinco níveis de controle, ações do professor que deveriam variar entre o controle mínimo, por exemplo, com a colocação de uma pergunta bem geral, a perguntas mais específicas durante o processo de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, no trabalho sobre conversas instrucionais, Tharp e Gallimore (1988) propõem que os professores entrelacem a compreensão cotidiana dos alunos aos conteúdos escolares, com o intuito de relacionar as perspectivas e compreensões do aluno com aquela que ele, professor, procura promover em sala de aula. A instrução e a conversa se entrelaçam para fornecer assistência ao aluno e para guiar a ação pedagógica. Tharp e Gallimore (1991) forneceram um resumo de ações que oferecem sugestões para conduzir a atuação do aluno pela ZPD até uma ação independente. Os sete meios identificados para auxiliar o professor, durante a interação com o aluno, são:

1. Modelação: a modelação serve para dar informação para o aluno e pode servir como um padrão para o entendimento e para a atuação.
2. Feedback: é o processo que fornece informação sobre uma determinada atuação quando comparada a um padrão. É importante por poder permitir a auto-correção do aluno.
3. Administração da dependência: é a aplicação dos princípios de reforço e punição que acabam por direcionar um comportamento.
4. Instrução: é o momento em que se pede uma ação específica do aluno. A produção do aluno orientará o professor sobre suas próximas ações.

5. Questionamento: solicitações de respostas do aluno para compreender seu desenvolvimento.
6. Estruturação cognitiva: explicações do professor que organizam novas aprendizagens e novas percepções.
7. Estruturação de tarefas: a construção seqüencial de tarefas de modo que as unidades apresentadas se encaixem no que se pretende trabalhar com o aluno. As tarefa deverão estar além do conhecimento real do aluno.

Por outro lado, cabe ressaltar que as teorias pedagógicas modernas vinculadas, também, historicamente, a Vygotsky passaram a dar ênfase a alguns outros aspectos da teoria socio-construtivista. Daniels (2003) salienta que, dentre as várias correntes existentes, há duas tradições fortes: a teoria sociocultural, cuja ênfase recai na mediação semiótica, com um destaque particular para a fala; e a teoria da atividade, onde a própria atividade é o foco da análise. Essas abordagens teorizam e fornecem ferramentas metodológicas para investigar os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o desenvolvimento humano.

No caso desta pesquisa, optamos por utilizar métodos de análise provenientes da perspectiva sociocultural para a compreensão das mediações dos professores e para entender os resultados de aprendizagem que apareceram nos dados selecionados para análise, pois compreendemos a atividade discursiva como processo que integra ação e linguagem. Para nós, a linguagem é fundamental na construção do conhecimento e a vemos como um forte instrumento de mediação semiótica.

Smolka (2002), salienta que para entendermos o processo de ensino e aprendizagem podemos nos debruçar sobre as interações em sala de aula. Muitas propostas de ensino atuais, que fazem uso dos conceitos de Vygotsky, partem da suposição que as idéias iniciais dos alunos vão se modificando no decorrer das discussões e das elaborações das atividades de ensino. Estudar essas interações, essa evolução, faz parte do entendimento das novas

propostas curriculares e são essenciais para a formação dos futuros professores. A compreensão, pelos alunos, das falas do professor e o entendimento do professor sobre as dúvidas dos alunos podem ser compreendidos pelas perguntas e respostas dos participantes do processo de aprendizagem. As argumentações dos alunos e professores nos trazem indícios sobre a construção dos conhecimentos relacionados aos conteúdos escolares. Portanto, uma análise das explicações e diálogos em sala de aula pode nos levar a uma compreensão da situação que se pretende entender. É esse caminho que optamos seguir no nosso caso de estudo de mediações pedagógicas em contexto online.

Acreditamos que a análise de mediações feitas no curso online estudado, relacionadas aos resultados de participação e aprendizagem dos alunos, possa ser feita através da materialidade discursiva dos enunciados de professores e de alunos. Para tanto, nos apoiamos nos conceitos da lingüística sistêmico-funcional que discutiremos na próxima seção.

Contudo, não podemos deixar de salientar que as teorias socioculturais valorizam, não somente a intervenção de professores, pais ou profissionais mais experientes, mas também, destacam a importância da interação entre os pares. No caso do contexto escolar, a interação entre os alunos também promove a construção de conhecimentos. Nesse sentido, se um professor propõe uma atividade para seus alunos, a troca de informações entre eles deve ser entendida como estratégia fundamental para possibilitar o trabalho coletivo, pois acredita-se que cada participante poderá ter algo a contribuir para o desenvolvimento do outro. Portanto, entendemos que qualquer modalidade de ação pedagógica que propicie o trabalho integrado de alunos, pode ser produtiva em uma situação escolar. Apesar de termos como objetivo de pesquisa explorar, analisar e descrever tipos de mediação de professores para poder contribuir com parâmetros de ensino nesse novo contexto pedagógico, isso não implica que não priorizemos a importância da interação entre os pares. Acreditamos que os grupos sempre possuem participantes com conhecimentos heterogêneos e

aqueles mais avançados em um determinado assunto podem contribuir significativamente para o aprendizado do outro.

Até o presente momento, discutimos o papel constitutivo da linguagem para a interação e a aprendizagem. No entanto, há outras perspectivas que focalizam outros aspectos da linguagem, e podem ser interessantes para nos ajudar a entender como a linguagem pode ser usada de maneira mais eficiente em contextos educacionais. Nesta pesquisa, optamos por utilizar uma orientação sistêmico-funcional da lingüística no trabalho de interpretação das linguagens associadas a diferentes tipos de mediação. A seguir, apresentaremos a concepção de linguagem da lingüística sistêmico-funcional, que norteou a análise dos dados da pesquisa.

1.2 A Lingüística Sistêmico-Funcional

A lingüística sistêmico-funcional (LSF) é uma teoria de linguagem que procura desenvolver uma visão sobre a língua como um processo social. É, também, uma metodologia que permite uma descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos. A visão de linguagem presente na lingüística sistêmico-funcional defende a idéia de que os sistemas lingüísticos são abertos à vida social e são funcionalmente organizados. Em grande parte, essa teoria de linguagem recebe a influência de Halliday (1978, 1985, 1994), que entende o estudo da linguagem como funcional em três sentidos. Primeiro, porque se destina a explicar como as línguas são usadas, pois todo texto, tudo que é dito ou escrito se desenvolve em algum contexto de uso; segundo, porque os componentes fundamentais do significado lingüístico são funcionais (ideacionais, interpessoais e textuais); e terceiro, porque para cada elemento de uma língua há uma função no sistema lingüístico.

Rose (2006: 74) lembra que a linguagem alcança uma infinita variedade de significados interligados por múltiplas camadas de estruturas e funções em todas as instâncias comunicativas. Para descrever essa complexa rede, os

modelos da lingüística sistêmico-funcional classificam a linguagem numa escala de crescente abstração, nos níveis fonológico, léxico-gramatical, semântico e contextual. Rose (2006: 74) salienta que o suporte de tais redes é o estrato semântico, que é formado por três metafunções (funções básicas da língua). Cada metafunção descreve essas grandes funções da linguagem em contextos sociais, a saber; a metafunção interpessoal, que é, como proposto por Halliday (1994), a que possibilita as relações entre os interlocutores de um ato de comunicação; a metafunção ideacional, que é a que mostra como construímos nossa realidade em relação às coisas, às pessoas e aos lugares (nossa visão de mundo); e a metafunção textual, que é a função relativa à construção do texto, ou seja, como o discurso se apresenta na sua forma composicional.

Na próxima seção, passaremos a aprofundar os conceitos relacionados às metafunções interpessoal e ideacional, pois foram os dois construtos teóricos que utilizamos para analisar os dados desta pesquisa.

1.2.1 Um sistema fundamentado por escolhas lingüísticas

Um fator central do estudo da linguagem, dentro da perspectiva sistêmica, é o foco e o valor que se dá a como os falantes usam a linguagem com diferentes propósitos de acordo com o contexto. Variações de contexto são teorizadas em dois diferentes níveis: primeiramente, como diferenças que existem por causa dos diversos tipos de situações em que a linguagem aparece e é usada, como, por exemplo: conversas telefônicas entre amigos, um sermão, um bilhete ou uma notícia jornalística e; em segundo lugar como, variações dentro de cada situação, que ocorrem por causa das relações entre os interlocutores e das atividades em que estão engajados. Esse modelo de análise da linguagem busca, constantemente, relacionar o contexto à produção da linguagem, pois acredita-se que os contextos existem através e pela linguagem.

Como colocado por Halliday (1994), usamos um sistema mapeado por variedades de escolhas lingüísticas e podemos dizer que, de acordo com as opções que fazemos, podemos gerar diferentes tipos de respostas. Esse foco

dado ao estudo da linguagem nos leva a perceber que é no agir lingüístico que os sujeitos se revelam e possibilitam, em maior ou menor grau, o engajamento de outros interlocutores. Essa questão é fundamental se relacionarmos essa visão de linguagem à forma como compreendemos o processo de aprendizagem. Quando pensamos em contextos pedagógicos, podemos entender que as escolhas feitas por professores, em salas de aula, podem conseguir diferentes resultados de engajamento e participação de alunos, pois, dependendo do agir discursivo de um professor, este poderá alcançar diferentes tipos de resultados de aprendizagem. O fator complicador, nesse sentido, é que muitos de nós, professores, não percebemos essa relação entre discurso pedagógico e resultados de aprendizagem e, muitas vezes, não conseguimos compreender porque certas ações funcionam e outras não.

Voltando ao modelo proposto por Halliday (1994) e reiterado pelas investigações sistêmicas atuais, entendemos que as escolhas lingüísticas nos vários níveis do discurso; não são aleatórias e, portanto, acreditamos que quanto mais consciência tivermos disso, mais bem sucedidos poderemos ser nas mais diversas ações discursivas ou interações sociais. Daí, o nosso interesse em fazer um estudo das mediações pedagógicas em um curso a distância, pois acreditamos que, por meio de exemplos reais de mediação online, poderemos tornar mais evidente, para professores e formadores de professores, como as mediações acontecem discursivamente e que resultados são gerados a partir delas.

Decidimos nos apoiar principalmente na metafunção interpessoal para analisarmos os dados, pois esse é o construto teórico que trata das questões relativas às trocas entre os interlocutores de uma comunicação. Em segundo lugar, utilizamos a metafunção ideacional, pois acreditamos ser importante perceber, através dos mecanismos lingüísticos, os propósitos, atitudes e intenções que ficam marcados durante as interações, no momento em que os interlocutores desempenham e projetam papéis.

Para Halliday (1994: 107-8, 110-111), a metafunção interpessoal é a parte da teoria funcionalista que nos permite analisar como os participantes de uma

interação assumem papéis. Esses papéis são as identidades que as pessoas tomam para si nas interações e, ao serem assumidos, estabelecem uma relação entre os participantes da interação. As partes da interlocução colocadas para o outro da interação são os papéis projetados. Assim sendo, ao assumirmos determinados papéis, projetamos outros aos nossos interlocutores. Quando nos comunicamos durante uma interação estamos estabelecendo uma relação entre participantes; há sempre uma troca de papéis de fala e de ação e, segundo os funcionalistas, esses papéis, basicamente, se resumem em oferecer ou pedir alguma coisa.

Halliday (1994) salienta que aquele que fala não faz nada sozinho, pois o ato de fala implica oferecer algo e ter um outro para receber. Pedir, por sua vez, implica esperar uma resposta. Outro elemento importante está relacionado ao objeto de troca. Você pode trocar informações ou ações. Esses movimentos determinam quatro funções básicas da fala: oferecimento, ordem, declaração e interrogação, que terão respostas ou não. É fundamental perceber os propósitos, atitudes e intenções que surgem durante a interação. Isso, no entanto, é determinado pelas escolhas léxico-gramaticais e pelos mecanismos lingüísticos de que o falante dispõe no momento em que desempenha e projeta papéis. Tais escolhas estão sempre relacionadas aos interesses do falante em relação à aquilo que quer alcançar.

Nos nossos primeiros contatos com os dados das interações dos professores e seus alunos, pudemos perceber que havia muitas marcas de avaliação, algo esperado, visto que, ao entregar uma atividade para um professor, normalmente, esperamos ser avaliados. Essa primeira exploração da linguagem da avaliação dos professores nos levou a considerar como importante recurso de análise o modelo de linguagem avaliativa de Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) e, também, o modelo que utilizam para entendermos o sistema de negociações nas trocas de informações ou ações durante as interações (Rose, 2006). Consideramos que essas propostas traziam elementos teóricos fundamentais para a análise dos dados que selecionamos para este

estudo. A seguir, passaremos a explorar esses construtos: o sistema da linguagem avaliativa e o sistema das trocas de informações.

1.2.2 Sistema semântico do discurso

Segundo Rose (2006:01), a lingüística sistêmico-funcional entende a análise do discurso como uma interface da análise gramatical com as atividades sociais. Para o autor, os gramáticos estão particularmente interessados nos tipos de orações e seus elementos; já as pessoas que estudam as atividades sociais estão mais interessadas em compreender como os contextos sociais se relacionam uns com os outros e como são organizados internamente nos mais diversos textos, pois as culturas se manifestam através de muitos textos. A análise do discurso emprega, segundo Rose (2006), os instrumentos usados pelos gramáticos para entender os papéis que as palavras assumem nos textos e utiliza as ferramentas das sócio-teorias para explicar os significados que as palavras assumem nos diferentes contextos de produção. Rose (2006:02) explica que, para ele, seis sistemas de discurso podem ser usados para auxiliar a análise de textos. Na verdade, Rose (2006:02) utiliza esses sistemas de análise no trabalho específico com textos escritos de seus alunos e como ferramenta para o ensino de leitura e escrita. Para ele cada um desses sistemas apresenta uma função geral na comunicação, a saber:

- sistemas de negociação: relacionados às interações, ajudam a entender como os papéis dos interlocutores se organizam nos discursos, como são assumidos e projetados e como os turnos são organizados entre os participantes da interação.
- sistemas ideacionais: focam o conteúdo do discurso, os tipos de atividades que ocorrem e como os participantes das atividades são descritos e classificados. Estes são significados experienciais, que se realizam através do campo (field), ou seja, do conteúdo temático de um texto.

- sistemas de conjunções: focalizam as relações lógicas das seqüências de atividades nos textos.
- sistemas de identificação dos participantes: buscam manter as pistas deixadas nos textos sobre os participantes das ações, sendo eles pessoas ou coisas.
- periodicidade: apresentação e análise das ondas de informação em um texto. Considera-se o ritmo do discurso e como os movimentos são carregados de sentidos, desde suas partes mínimas até o seu sentido mais abrangente.
- sistema de avaliatividade: relacionado às formas como as pessoas expressam seus sentimentos com relação aos eventos, às pessoas e às suas próprias emoções.

Como dissemos, por questões de interesse específico desta pesquisa, passamos a aprofundar, os dois sistemas que mais nos interessaram para o contexto estudado: o sistema de avaliatividade e o sistema de negociações, que detalharemos a seguir.

1.2.3 O sistema de negociação na interação

O sistema de negociação está diretamente relacionado à questão da interação, aos papéis discursivos e aos movimentos das trocas durante uma comunicação. Rose (2006:02) com base em Halliday (1994) e outros funcionalistas, lembra que os recursos básicos para os falantes interagirem em todas as línguas são as funções da fala (speech functions) classificadas como perguntas, declarações e comandos. Nos exemplos que utiliza para ilustrar suas considerações, Rose (2006:03) aponta para o fato de que o conteúdo da fala pode ser o mesmo, mas as funções podem ser mudadas. As mudanças das funções da fala podem ocorrer por meio das estruturas gramaticais de modo (mood structures). Abaixo, reproduzimos os exemplos dados pelo autor:

	Função	Modo
<i>Você ainda está falando?</i>	Pergunta: sim/não	interrogativo
Sobre o que você está falando?	Pergunta: informação	interrogativo
<i>Eu estou falando agora.</i>	Declaração	declarativo
Pare de falar!	Comando/ordem	imperativo

Durante as interações os interlocutores podem, de acordo com sua formação, idade e bagagem cultural, manipular o sistema para melhor atingir os objetivos comunicativos desejados. Em contextos mais informais, ou em uma relação de desigualdade de poder, as ordens podem ocorrer diretamente. Já nos discursos mais polidos, mais educados, os comandos ou ordens são expressos de outras formas, com o uso do modo declarativo ou interrogativo. Na lingüística sistêmico-funcional esses recursos podem ser classificados como metáforas interpessoais, pois o interlocutor pode utilizar uma pergunta ou uma declaração, não tendo como objetivo obter uma informação ou fazer uma afirmação e, sim, usar da estrutura para atingir outros objetivos como o de dar uma ordem, por exemplo:

Por favor, você poderia parar de falar? Uma pergunta com função de comando

Eu gostaria que você parasse de falar. Uma declaração com função de comando.

E, como podem se dar as trocas entre os participantes de uma interação? Retomando as propostas de Halliday (1994), Rose (2006) afirma que há dois tipos de objetos para serem trocados durante uma interação: informações e ações, que, nas palavras de Halliday (1994) são informações e bens e serviços. Normalmente, as perguntas pedem, como respostas, informações; as declarações oferecem as informações e os comandos pedem ações. Cada uma dessas funções do discurso pode ser representada da seguinte forma:

	Iniciação	Resposta à iniciação
Dar informação	Declaração	Reconhecimento (ou não aceitação)
Pedir informação	Pergunta	Resposta
Oferecer ações	Oferta	Aceitação (ou não)
Pedir ações	Comando	Execução (ou não)

Segundo Halliday (1994), podemos mapear as intenções e opiniões dos interlocutores nos eixos de troca de informação ou bens/serviços. Essas ações nos permitem investigar a maneira como os participantes de uma interação exprimem suas atitudes, a probabilidade e a frequência com que acontecem essas ações e os julgamentos que fazem nas suas proposições e propostas. As proposições, no eixo de pedir/oferecer informação, podem ser realizadas em graus diferentes de probabilidade ou frequência, o que determina o sub-sistema gramatical denominado de modalização. No eixo de pedir/oferecer bens e serviços, as propostas podem ser realizadas pelos interlocutores em graus distintos de inclinação, obrigação ou capacidade, determinando outro sub-sistema gramatical, a modulação. Esses dois subsistemas analisados conjuntamente formam o que Halliday define como o sistema de modalidade, que abarca todos os sinais de opinião do falante/escritor em um texto.

Nesse sentido, Eggins (1994) ressalta que as trocas lingüísticas não são frias, simples trocas em que os interlocutores concordam ou aceitam, contradizem ou recusam as proposições ou propostas. Por meio da modalização e da modulação, que, para Halliday, constituem a modalidade, os enunciados mostram-se carregados de força opinativa que nos permitem expressar os graus de obrigação, comprometimento, diferentes probabilidades e obrigações entre outras possibilidades.

A partir dessas concepções desenvolvidas inicialmente por Halliday, surgiram diferentes abordagens teóricas sobre linguagem avaliativa/opinativa. Nesta pesquisa optamos por utilizar o modelo de Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005). O modelo será exposto a seguir.

1.2.4 O sistema de avaliatividade

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

O modelo visa entender o sistema de apreciação que os indivíduos utilizam em suas comunicações diárias e busca mostrar como acontece a construção dos textos de comunidades que dividem os mesmos sentimentos e que mecanismos utilizam para dividir as emoções, os gostos e as normas. Está relacionado ao modo como os produtores de um texto se constroem como autoridades, como se alinham ou desalinham com seus potenciais interlocutores e como as pessoas constroem a sua audiência ideal.

Segundo Martin e Rose (2003:24) as atitudes que os sujeitos constroem através do discurso têm uma relação direta com sua forma de avaliar as coisas, de avaliar o caráter das pessoas e de mostrar os seus sentimentos. Essas avaliações podem ser mais ou menos intensas e podem ser atribuídas ao autor do texto ou a outra fonte. Para os autores, existem três aspectos que formam o que chamam de 'appraisal': as apreciações, as formas como são intensificadas e as suas fontes.

As apreciações podem ser divididas em três tipos diferentes, de acordo com o que está sendo avaliado. Podemos avaliar coisas, pessoas e sentimentos. Você pode dizer que a estrutura de uma casa é ótima, que uma

pessoa é linda ou pode sentir-se péssimo ou feliz com relação a algum acontecimento. Em todos esses casos, algum julgamento está sendo feito e os julgamentos podem ser intensificados, como por exemplo: ao julgar alguém você pode dizer que esse alguém é muito inteligente, ou extremamente elegante, ou bem feliz. Assim, podemos dizer que as avaliações podem ser graduadas de acordo com os nossos sentimentos, mostrando a intensidade daquilo que sentimos.

Além desses aspectos, há o que os autores chamam de fontes, as origens desses sentimentos. Ou seja, sempre que dizemos algo podemos atribuir essas avaliações a nós mesmos ou a outros, a outras fontes. Podemos dizer que os engenheiros que fizeram a casa disseram que sua estrutura é excelente. Dessa forma, criamos uma outra voz no discurso e atribuímos a fonte da avaliação a outra pessoa, a outras vozes, o que pode ser uma atitude muito importante, visto que a autoridade de um engenheiro deveria ser superior e mais confiável do que a de uma pessoa leiga no assunto. Portanto, o poder do discurso é outro.

Assim, o que os autores salientam é que existem três importantes recursos para um indivíduo expressar o que sente em relação à realidade que o cerca: há recursos para avaliar a experiência, mostrar a amplitude desses sentimentos e recorrer às mais diversas fontes, ou vozes, para validar o que se pensa de uma determinada realidade.

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

Assim sendo, no sistema de opções discursivas, o indivíduo faz sempre uma escolha que envolve os três principais elementos acima citados: avaliação, intensidade e fonte. Essas opções podem acontecer simultaneamente porque no

momento em que um indivíduo faz uma opção avaliativa, ele escolhe a intensidade de sua colocação e determina sua origem (quem está dizendo). O mesmo não ocorre no caso daquilo que está sendo avaliado, ou seja, ou você avalia uma pessoa, ou uma coisa, ou um sentimento. Há sempre uma opção específica.

Os tipos de ações avaliativas podem, ainda, ser mais detalhados. Para Martin e Rose (2003:25) quando expressamos nossos sentimentos, podemos perceber que variam em dois sentidos: podemos ter bons ou maus sentimentos, portanto as emoções (affect) podem ser positivas ou negativas. Além disso, as pessoas podem expressar as suas emoções diretamente ou indiretamente, portanto, podem ser diretas ou podem estar implícitas.

Com relação ao julgamento que as pessoas fazem de outras pessoas (judgement), também podemos perceber que estes julgamentos podem ser positivos ou negativos e também podem ser explícitos ou implícitos, mas, diferentemente das emoções, esses julgamentos podem ser pessoais, com um tipo de avaliação crítica ou de admiração, ou estes julgamentos podem ser morais, que valorizam ou condenam alguma ação com um embasamento que vai além do sentimento pessoal, mas que está enraizado em questões socialmente estabelecidas como certas ou erradas.

Já a apreciação que fazemos das coisas inclui nossas posições com relação ao que sentimos, por exemplo, sobre espetáculos filmes, livros, roupas, enfim tudo o que de material nos cerca. Assim como fazemos com nossos sentimentos pessoais e com nossos julgamentos sobre as pessoas, nossas apreciações sobre as coisas podem ser positivas ou negativas. Cabe dizer também que, para Martin e Rose (2003:33), as apreciações que fazemos sobre coisas abstratas como qualidade de vida, as relações de amizade ou o pensamento também podem ser classificados como apreciação de coisas.

Com relação à intensidade de uma avaliação, os autores colocam que as nossas escolhas podem tornar as apreciações mais ou menos intensas e podemos lançar mão de muitos recursos para fazer isso. Tecnicamente, os autores classificam os intensificadores de sentimentos, como *muito* feliz, ou

extremamente triste, como força. São advérbios que têm a função de mostrar a intensidade do sentimento. Martin e Rose (2003:41) também afirmam que há recursos lingüísticos que podem ser usados para dar intensidade às coisas ou pessoas que não podem ser intensificadas; a isso chamam “foco” (*focus*). O foco pode ser mais duro ou suavizado. Por exemplo: quando falamos que uma pessoa é um policial *de verdade* ou quando dizemos que ele *não* era *bem* um primeiro contato.

Quanto à questão das fontes, das origens do discurso, Martin e Rose (2003:44) afirmam que são fundamentais para se entender os papéis projetados nas interações. As fontes nos permitem entender as funções que os outros acabam tendo na comunicação, ou seja, o papel que projetamos para o outro ou outros na comunicação. Baseados nos conceitos de monoglossia e heteroglossia de Bakhtin (1981), os autores retomam a idéia de monoglossia como ‘monogloss’ (única voz), para nomear a fonte de informação que é marcada simplesmente pela voz do autor. E utilizam o termo ‘heterogloss’ para o discurso proveniente de outras vozes e não somente as do autor.

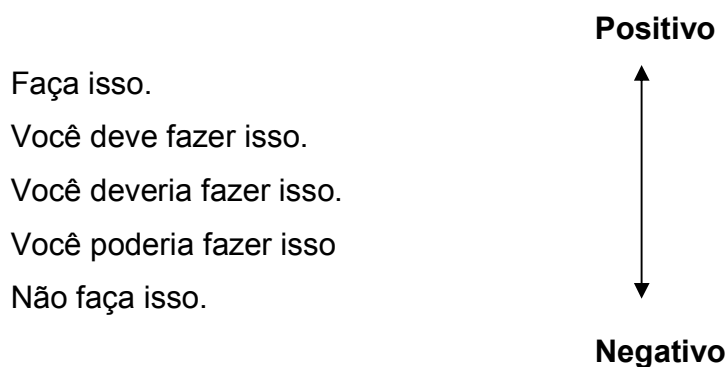
Durante nossos discursos podemos citar o que os outros dizem para cumprir diferentes finalidades. Halliday (1994) nomeia esse tipo de ação de projeção. A projeção pode ser feita através do discurso direto ou do discurso indireto. Pode ser uma citação com as palavras do autor, usando marcas lingüísticas como; pontuação especial para sinalizar as palavras do outro, ou um relato geral do que foi dito. A projeção também pode ser encontrada nas orações como fontes indeterminadas. Segundo Martin e Rose (2003:48), através da projeção nós podemos introduzir diversas fontes de avaliação em um texto. Nos discursos orais, os falantes podem utilizar alguns outros recursos para mostrar que outra voz está sendo trazida para o discurso, como por exemplo, uma entonação diferente, uma voz diferente, ou o uso de gestos para ajudar a salientar que a fala é de outro. Resumindo, tecnicamente essas projeções são divididas em:

- Orações projetadas: *Então, ele diz: ele e três amigos foram aprovados...*

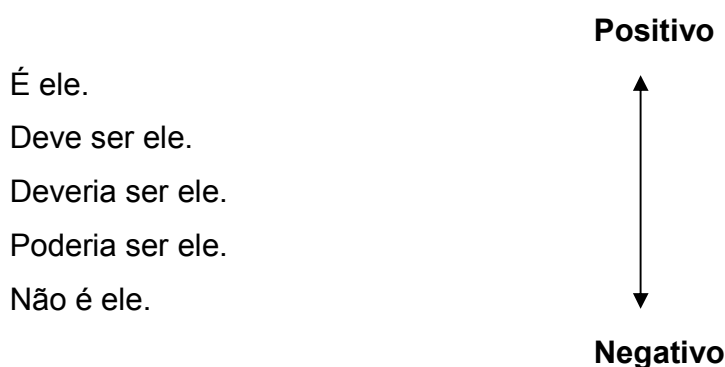
- Nomes para atos de fala: *E eu termino **com algumas linhas** sobre...*
- Projeção entre orações: *Muitos dos que falaram mal, **eram tidos como amigos**.*
- Citações com marcas, sinais que denotam que a fala é de outro: “**os que estão no comando**”

Martin e Rose (2003:48) acrescentam ainda que a modalidade seria uma outra forma de introduzirmos fontes de avaliação. Para Halliday (1994) a modalidade é um recurso que cria um espaço semântico entre o sim e o não, um espaço que existe entre os polos negativo e positivo. Martin e Rose (2003) retomam as propostas de Halliday para o sub-sistema de avaliação. Como já apontamos anteriormente, existem dois tipos de modalidade para Halliday: um que acontece no eixo que negocia bens e serviços/ações (modulação) e o outro que ocorre no eixo que negocia informação (modalização).

Segundo Martin e Rose (2003:48), as propostas que buscam obter um serviço/uma ação, podem acontecer da seguinte maneira:



Nesse sentido, nós podemos dizer o quanto o interlocutor está obrigado a agir. Por outro lado, as proposições, que oferecem informações, podem ser negociadas da seguinte maneira:



Através dessas escalas, podemos perceber a probabilidade de cada proposta ou proposição. Em cada pólo das sentenças acima elencadas, pode-se notar a diferença de opção ou de polaridade, que poderá ser mais negativa ou positiva. Segundo os autores, o uso de polaridade pode ser uma maneira de introduzir outras vozes no discurso, se pensarmos em relação às possíveis negociações de sentidos durante as interações. Por exemplo, quando os interlocutores usam em suas propostas ou proposições polaridades extremas (totalmente negativas ou positivas), não deixam espaço para outras vozes. As formas menos assertivas, menos polares, tais como *'pode ser que'*, abrem espaços para posições alternativas e possibilidades de negociações.

Cabe lembrar que a modalidade pode ser também expressa por meio de elementos lingüísticos indicativos de frequência, de probabilidade, de obrigação, de inclinação e de possibilidade. Esses elementos passam informações para o interlocutor, no sentido de orientá-lo se os enunciados podem ou não ser negociados.

Para nós, esses são conceitos importantes, principalmente, quando pensamos nas implicações pedagógicas que o uso de modalidade pode ter ao analisarmos mediações de professores. Por exemplo, as dinâmicas internas das ações e produções discursivas em salas de aula podem seguir caminhos mais ou menos flexíveis de acordo com o discurso do professor. O discurso da mediação pode ou não possibilitar mais negociação e renegociação de sentidos

durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, o que pode implicar em diferentes oportunidades de aprendizagens para os alunos.

1.2.5 O reconhecimento da linguagem avaliativa: três aspectos para se considerar

Segundo Hunston e Thompson (2001), a linguagem avaliativa é comparativa, subjetiva e possui uma carga valorativa. Os autores consideram três aspectos importantes para se reconhecer a linguagem avaliativa: o léxico, a gramática e o texto. Os itens lexicais têm como principal função avaliar algo, como é o caso dos adjetivos, dos advérbios, de alguns substantivos, assim como alguns verbos, mas nem sempre é fácil perceber a avaliação somente através da análise dos léxicos. Os autores sugerem que outras informações sejam investigadas através do texto e da gramática. A linguagem avaliativa tende a ser melhor entendida no seu conjunto textual, muito mais do que se for somente confinada à avaliação via um aspecto particular da língua. Por essa razão, consideramos interessante também lançar mão de outro modelo de análise nesta pesquisa.

Como o nosso objetivo não é o de somente analisar linguagem avaliativa, mas investigar mediações de professores online, acreditamos, então, que poderíamos melhorar o nosso entendimento e aprofundar as análises das mediações com um estudo dos valores ideacionais contidos nos enunciados das mediações, para melhor entendermos a dimensão interpessoal da mediação de cada professor. Assim sendo, a seguir, faremos uma exposição do modelo de Thompson (1996/2004) sobre a linguagem experiencial e suas sugestões de análise sobre os processos, participantes e seus papéis e padrões do discurso, conceitos que nos ajudaram a compor o caminho de análise dos dados desta pesquisa.

1.2.6 Representando o mundo: a metafunção ideacional

Como já apontado, decidimos nos apoiar principalmente no construto teórico da metafunção interpessoal para analisarmos os dados, por tratarmos das questões relativas às trocas entre os interlocutores de uma comunicação, pois temos como foco de pesquisa a mediação pedagógica. Optamos por utilizar, também, os conceitos relacionados à metafunção ideacional. Acreditamos ser importante, para a análise, perceber os propósitos, atitudes e intenções que ficam marcados durante as interações, com o intuito de poder entender como os professores desempenham seus papéis e como projetam papéis para seus alunos. Para tanto, nos apoiamos em Thompson (1996/2004).

Segundo Thompson (1996: 76), usamos a linguagem verbal, escrita ou oral, para interagir com as pessoas e para expressar as idéias que temos sobre os fenômenos do mundo, nossos sentimentos, pensamentos e crenças. Quando olhamos a linguagem sob a perspectiva das idéias, focamos primeiramente no conteúdo da mensagem, ao invés de focalizar o propósito que cada falante tem com seu interlocutor. Thompson (1996) salienta que não podemos pensar ser possível separar completamente um olhar do outro. O fato é que, se nos colocamos diante da vida de uma determinada maneira, se nos posicionamos de uma determinada forma, teremos sempre um propósito, um objetivo que, inevitavelmente, irá determinar a posição que estamos projetando ao outro com o qual interagimos, mesmo que de maneira remota, como através da escrita ou dos nossos próprios pensamentos. Ou seja, a metafunção ideacional está interligada à interpessoal e entendemos que pode ampliar nossa perspectiva de entendimento sobre como ocorrem as mediações dos professores nesta pesquisa. Thompson (1996: 76) exemplifica a questão através do seguinte exemplo:

Os gatos escolheriam Whiskas.

Os gatos escolheriam Whiskas?

As duas orações não são iguais, uma tem a função de pergunta e a outra tem a função de afirmar algo. No plano da metafunção interpessoal elas tem funções completamente diferentes, mas se observarmos o conteúdo destas proposições veremos que 'gatos' e 'Whiskas' têm o mesmo papel com relação um ao outro e em relação ao processo, à ação de 'escolher', quem escolhe é o gato e quem é escolhido é o produto. O fato de olharmos separadamente para uma metafunção, nos dá a possibilidade de ter uma visão, uma perspectiva funcional diferente, pois a oração carrega os dois tipos de sentidos, simultaneamente, por isso, em algum momento os estudiosos acabam sempre por fazer a junção das duas perspectivas. Daí a nossa opção por usar as duas perspectivas durante as análises.

De uma perspectiva ideacional, a linguagem oferece uma série de recursos para nos referirmos às entidades do mundo e às maneiras como essas entidades agem sobre o mundo ou se relacionam com ele. A linguagem reflete nossa visão do mundo. Os fenômenos da realidade podem ser traduzidos na linguagem verbal por meio de verbos para mostrar as ações que os envolvem. Essas ações se referem a coisas ou pessoas, que são evidenciadas através dos substantivos, que, por sua vez, podem ser apreciados, avaliados e essas apreciações ou avaliações são evidenciadas, por exemplo, através dos adjetivos. Esses eventos podem ocorrer em diferentes momentos, lugares e de diversas maneiras. Para representar essas ocorrências, lançamos mão dos advérbios. Assim, a linguagem nos oferece a possibilidade de dizer o tipo de ação, quem fez a ação, a quem fez e como fez.

Segundo Thompson (1996), essas podem ser questões muito óbvias, mas até pelo fato de serem tão óbvias, nem damos muita atenção ao que fazemos com a linguagem e, muitas vezes, deixamos de perceber o que está acontecendo. Para uma melhor visualização e entendimento das proposições que surgem nos enunciados, Halliday (1994) e Thompson sugerem (1996: 77) o uso de uma nomeação funcional para as unidades lingüísticas que formam uma oração. Essa nomeação permite indicar o papel de cada elemento na oração,

entender o conteúdo das orações em seus termos processuais e perceber os participantes, assim como as circunstâncias desses eventos. A idéia aqui exposta pode ser visualizada da seguinte maneira:

Eles fecharam a porta da frente vagorosamente.

Eles – participantes

Fecharam – processo

a porta da frente – participante

vagorosamente – circunstância

O processo é tipicamente expresso pelo verbo ou grupo verbal e é considerado o componente central do ponto de vista da metafunção ideacional. Normalmente, cada oração principal inclui, pelo menos, um participante que, geralmente, é apresentado por um grupo nominal ou um substantivo. Em alguns casos, o participante pode não ser explícito, mas fica subentendido. Há ainda aquele grupo de verbos, como os que relatam os fenômenos do tempo, que podem não ter participantes no processo, como é o caso de: *choverá hoje*. As circunstâncias são, por sua vez, tipicamente realizadas por meio de advérbios e são opcionais.

Assim, este sistema serve para se descrever enunciados pelo uso de suas características estruturais e suas características funcionais. Segundo Thompson (1996: 78), a partir dessas categorias iniciais deve-se buscar um refinamento das análises, levando-se em consideração grupos de categorias mais minuciosas, que permitam uma relação gramatical com seu conteúdo semântico. Há duas maneiras básicas de se fazer este percurso de análise: primeiro, é possível fazer uma análise mais geral, envolvendo basicamente a análise da transitividade; mas também podemos usar o que o autor chama de ergatividade, ou seja, observar os tipos de relações que existem entre os participantes e os processos envolvidos nos enunciados.

1.2.7 A transitividade: um sistema para se descrever enunciados

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

O modelo em si tem como objetivo permitir uma reflexão sobre o significado dos processos e tem, como apoio, questões que devem ser feitas para todos os enunciados. São elas:

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

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

Segundo Thompson (1996: 78), um número relativamente pequeno de tipos de processos podem ser elencados e cada um deles tem seus próprios tipos de participantes. Esse modelo de nomeação dos processos e seus tipos de participantes será detalhado a seguir.

1.2.7.1 Processos materiais

Os tipos de processos mais comuns são aqueles que envolvem ações materiais como cozinhar, comer, andar, entre outros processos. Esses são chamados de processos materiais. O participante que faz a ação é identificado como ator (actor) do processo. Aquele cuja ação é direcionada será a meta (goal). O ator e a meta podem ser objetos inanimados. Algumas sub-categorias de processos também podem ser elencadas, como, por exemplo, relacionada à questão do ato ser voluntário ou involuntário. Nesse caso, o ator parece ser a meta do processo. Para esclarecer, utilizaremos os exemplos de Thompson (2006: 02), apresentados abaixo, que resumem a noção de processo material e seus elementos constituintes.

Processos materiais envolvem:

- Ações
- Eventos

Esses processos podem ser intencionais ou involuntários, como nos exemplos abaixo:

O cachorro pulou.→

o cachorro: **ator**
pulou: **processo**

O menino quebrou o copo. →

o menino: **ator**
quebrou: **processo**
o copo: **meta**

O sangue escorreu do ferimento. →

o sangue: **ator**
escorreu: **processo**
do ferimento: **circunstância**

Cabe observar, no entanto, que nem sempre esses processos são explícitos. Em situações de orações passivas, teremos uma omissão do ator da ação ou evento, mas isso não quer dizer que esse ator não exista; ele apenas não aparece, mas está implícito. Contudo, vale ressaltar que a escolha pela omissão de ator tem significado, quando acontece. É o que é chamado de processo de impessoalização. Normalmente, essa escolha tem motivações ideológicas.

O cachorro foi ferido.→

o cachorro: **meta**

foi ferido: **processo**

Nós sabemos que o cachorro foi ferido por alguém. Podemos não ter noção de quem seja o ator do acontecimento, mas ao proferir uma sentença dessas estamos, implicitamente, alegando que alguém feriu o cachorro. Como falamos acima, podemos, também, ter a intenção de omitir o ator por alguma razão. No exemplo abaixo, há omissão de meta:

Alguns cremes faciais podem irritar. → alguns cremes faciais: **ator**

podem irritar: **processo**

Nós sabemos. Está implícito que alguns cremes podem irritar a pele ou a face e, neste caso, a meta está implícita. No caso desse exemplo, a omissão da meta pode estar sinalizando que existe um conhecimento compartilhado. Em uma publicidade, por exemplo, isso pode ser muito importante para gerar efeito de intimidade, do tipo “você e eu sabemos do que estamos falando”.

1.2.7.2 Processos mentais

Para Thompson (1996: 82), há muitos verbos que estão relacionados ao que acontece no mundo interior das pessoas. Verbos como: pensar, imaginar, adivinhar, querer, entre muitos outros. Em relação a esses processos,

Thompson (1996: 82) afirma que a pessoa que sente, pensa ou quer, não está, necessariamente, fazendo algo no mundo exterior, mas sentindo algo dentro de si, portanto, uma outra denominação é considerada mais apropriada, a saber:

O menino pensou sobre o assunto. o menino→ **experienciador** (senser)
pensou→ **processo**
sobre o assunto→ **fenômeno**

Há, sempre, nesse tipo de processo, um experienciador, um ser que possui consciência, e um fenômeno, que nem sempre aparecerá explicitamente, mas que, efetivamente, é algo que é experimentado, sentido, desejado ou percebido. Os processos mentais podem ser sub-divididos em:

Processos de percepção → O menino viu o cachorro.

o menino→ **experienciador**
viu→ **processo**
o cachorro→ **fenômeno**

Processos afetivos/sentimentos → O menino odiava o cachorro.

o menino→ **experienciador**
odiava→ **processo**
o cachorro→ **fenômeno**

Processos cognitivos → O menino pensou muito.

o menino→ **experienciador**
pensou→ **processo**
muito→ **circunstância**

Processos de vontade/desejos → O menino queria chutar o cachorro.

o menino → **experienciador**

queria chutar → **processo**

o cachorro → **fenômeno**

Cabe, ainda, apontar que o **fenômeno** também pode ser tratado como um fato que pode ser sentido, entendido, podendo aparecer como uma oração toda, como no exemplo abaixo:

Você se entristece pelo fato de ela ter partido?

você → **experienciador**

se entristece → **processo**

pelo fato de ela ter partido → **fenômeno**

O **fenômeno** também pode ser reversível. É igualmente possível vermos o espaço de sujeito da oração sendo preenchido tanto por um humano, para qual a experiência mental acontece, quanto por um fenômeno desencadeador do processo, como no exemplo abaixo:

As notícias pareciam desnor-teá-la.

la → **experienciador**

pareciam desnor-tear → **processo**

as notícias → **fenômeno**

1.2.7.3 Processos relacionais

Thompson (1996: 86) salienta que não podemos pensar um mesmo tipo de conceito, como: processo e participante, em orações com verbos que relacionam um atributo, uma qualidade, a alguma coisa ou a alguém. Na falta de termos mais adequados, esses são mantidos, mas com outras nomeações.

Além disso, dois tipos de relações podem ser distinguidos: relações de identificação e relações atributivas, como mostramos os exemplos a seguir:

O pão está velho.	O pão –	portador
	está -	processo
	velho -	atributo

O seu objetivo imediato era a igreja.	O seu objetivo imediato–	identificado
	era -	processo
	a igreja -	identificador

No caso de processos de identificação, é possível verificar as orações podem ser invertidas com mais facilidade, sem que o sentido seja realmente mudado. Há dois modos complementares de se classificar essas relações. No caso de uma oração mais complexa como, por exemplo; *Além de Shakespeare, Marlowe foi o maior dramaturgo do século XVI*, podemos dizer que a categoria mais geral pode ser classificada como valor, enquanto o dado que está sendo especificamente identificado pode ser chamado de característica (token). Assim, em:

Além de Shakespeare, Marlowe foi o maior dramaturgo do século XVI.

Marlowe → **(token)/identificado**

foi → **processo relacional**

o maior dramaturgo do século XVI, além de Shakespeare. → **valor/identificador**

Segundo Thompson (1996: 90), o valor e a característica (token) têm natureza diferente do identificado e do identificador. Esses últimos dependem de como os eventos da linguagem se desenrolam; aquilo que já é conhecido, em geral, é o identificado, e a nova forma de se referir a esse item é o identificador. Valor e token, por outro lado, dependem de propriedades semânticas pré-

existentes. A entidade que pode ser mais generalizada é a que será categorizada como valor, enquanto que o item que é mais específico é o token.

Resumindo, o que se pode fazer para facilitar a análise é pensar que, se uma das partes for um adjetivo, em geral, teremos um processo relacional de atributo e não de identificação; se tivermos um grupo nominal, é provável, que esse grupo seja um identificador.

1.2.7.4 Processos verbais

Além dos processos material, mental e relacional, existem três outros tipos de processos menos centrais, mas que podem ser separados e analisados por causa de suas características semânticas e gramaticais específicas. Cada um desses processos pode ser analisado de forma semelhante aos outros processos. Para Thompson (1996: 97), o mais importante desses processos é o verbal, traduzido pelos conhecidos verbos do falar. Há um participante que está sempre envolvido nesse processo, identificado como o falante (dizente). Tipicamente, o falante é humano, mas outros tipos de falantes podem ser identificados ou podem não aparecer, como, por exemplo:

A reportagem disse que ...

Eu fui denunciado por não fazer...

No entanto, apesar do falante não estar presente, podemos imaginar que alguém falou, alguém denunciou.

Um outro participante que pode fazer parte do processo é o receptor, como na oração abaixo:

Eu falei **pra ela** que não iria...

Em alguns casos, o processo verbal pode ser direcionado a um outro tipo de participante, que pode ser caracterizado como um alvo (target), como, por exemplo:

O relatório criticou **a atitude da controladoria.**

Podemos ter também um outro tipo de participante, que pode ser a própria mensagem. A mensagem pode ser relatada em uma oração projetada, mas esta mensagem projetada não é analisada como parte da principal. O processo e os participantes das orações projetadas devem ser analisadas separadamente.

Ela me disse: **Não pergunte, vá em frente.**

Se, por outro lado, a mensagem é resumida na mesma oração, deverá ser tratada como participante do processo e é designada verbiagem.

Ela repetiu **o aviso.**

Alguém perguntou **o nome dela.**

1.2.7.5 Outros processos

Um outro grupo de processos pode ser elencado, além dos que já citamos. Temos também os processos existenciais. Estes são os enunciados típicos dos verbos **haver e existir**. O participante da ação é chamado, neste caso, de existente.

Há um cachorro lá fora.

Há → **processo**

um cachorro → **existente**

lá fora → **circunstância**

Temos, também, os processos comportamentais, que são processos relacionados a características típicas do comportamento humano. O participante desse processo é denominado comportante (behavior) e, às vezes, pode ser entendido como escopo (scope).

O menino riu.

O menino → **comportante**

riu → **processo**

Basicamente, o que tentamos fazer, até agora, foi resumir os tipos de processos e os participantes que podem ser identificados nas orações. A tabela abaixo, extraída de Thompson (1996: 102), resume o que foi exposto até o momento.

Quadro 1: Tipos de processos e participantes

Tipo de processo	Significado principal	Participantes
material	fazer, acontecer	ator, meta
mental de percepção de cognição de afeição	sentir perceber pensar sentir	experenciador, fenômeno
relacional atributivo identificador	ser atribuir identificar	portador, atributo identificado, identificador
verbal	dizer	dizente, recebedor, verbiagem e alvo
comportamental	atuar	comportante
existencial	existir	existente

Nesta pesquisa, esse modelo serviu como ponto de partida para analisarmos as mediações dos professores. O modelo nos ajudou a entender, com riqueza de detalhes, o que acontece durante uma mediação pedagógica. Por exemplo: no caso da mediação feita por um professor ao avaliar uma atividade feita por um aluno, é possível percebermos, por meio desse tipo de análise, quem são os participantes da ação e em que tipos de atividades estão envolvidos, como agem e como são influenciados pelas ações, como, por exemplo, o caso de um professor dizer a um aluno:

*Sua atividade **está** muito boa.*

Há, no exemplo, um processo relacional, em que a atividade é o portador, ou seja, aquilo que está sendo relacionado a um atributo, portanto, é um enunciado em que há uma avaliação e podemos perceber com clareza o que está sendo avaliado.

Vejamos um outro comentário do professor:

Achei interessante você escolher uma parte de uma esfera maior, pegou só o senado e acho que assim ficou mais fácil para analisar, não?

Podemos perceber que aqui há um processo mental, em que o professor é o experienciador. Ele acha interessante um determinado fenômeno, que, no caso, é o fato do aluno *escolher uma parte de uma esfera maior*. E o que é interessante? A ação do aluno ao fazer essa escolha. Esse tipo de análise nos ajuda a perceber, nos enunciados, os detalhes, que caracterizam diferentes mediações. No primeiro caso, a avaliação do professor é geral, a atividade parece ser considerada boa. No outro, é uma ação específica do aluno que é atribuída como interessante, o que pode revelar dados importantes sobre como a mediação acontece.

Nesse sentido, podemos dizer que, para este trabalho, o uso da análise da transitividade segundo Thompson (1996) nos ajudou a focalizar o conteúdo do discurso nas atividades que estavam ocorrendo e nos ajudou a detectar os participantes das atividades, para entender as características da mediação pedagógica.

Passaremos, a seguir, a expor definições relativas ao conceito de gênero, apesar de esse não ter sido foco desta pesquisa. O curso *Práticas de Leitura e Escrita* foi estruturado de modo a favorecer a produção dos alunos em diferentes gêneros, que circulam em diversos contextos e mídias. Daí, uma discussão sobre o conceito. Uma vez que o frame teórico desta pesquisa é funcional utilizaremos, como contraponto, reflexões dos estudos de Eggins (2004) sobre o contexto de cultura e sua relação com a produção de textos.

1.2.8 O conceito de gênero

Como já apontamos na introdução deste estudo, aproveitamos esta seção para explorar o conceito de gênero. Iniciaremos pela perspectiva bakhtiniana, adotada no curso. Segundo Bakhtin (1953/1992:279), os gêneros do discurso são:

formas relativamente estáveis de enunciados. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada

esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos “gêneros do discurso”.

Para Bakhtin, os gêneros devem ser classificados de acordo com as diferentes esferas de atividade e comunicação humanas. Cabe lembrar que, por esfera de atividades, entendemos situações de interação dentro de determinada esfera social, tais como: a esfera cotidiana, a esfera jornalística, jurídica, política, científica, acadêmica, escolar, religiosa entre muitas outras. Como as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis e como cada esfera social tem seu próprio repertório de gêneros, há a existência de uma grande quantidade de gêneros.

Mas, como podemos identificar o gênero a que pertence um texto? A lingüística sistêmico-funcional propõe o seguinte raciocínio: é preciso entender a identidade genérica de um texto, ou seja, precisamos entender os pontos que são comuns nos textos que pertencem ao mesmo gênero, e para tanto, pode-se pensar em três dimensões, segundo Eggins (2004: 56):

- a co-ocorrência de um grupo específico de elementos na organização textual ou, melhor dizendo, uma configuração específica de registro;
- a organização de uma estrutura, de um esquema recorrente;
- um padrão recorrente de ocorrências lingüísticas.

Para Martin (2001), gênero pode ser entendido como uma atividade contextualizada, com um propósito e uma meta bem definidos. Pode haver uma imensa quantidade de gêneros, tanto quanto pode haver diferentes tipos de atividades sociais em nossa cultura. Eggins (2004: 56) salienta que, em nossa vida cotidiana, nós precisamos criar hábitos. Somos marcados por rotinas. O processo de desenvolvimento de formas rotineiras de se conseguir o que objetivamos nos facilita a vida. Segundo a autora, se os membros de uma comunidade não tivessem socialmente construído e mantido gêneros específicos de comunicação, a vida humana teria sua forma de

intercomunicação muito dificultada. Assim, para cada contexto, cada situação recorrente, nós desenvolvemos maneiras recorrentes de usar a linguagem para alcançar os nossos objetivos de comunicação. Nesse sentido, duas questões tornam-se de particular importância, a saber:

1. Que aspectos de uma situação devem ser recorrentes em outra para que os interlocutores possam sentir que são situações de comunicação semelhantes?
2. Que aspectos da linguagem usada podem ser entendidos como consistentes, formadores de um padrão?

Para responder essas questões, Eggins (2004: 58) recorre à questão do conceito de registro, pois nessa perspectiva, o registro é identificado através de três dimensões específicas: o campo (field), o tenor (relações) e o modo (mode). Segundo a autora, um gênero existe desde que sejam recorrentes valores particulares e mais característicos em relação ao campo, às relações e ao modo como certos textos aparecem em determinadas situações. Essas características devem ser recorrentes e acabam por ser mais ou menos estáveis em uma determinada cultura. Por exemplo, o gênero compra e venda de café em um bar deve, invariavelmente, ter como campo (field) o café, as relações envolvidas serão entre consumidor e vendedor e o modo da interação normalmente será face-a-face. Em cada situação semelhante, pode-se imaginar quais serão os padrões de linguagem possíveis de se usar.

Para Eggins (2004), além do registro, o outro componente que ajuda a responder as questões acima expostas é a estrutura organizacional. Apoiada nas concepções de Bakhtin (1992), a autora explica que cada gênero possui uma construção composicional, ou seja, cada gênero possui um número limitado de possibilidades de composição da estrutura do texto, da forma como deve começar, ter continuidade, desenvolver o conteúdo e ser concluído.

Assim como Bakhtin (1992), a autora acrescenta que a outra dimensão, ou o terceiro elemento fundamental que forma o gênero, é o padrão recorrente de

ocorrências lingüísticas. Segundo Eggins (2004: 65), podemos entender que além do conceito de registro, da seqüência organizacional, há também a questão da linguagem. É através da linguagem que os gêneros acontecem. É através da semântica no discurso, dos padrões lexicais, gramaticais e fonológicos que os gêneros são passíveis de existência. Para exemplificar esta questão, Eggins (2004: 65) utiliza o gênero horóscopo. Segundo ela, nós somente podemos perceber o campo de previsões (field) por meio dos padrões recorrentes, expressos pelos significados ideacionais presentes no uso de determinados verbos, de um determinado conjunto léxico ou certas expressões de tempo. Nós entendemos as relações de conselhos e avisos (tenor) por meio das relações interpessoais, que podem ser expressas pelo uso da modalização e modulação (poderia ser, pode ser que, entre outros). O modo pode ser compreendido por meio dos significados textuais: o padrão de conversa direta com o leitor, uso do pronome pessoal você, por exemplo.

Assim, podemos dizer que os gêneros são diferentes maneiras de usar a linguagem e que os falantes fazem diferentes escolhas léxico-gramaticais de acordo com os objetivos que querem atingir. Portanto, textos pertencentes a diferentes gêneros irão revelar diferentes escolhas lexicais e gramaticais e diferentes formas seqüenciais de uso.

Nesse sentido, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um texto. Cabe, no entanto, lembrar que para Bakhtin (1992) as formas são relativamente estáveis, mas sempre marcadas sócio-históricamente, porque estão diretamente ligadas às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina o gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Rojo (2005) salienta que os gêneros do discurso sempre apresentam essas três dimensões do discurso, que elas são indissociáveis e que, na percepção de Bakhtin, são sempre determinadas por parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Assim, Bakhtin entende que os gêneros e os textos/enunciados, pertencentes a eles, só podem ser compreendidos,

produzidos ou conhecidos, se relacionados aos elementos de sua situação de produção. Pelas palavras de Rojo (2005: 197):

São elementos essenciais dessa situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

Portanto, como as relações entre esses parceiros da enunciação, não acontecem em um vácuo social, o que se entende é que em cada situação de produção de um determinado discurso os interlocutores poderão assumir determinados lugares sociais e estabelecer certas relações hierárquicas, escolher ou abordar certos temas e adotar certas finalidades comunicativas. E, ainda, Rojo (2005) acrescenta que as interações entre os interlocutores serão organizadas pelo que Bakhtin denominou esferas comunicativas de produção do discurso.

Tomando por base Bakhtin, Eggins (2004) e Martin (2001) ressaltam que como as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por essa razão é que acreditam que Bakhtin tenha feito a distinção entre os gêneros primários e os secundários. Segundo os autores, os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face-a-face) são constituídos em situações de comunicação ligadas à esferas sociais cotidianas de relação humana; os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, nas quais a interação social, muitas vezes, é mediada pela escrita e apresenta uma forma composicional monologizada, absorvendo e transmutando os gêneros primários.

No entanto, é importante ressaltar que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, assim como também não é estática a visão de gênero de autores como Martin (2000) e Eggins (1994), cujos trabalhos situam-se na análise do

discurso sistêmico-funcional. Como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos às mudanças, decorrentes não só de transformações sociais, como também de novos procedimentos de organização e uso da linguagem e também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

1.2.9 A análise de gêneros e sua importância para os contextos de aprendizagem

Segundo Eggins (2004: 70), a análise de gêneros pode ser um passo importante para se entender e ter consciência mais explícita das bases culturais e dos usos da linguagem que são feitos nos contextos de cultura. Para Eggins, uma análise sistêmica de gêneros pode nos auxiliar a:

- entender porque alguns textos são melhores que outros;
- contrastar os tipos de gêneros em seus usos pragmáticos e interpessoais;
- perceber as diferenças entre os textos de ficção e não ficção e
- alavancar e dar sustentação a uma análise crítica do discurso.

Para Eggins (2004: 70), a análise de gêneros pode ser de muita utilidade em contextos de aprendizagem, visto que pode servir de instrumento para que professores e alunos possam entender porque alguns textos são bem sucedidos e outros não. Martin (2001) acrescenta que a análise de gêneros pode ajudar com relação a uma melhor definição dos objetivos de aprendizagem, passando não só pela escolha dos gêneros a serem estudados, mas também quais elementos dos gêneros devem ser trabalhados em sala de aula. Com a possibilidade de maior clareza sobre o que trabalhar, acredita-se que professores possam alcançar seus objetivos mais eficientemente.

Eggins (2004:74) salienta que é necessário diferenciarmos dois tipos de função motivacional durante uma interação: podemos encontrar comunicações com uma função mais pragmática ou com uma função mais interpessoal. As

interações que possuem uma motivação mais pragmática são aquelas mais estáveis, mais previsíveis, como, por exemplo, em um posto de gasolina, em uma loja, em textos como o de uma receita ou o do horóscopo. Essas interações possuem um objetivo claro e preciso para que sejam bem sucedidas em seus propósitos. Nas conversas pautadas em motivações especificamente interacionais, como conversas com colegas, muitas vezes, os objetivos não são muito explícitos. A função é a de, simplesmente, manter e estabelecer relações interpessoais e, portanto, os objetivos são menos previsíveis. A pergunta que fica para nós, que lidamos com mediação online, é: que níveis de previsibilidade e estabilidade são possíveis e desejáveis nas mediações?

Cabe acrescentar que o trabalho pedagógico, com base numa concepção de gêneros, além de ajudar na definição de objetivos de aprendizagem, ou de servir de instrumento para professores e alunos entenderem as razões do sucesso de alguns textos, pode ajudar a definir a elaboração do próprio material e conteúdo pedagógico, como no caso do curso *Práticas de Leitura e Escrita*. Como afirmam Rojo, Collins e Barbosa (2006:129), o trabalho pedagógico de desenvolvimento de linguagem, com foco nos gêneros, não deixa de ser um trabalho inovador, pois subordina o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita aos gêneros, e, portanto, a contextos de produção e a situações efetivas de uso da linguagem.

Assim, terminada esta parte da exposição dos modelos de análise de linguagem que escolhemos para entender nossos dados, passaremos para a exposição das contribuições dos autores da área da educação a distância com tecnologias digitais, relacionados, mais especificamente, com o desenvolvimento da importância da mediação de professores em contextos de aprendizagem online.

1.3 Tecnologia e Educação

Como discutido na seção anterior, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos às mudanças, decorrentes não só de transformações

sociais, como também de novos procedimentos de organização, uso da linguagem e, também, mudanças decorrentes da introdução de novas mídias. Daí o nosso particular interesse pelas questões relacionadas às novas tecnologias, visto que, como já apontamos na introdução desta pesquisa, muitos contextos educacionais, inclusive os da educação a distância, passaram a se apoiar em tecnologias digitais e muitas mudanças passaram a acontecer, inclusive com relação à mediação de professores. Mudanças profundas? Não sabemos. Por isso, o interesse desta pesquisa em explorar e analisar mediações pedagógicas em ambientes educacionais mediados por novas tecnologias digitais. Passamos a seguir, à exposição e discussão de temas relacionados mais especificamente à educação com tecnologia.

Na área dos estudos da comunicação, há uma constante preocupação sobre a influência dos meios na transmissão de mensagens. Vários estudos entendiam o meio como simples canal de passagem de conteúdo comunicativo. Os meios, ou mídias, eram vistos como incapazes de influenciar os conteúdos comunicativos que veiculavam. Com o desenvolvimento de pesquisas na área, como as de Marshall McLuhan por volta dos anos 60, inicia-se uma mudança na forma de se entender a importância dos meios. Os meios começaram a ganhar importância como elementos que poderiam mudar a comunicação e, de simples canal, passaram a ser vistos como elementos determinantes da comunicação. Para McLuhan (1967/1995), a tecnologia em que a comunicação se estabeleceu, não constitui apenas a forma comunicativa, mas é fator determinante daquilo que pode ser dito, moldando o próprio conteúdo da comunicação. McLuhan (1967/1995) afirma que a evolução midiática é um elemento fundamental para a transformação da cultura humana e, para tanto, ele demonstra a importância da mídia distinguindo três grandes períodos de sua evolução. Seus estudos discorrem sobre a cultura acústica, ou seja, a cultura das sociedades cujo meio de comunicação é a palavra oral; sobre a cultura tipográfica, que caracteriza as sociedades alfabetizadas; e a cultura eletrônica, determinada pela velocidade e pela integração dos sentidos. Para cada uma

dessas galáxias McLuhan descreveu um modo próprio do ser humano pensar o mundo e de nele se situar.

Essas preocupações são típicas dos estudos que têm como foco a comunicação e pouco foco nas questões sócio-culturais. No entanto, algumas questões discutidas nos estudos da comunicação, referentes, principalmente, à introdução de novas mídias, acabam por permear o âmbito educacional. São muitos os que vêem as tecnologias como simples instrumentos à serviço do ensino. Outros, seguindo um raciocínio semelhante ao de McLuhan, acreditam que as tecnologias definem as relações educacionais. São posições polarizadas que acabam por enfatizar somente um lado de um contexto maior.

Para Garrison e Anderson (2003), educadores e pesquisadores na área de educação a distância, essas tentativas de definir a educação totalmente presa às ferramentas ou totalmente alheia a elas são apenas maneiras parciais de se tentar entender um contexto mais complexo. Para esses pesquisadores as tecnologias afetam diretamente o desenho dos materiais, as interações, o custo dos programas educacionais e até mesmo os resultados, mas é somente um dos aspectos envolvidos no contexto educacional. Para eles, não é possível deixar de lado aspectos como a mediação, o desenho de um curso, as formas de avaliação, as pessoas envolvidas, as motivações, os estilos de ensino e aprendizagem, enfim, todos os outros elementos que compõem o contexto educacional. Garrison e Anderson (2003) entendem que o conceito de tecnologia da educação, ou tecnologia educacional, é complexo e deve envolver noções sobre como o conhecimento é construído, levando em conta as reflexões de professores e alunos, assim como a construção do conhecimento que se dá através das negociações dos objetivos de aprendizagem. Portanto, acreditam que a tecnologia educacional deva ser definida como o uso formal de tecnologias para o desenvolvimento de uma educação que dissemine, ilustre, comunique ou inclua professores e alunos em atividades com propósitos bem definidos e orientados para se atingir objetivos específicos de aprendizagem.

Esse tipo de posição diante da questão tecnológica na educação vem ao encontro de idéias como as defendidas por Chaves (1999), criador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) em 1983, um dos primeiros núcleos de pesquisa interdisciplinar a ser oficialmente criado na área dentro de uma universidade brasileira, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para Chaves, a expressão "Tecnologia Educacional" é inapropriada, pois a tecnologia, em si, não é educacional. A tecnologia pode ser usada na educação, mas isso não a torna educacional ou educativa, por isso, sugere o termo "*Tecnologia na Educação*" e atualmente "*Informática Aplicada à Educação*".

Chaves salienta que precisamos ter cuidado quando nos referimos às tecnologias na educação, pois o termo "*tecnologia*", nesse contexto, é muito mais abrangente. Segundo o autor (1999: 2):

podemos nos referir a todas as tecnologias que o ser humano inventou e que afetaram profundamente a educação: a fala baseada em conceitos (e não apenas grunhidos ou a fala meramente denotativa), a escrita alfabética, a imprensa (primeiramente de tipo móvel), e, sem dúvida alguma, o conjunto de tecnologias eletro-eletrônicas que a partir do século passado começaram a afetar nossa vida de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador -- hoje todas elas digitalizadas e integradas no computador.

Para Chaves o impacto das tecnologias em seus respectivos momentos, faz com que muitos pensem quase exclusivamente nas tecnologias mais recentes, quando falam em "tecnologia na educação", mas não podemos nos esquecer que a educação continua a ser feita, predominantemente, pela fala e pela escrita, e que continuam sendo essas "as tecnologias" que predominam na educação, tanto presencial como a distância. O que não podemos deixar de pensar é que há uma relação inseparável entre o mundo social e o indivíduo, pois o primeiro molda a experiência de aprendizagem das pessoas e possibilita a construção de diferentes significados. No entanto, é necessário pensar no uso que fazemos dos mais diversos meios de comunicação, sejam eles antigos ou atuais, para forjarmos espaços de aprendizagem que propiciem o que se

pretende construir no processo educacional. Na verdade, o que queremos apontar é que acreditamos que podemos pensar nas tecnologias como aliadas e possibilitadoras de novas aprendizagens e que essas podem ser usadas de forma crítica e consciente para se atingir objetivos específicos de aprendizagem. Por essa razão, o nosso foco não é a tecnologia em si, mas o que os professores podem fazer com tecnologia.

1.3.1 Tecnologia e Educação a distância

De acordo com Taylor (1994) e Nipper (1989), que há muito tempo trabalham com questões relacionadas à educação a distância e o uso de tecnologias, somente com a mídia impressa é que podemos dizer que a educação por correspondência passou a ser aceita como parte do sistema educacional. Esse primeiro momento, que teve como apoio fundamental a mídia impressa, é conhecido, por vários estudiosos de EAD, como a primeira geração da educação a distância. A segunda geração ficou conhecida como a geração multi-mídia, que, segundo os autores acima citados, foi uma época marcada pelo uso de recursos mais desenvolvidos como os guias de estudos impressos, leituras selecionadas, vídeos, fitas cassete e até computadores. Taylor (1994) aponta, através de suas pesquisas, que muitas instituições de ensino a distância, simplesmente, foram se adaptando às novas possibilidades tecnológicas e mudaram da 1ª para a 2ª geração, mas outras passaram diretamente para o que chamam de 3ª geração, da qual fazem parte os que já utilizam, como ferramentas, audio-teleconferências, vídeo-conferências com apoio em rádio e televisão. Seguindo essa categorização, há também a 4ª geração, que é vista como a que combina essas últimas tecnologias com todos os outros recursos que passaram a existir mediados pela internet. Essa geração tem, como característica, o aumento da interatividade e da interação, com um aumento significativo de fontes de informação disponibilizadas pela própria internet. Contudo, apesar de haver toda essa nomenclatura para se compreender o desenvolvimento da educação a distância, Taylor (1994) aponta

para o fato de que a 1ª geração é a que é predominante e que é possível verificarmos, ainda hoje, que os profissionais envolvidos na área convivem com todas essas modalidades.

Para esses autores, os meios simplesmente enviam informação e as instruções dão acesso às experiências educacionais. Para esses estudiosos, o que realmente importa são os conteúdos e não as características inerentes a esses meios. Clark (1983: 445) faz questão de salientar que *“os meios são simples veículos que entregam instrução, mas não influenciam nos resultados de aprendizagem dos alunos, assim como os caminhões que entregam as verduras não causam nenhuma mudança em nossa alimentação.”*

Portanto, como salienta Taylor (1994), a chave para melhorar a qualidade do ensino em EAD é aprimorar a qualidade do design e dos materiais didáticos. Esses receberam, segundo o autor, uma enorme contribuição da ciência cognitiva e da inteligência artificial, a partir do desenho de tarefas bem estruturadas para a promoção de experiências de aprendizagens significativas, melhorando, assim, a eficácia da educação.

Autores como o próprio Nipper (1989) e, mais recentemente, Garrison e Anderson (2003) argumentam que uma visão e uma divisão cronológica tão tecnologicamente marcada e tão determinista pode deixar a impressão que as ferramentas são mais fundamentais que todo o entorno educacional, quando, na realidade, o que todos querem apontar é para a forma como essas ferramentas foram e ainda são usadas, considerando que esse seria o caminho que mais adequadamente poderia descrever a história da educação a distância.

1.3.2 As contribuições de Garrison, Anderson e seus colaboradores

Garrison e Anderson (2003) salientam que, no mundo atual, cujo acesso a uma enorme quantidade de informação nos é amplamente permitido, deveríamos nos preocupar em desenvolver, com os alunos, habilidades e estratégias para gerenciar informações de forma crítica, assim como incentivar o

trabalho colaborativo, pois os autores acreditam numa visão de aprendizagem construtivista, em que o social não pode ser separado da formação do indivíduo. Para eles, há uma relação inseparável entre o mundo social e o indivíduo: o primeiro molda a experiência de aprendizagem das pessoas e possibilita a construção de significados de cada um. Nesse sentido, os autores reconhecem a inter-relação entre a construção individual e o papel do entorno social. Em nenhum momento, diminuem a importância das possibilidades de acesso à informação, mas salientam a importância de usarmos os novos meios de comunicação para forjar espaços de aprendizagem que propiciem mais interação e reflexão. No caso do ensino a distância, afirmam que podemos aproveitar uma possibilidade única de comunicação, entre pessoas de diversos lugares e sem o problema do tempo, pois as pessoas podem se comunicar de forma assíncrona.

A visão de aprendizagem desses autores baseia-se em conceitos de John Dewey, que, por volta de 1938, defendia a idéia de que um indivíduo não pode ser entendido separadamente do mundo social em que vive e atua e nem pode ser pensado como subordinado a esse meio. Para se entender a educação é preciso se debruçar na inter-relação dessas duas instâncias. Na esfera educacional, pode-se dizer que é preciso um olhar atento para a relação entre professores e alunos, para se entender a educação. Garrison e Anderson (2003) explicam que suas idéias têm como base um conceito de aprendizagem que salienta o importante papel da interação, entendida por Dewey (1938/1963), como o procedimento que une o sujeito com o meio social. Através das interações, idéias são geradas e vão possibilitando um entendimento do mundo exterior, o que significa que o conhecimento é construído nas e pelas relações sociais. Assim, Garrison e Anderson (2003), como outros pesquisadores da área (Feenberg, 2005; Fino, 2004; Gail & Williamson, 2004; Gordin et al., 2003; Gardner, 1996; Jonassen, Peck e Brent 1999, entre outros) vêem, como responsabilidade da escola, tentar promover experiências educacionais que desencadeiem a construção de conhecimento baseada na colaboração entre os membros participantes dessas experiências.

1.3.2.1 A visão *'transactional'* da educação

Para Garrison e colaboradores (2003, 2001, 2000), o conhecimento é uma construção social, mas cabe ao indivíduo fazer sentido sobre o que lhe é transmitido socialmente, ou seja, o indivíduo interpreta e dá retornos de seu entendimento. Por isso, a experiência educacional tem um objetivo duplo: o primeiro é possibilitar a reconstrução interna da experiência social, uma reconstrução carregada de perspectivas pessoais, e o segundo é possibilitar um refinamento e uma renegociação de sentidos no social. Portanto, é fundamental entender a aprendizagem e o ensino como um procedimento único.

Assim, a responsabilidade de um professor é grande, visto que é seu o papel inicial de criar e promover o ambiente educacional. Está nas mãos do professor o desenvolvimento do currículo e das experiências educacionais. No entanto, para os autores, no contexto atual, aparece um primeiro dilema. Hoje, esperamos que os alunos tenham maior responsabilidade e independência com relação ao seu processo de aprendizagem, quando, na realidade, está nas mãos do professor, por uma questão de legitimidade social, o papel de definir o que se pode ou não fazer em sala de aula. Diante desse paradoxo, uma solução plausível seria, segundo Garrison e colaboradores (2003, 2001, 2000), formarmos professores mais abertos para dividir responsabilidades com seus alunos, abrindo espaço e mais oportunidades de diálogo e ação.

Mas, para os autores, a questão não é a de simplesmente transferir responsabilidades. O importante é tentar fazer com que os alunos passem por experiências educacionais que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico. Como fazer isso? A sugestão seria analisar as produções dos alunos, segundo eles, associadas a aprendizagens que envolvam capacidades mais complexas do pensamento, com o objetivo de utilizar esses dados para desenvolver propostas que promovam o pensamento crítico. Pois, para os autores, os alunos mais críticos e reflexivos conseguem ser mais responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Assim, uma experiência educacional

deve ter objetivos específicos e diferentes das simples relações sociais, capazes de promover modelos de ação crítica para os alunos, cuja aprendizagem ocorre no agir, na própria ação do aprender.

No caso de contextos de aprendizagem online, o que, em geral, se evidencia, como apontam estudos de Pawan et al. (2003) entre outros, são experiências com poucas interações, pois os alunos ficam somente no nível de simples trocas de informação. Ou simplesmente, o que se percebe é uma seqüência de contribuições denominadas monólogos seriais, algo como o que vemos nas discussões em fóruns: os participantes relatam experiências, expressam suas opiniões livremente, mas não fazem nenhum esforço para se conectar com os outros participantes, para interagir com as contribuições dos colegas de curso. Pesquisas, como as de Pawan e seu grupo, mostram que, no caso de professores-alunos, em cursos online, experiências pessoais e de ensino são expostas abertamente sem que haja preocupação do participante em questionar ou aprofundar as contribuições dos demais participantes.

Conforme demonstraram os trabalhos iniciais de Garrison (2001), de Gunawardena, Kanuka, Anderson e Lowe (1997), entre outros pesquisadores, as interações que favorecem a possibilidade de construção crítica de conhecimento, em ambientes de ensino online, não são bem conhecidas.

Com o intuito de contribuir para um melhor entendimento sobre que tipos de interação poderiam gerar construções cognitivas mais complexas, autores como Gunawardena, Kanuka, Anderson e Lowe (1997), sugeriram, em seus trabalhos, categorizar os tipos de interações por meio da análise de conteúdo oriundo das interações ocorridas em fóruns utilizados em cursos de graduação em instituições de nível superior.

Por meio de suas pesquisas, esses autores sugeriram que a construção do conhecimento poderia ser analisada em fases, ou seja, cada contribuição de um aluno numa interação poderia ser classificada e relacionada a um tipo específico de fase de aprendizagem. Assim, desenvolveram um modelo de análise que se propõe a servir como um instrumento para analisar o processo de construção de conhecimento e as qualidades das contribuições dos alunos durante suas

interações em conferências online dos cursos de graduação analisados por eles. Portanto, os autores resumem as fases em:

- a) **Fase I:** partilha de informação. Essa fase pode incluir uma opinião, uma observação, a identificação de um problema ou pedidos de esclarecimento e respostas, entre outros.
- b) **Fase II:** descoberta ou exploração de inconsistência entre observações. Aqui, pode-se incluir a identificação de diferenças com relação à compreensão de termos, conceitos, podendo aparecer perguntas para esclarecimento.
- c) **Fase III:** negociação de significados e co-construção do conhecimento. Nessa fase podem aparecer negociação de significados, identificação de áreas comuns e proposta de algum entendimento/co-construção.
- d) **Fase IV:** testagem e modificação de esquemas prévios. Aqui, pode-se pensar numa abertura do indivíduo para repensar velhos paradigmas e/ou normas já aceitas.
- e) **Fase V:** acordo e aplicação do novo conhecimento ou colocações metacognitivas que mostrem construção nova de conhecimento.

Em 2001, Garrison, Anderson e Archer fizeram uma proposta, com base no modelo acima exposto, de um modelo de análise próprio para também compreender os tipos de interações em pesquisas com alunos de cursos de graduação em ambientes online. O modelo oferece uma opção com exemplos para se entender o tipo de colaboração de cada participante de um curso, mas também tem o mesmo objetivo de entender nos discursos dos alunos o tipo de presença cognitiva ou o momento de aprendizagem em que o aluno se encontra. A presença cognitiva é entendida por eles como a reconstrução da experiência e do conhecimento, podendo ser percebida através de análises dos assuntos discutidos, principalmente, quando nas interações se prioriza o desafio, o questionamento e a busca de solução de problemas.

Esse modelo ajudaria, segundo os pesquisadores, na análise dos processos do pensamento crítico, relacionado aos produtos de aprendizagem, que devem ocorrer segundo um modelo de trabalho que busca o desafio e a solução de problemas. Os autores denominam o modelo *'the practical inquiry model'* e o representam como na figura a seguir.

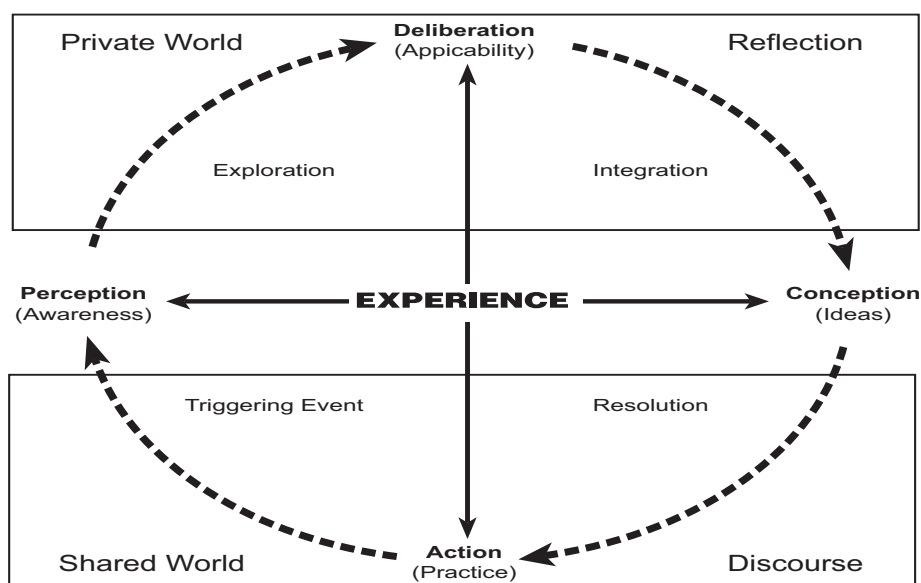


Figura 1: Processos para o desenvolvimento do pensamento crítico. In: Garrison & Anderson (2003: 59).

O modelo acima exposto pressupõe quatro fases. A primeira fase é o que denominam de evento disparador (*triggering event*). Segundo os autores, nessa fase o professor deve colocar um problema para os alunos, mas um problema que possa ser relacionado a seus conhecimentos prévios e à experiência de mundo. A segunda fase é a de exploração (*exploration*), em que o professor faz do contexto de aprendizagem um momento para se entender a natureza do problema, procurando informação que possa ser relacionada ao tema e possíveis soluções. Um trabalho em grupo pode ser conduzido para que os alunos possam colocar suas idéias iniciais e explorar tudo o que sabem. A terceira fase é o momento de integração do conhecimento (*integration*), ou melhor, o momento em que o grupo focaliza a escolha das idéias que podem

levar à solução do problema. Esta é considerada uma fase de muita reflexão, que envolve capacidades cognitivas mais complexas, pois é o momento em que os alunos têm que sintetizar as sugestões e idéias para propor uma solução para o problema em pauta. A quarta e última fase é a da colocação da solução do problema, com o objetivo de aplicação, testes e defesas das idéias propostas.

Os autores, do grupo de Gunawardena e de Garrison e Anderson, se preocupam em observar a qualidade das interações em conferências online, para auxiliar professores e formadores de professores a nortear suas ações em busca de ações mais qualificadas. Eles sugerem que análises das transcrições produzidas pelo computador sejam feitas, nos dois casos, tanto por professores como por formadores, pois os procedimentos podem ser de grande valia para avaliar a aprendizagem que ocorre nos contextos estudados e para o realinhamento de futuras ações.

Os autores sugerem que a transcrição de um evento, como uma conferência, seja lido como um todo, como uma unidade total de análise. Cada mensagem deve ser numerada de acordo com a fase a que pertence, de acordo com os modelos expostos acima e mais informações devem ser obtidas a partir do agrupamento dessas mensagens em números de ocorrências.

Em seus trabalhos, os autores, inicialmente, postularam que a qualidade de cada conferência estaria relacionada às fases. Ou seja, quanto maior o número de fases existentes, melhor a qualidade da conferência em termos de construção de conhecimento. Uma avaliação individual da aprendizagem de um aluno poderia ser, então, percebida através do número de fases que ele tivesse experienciado, ou seja, quanto maior o número de fases que tivesse alcançado, melhor a possibilidade de construção de conhecimento. Além disso, os modelos permitem analisar a aprendizagem do indivíduo em relação à aprendizagem do grupo como um todo.

Os dois grupos receberam e fizeram críticas em relação aos pressupostos de análise acima expostos, pois percebiam, através dos dados que os alunos aprendem mesmo em conferências em que não passam por todas essas fases.

Mas, mesmo sabendo que os alunos dizem aprender sem participar ativamente das interações, eles acreditam que esses modelos podem servir de caminho para se tentar entender como ocorrem as interações e a participação de um indivíduo durante um curso e dessa forma acreditam que podem perceber melhor as construções de conhecimento.

Uma outra contribuição importante para se entender a qualidade das interações que ocorrem no meio digital vem do trabalho de Kanuka e Anderson (1998). Ao trabalharem com as categorias de Gunawardena et al. (1997), perceberam que a maioria das interações analisadas por eles, também apontavam para uma enorme quantidade de interações sociais sem que ocorresse negociação de sentidos para a construção de novos conhecimentos. Segundo eles, os dados de suas pesquisas apontaram para a simples aquisição de informação compatível com o conhecimento existente. Nas interações analisadas por esses autores, informação adicional era supostamente adquirida pelos participantes, mas sem que eles pudessem perceber, através dos dados, mudanças na estrutura das colocações dos participantes. Essas interações foram nomeadas por eles de intercâmbio social.

Kanuka e Anderson (1998) também perceberam que os momentos de construção de conhecimento aconteciam depois de longos momentos de desacordos entre participantes. Portanto, sentiam que somente quando os participantes tinham uma postura de buscar entender as diferentes idéias e conceitos expostos, é que aconteciam mudanças na qualidade das interações. O processo de construção do conhecimento se dava por meio do desacordo, que funcionava como catalizador da transformação ou mudança de conhecimento. Contudo, na maioria das vezes, esses desacordos eram simplesmente ignorados e nada se construía conjuntamente. Segundo os autores, um relativo desconhecimento dos participantes entre si e a natureza assíncrona da interação são responsáveis por muitas das diferentes colocações serem, simplesmente, ignoradas. Daí a importância de se investigar o papel do professor nesse processo, pois acredita-se que as tensões e contradições devam ser aproveitadas para motivar maior aprofundamento das interações

entre alunos, com possibilidade de mudança e desenvolvimento de idéias, procedimentos esses, considerados essenciais para a construção colaborativa do conhecimento.

O modelo de trabalho, sugerido por esse grupo de pesquisadores levaria ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem mais críticas e mais reflexivas, discutidas a seguir.

1.3.2.2 *Community of inquiry*: comunidades de desafios e questionamentos

Garrison e seus colaboradores (2003, 2001, 2000), Palloff e Pratt (1999) e Johns (1997), entre outros, salientam que um dos caminhos fundamentais para se melhorar a qualidade da educação online seria a formação de comunidades críticas, reflexivas e colaborativas de aprendizagem, com objetivo de desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, resultando em aprendizagens mais ricas, coerentemente organizadas e com objetivos constantes de exploração e aprofundamento. Com isso, o professor teria a possibilidade de propiciar contextos para que as pessoas se desenvolvam e tornem-se mais independentes, mais críticas e capazes de manter relações de interdependência para a solução de problemas.

Para esse grupo de pesquisadores, as novas tecnologias oferecem a possibilidade de desenvolvimento da reflexão individual e da reflexão colaborativa, porque elas têm o poder de estabelecer conexão entre as pessoas. No entanto, para que isso aconteça, salientam que é preciso entender como uma comunidade crítica de aprendizagem funciona. Uma comunidade de aprendizagem nesses moldes busca desenvolver uma postura crítica e reflexiva. É composta de alunos e professores que devem trabalhar juntos para promover, construir e validar conhecimentos, buscando desenvolver capacidades que levarão a contínuas experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, Garrison e seus colaboradores (2003, 2001, 2000), assim como Palloff e Pratt (1999), tentam mostrar, também, que a mediação pedagógica é fundamental. Eles, em nenhum momento, utilizam o conceito de

mediação, mas tentam mostrar que a natureza das interações entre professores e alunos, não pode ser polarizada. O aluno e o professor precisam trabalhar em conjunto e nesse sentido o professor também tem responsabilidade de mostrar essa possibilidade para o aluno, pois as dinâmicas das ações possibilitarão ou não interações com maior negociação entre os alunos na solução dos problemas e atividades de aprendizagem propostas. Para Garrison e seus colaboradores (2003, 2001, 2000), a chave para o sucesso é ter um professor que saiba promover momentos de aprendizagem mais individual e, também, atividades que promovam o trabalho colaborativo.

Esse é um trabalho difícil de ser realizado, pois eles também afirmam que, quando se trata de educação a distância, o que perpassa a mente dos envolvidos no contexto é o trabalho independente, individual e auto-instrutivo. As novas tecnologias podem ir além das freqüentes palestras, em que só o professor fala, pois permitem interação e colaboração entre as pessoas. Como afirmam Kanuka e Anderson (1998:2-3), as teorias construtivistas de aprendizagem podem ser grandes aliadas dos meios tecnológicos/digitais. Essa relação ocorre pelo fato dos computadores proporcionarem muito mais interação que outros meios tecnológicos.

Além disso, os autores argumentam que uma outra chave importante para se compreender a diferença que os novos meios oferecem para melhorar a qualidade da aprendizagem é o estudo da natureza da linguagem falada e escrita. Para eles, há evidências suficientes para podermos afirmar que os textos escritos possuem uma enorme vantagem sobre os falados, quando pensamos em criar ambientes de aprendizagem que tenham, por objetivo, o desenvolvimento de questionamentos e de reflexão crítica. A palavra escrita serve muito bem para propiciar a lembrança e a reflexão, pois está lá, registrada, para que as pessoas possam voltar a ela quando quiserem. Uma outra questão é a da assincronicidade, visto que os alunos têm mais tempo para ler, voltar ao que está escrito, refletir e pensar melhor sobre o que dizer.

Assim, para os autores, um contexto educacional mediado pelas novas tecnologias é fundamental para se construir possibilidades de uma comunidade

de aprendizes onde haja espaço para que os indivíduos desenvolvam uma atitude crítica com relação ao conhecimento, pois a reconstrução interna do conhecimento será moldada pelos tipos de experiências e interações sociais que o sujeito vivenciar.

Portanto, os autores nos levam a entender que a formação de uma comunidade crítica de aprendizagem deve ser fundamental para fomentar esse tipo de atitude crítica, reflexiva e que promova o trabalho com os outros. De acordo com as pesquisas e experiências do grupo de Garrison (2003, 2001, 2000), três elementos são fundamentais para que esse tipo de comunidade possa ser desenvolvida. São eles: a presença social, a cognitiva e a de ensino, representados na figura, a seguir:



Figura 2: Online Communities of Inquiry - <http://communitiesofinquiry.com/> p. 1

De modo geral, a presença cognitiva está relacionada aos produtos de aprendizagem, que devem ocorrer de modo a buscar o desenvolvimento do pensamento crítico. A presença social está relacionada à possibilidade de os

participantes se projetarem como pessoas, como indivíduos reais, devido ao fato de estarem distantes e se comunicando somente via computador. A distância e a falta de comunicação imediata criam uma sensação de não existência que pode coibir o desenvolvimento de aprendizagem. E o terceiro elemento seria o professor, com todas as suas funções.

Nessa perspectiva, os autores consideram que para que uma comunidade de aprendizagem crítica exista e trabalhe de modo articulado, é fundamental, também, saber como funciona. Por essa razão, oferecem pistas e elementos para os profissionais da área que queiram trabalhar assim. Dessa forma, os trabalhos mais recentes do grupo têm o intuito de orientar, de mostrar caminhos e dar exemplos, como o modelo de análise, por eles construído, com categorias e indicadores capazes de indicar a presença desses três elementos fundamentais.

Para a presença social, fundamental para a construção do espaço que poderá promover o trabalho colaborativo e crítico, desenvolveram as categorias a seguir:

Quadro 2: Presença Social – Categorias.

<p>Afetiva - incluindo expressão de emoções, uso de humor e apresentação de detalhes da vida pessoal</p> <p>Interativa - incluindo menção a mensagens anteriores, perguntas gerais, expressão de elogios, apreciação e concordância</p> <p>Coesiva - incluindo uso de vocativos, referências ao grupo, função fática, saudações e despedidas.</p>
--

Fonte: Anderson et al. (2001)

A presença social é um elemento fundamental para o assentamento de uma comunidade voltada para a aprendizagem crítica, pois é responsável por dar a coesão necessária para que, com o auxílio do professor, o processo cognitivo de construção do conhecimento ocorra. Como lembram Rourke et al. (2001), a presença social não pode ser confundida com a presença de ensino, pois o professor, ao mesmo tempo em que é um participante da comunidade de

aprendizagem, assume responsabilidades específicas na condução desse processo. De modo análogo, tanto ele como os alunos utilizam a presença social linguisticamente construída no meio virtual para se relacionarem, inclusive com o propósito de empreender a construção conjunta do conhecimento. Segundo Rourke et al. (2001) a presença social se manifestaria através de expressões faciais, movimentos de corpo, contato com os olhos, enfim, todas essas ações que ajudam a estimular o contato entre as pessoas. É interessante, segundo Rourke et al. (2001), que o professor tenha consciência de como lidar com essas questões no meio virtual, pois, no caso, terá de usar de outros artifícios para diminuir a distância entre ele e seus alunos.

Anderson et al (2001) apontam que é preciso criar uma relação agradável entre os alunos para dar espaço e legitimidade a um tipo de aprendizagem que valorize o questionamento e desafios para a resolução de problemas. Apontam, ainda, que outro elemento fundamental para promover colaboração entre os alunos é saber dar importância à forma como o aluno vê o mundo. O aluno precisa ter sua individualidade respeitada, assim como precisa ter a oportunidade de aprender com os outros. Um evento não pode estar subordinado ao outro. Nesse sentido, a presença social ajudaria a fazer com que o aluno se sentisse valorizado como indivíduo.

Em relação à presença cognitiva, os caminhos devem, como já discutimos, levar a aprendizagens que busquem a solução de problemas e o pensamento crítico, seguindo, sempre que possível, as fases sugeridas: colocação de problemas, exploração, busca de soluções e aplicação das soluções com possibilidade de solução de problemas reais.

Por meio do conceito de presença de ensino, Anderson et al. (2001), buscaram verificar os efeitos da presença efetiva do professor em cursos online. Apoiados nas pesquisas de Berge (1995), entre outros, os autores sugerem que ao professor cabe um papel central nos eventos didáticos. Os autores denominaram o conjunto de funções do professor de presença de ensino, que no entender de Anderson et al. (2001: 3) serviria para, "(...) *moldar, facilitar e direcionar os processos sociais e cognitivos, com o propósito de realizar*

objetivos de aprendizagem pessoalmente significativos e educacionalmente válidos".

As categorias desenvolvidas por Gunawardena, Lowe e Anderson (1997), para o estudo das conferências online, salientam como se dá a construção do conhecimento, mas não são suficientes para dar conta do papel exercido pelo professor e aos diversos recursos discursivos que podem ser por ele utilizados a fim de promover a construção do conhecimento. Não por acaso, o próprio grupo Anderson, Garrison, Rourke & Archer (2001) se debruça, então, sobre o papel do professor no processo de construção de conhecimento, por já ter reconhecido a especificidade das interações educacionais. Para Anderson et al. (2001:3)

Cumprir as complexas responsabilidades de um professor demanda uma comunicação sustentada e autêntica entre alunos e professores. Ao mesmo tempo que o controle deve ser compartilhado e escolhas fornecidas, o discurso também tem que ser guiado na direção de níveis mais complexos de aprendizagem por meio da participação reflexiva, desafiando premissas e diagnosticando concepções errôneas.

Assim, Anderson et al. (2001) assumem como funções intrínsecas à atividade do professor promover a aprendizagem, e apontam a dificuldade de sua dupla tarefa em relação a facilitar o discurso e guiá-lo a fim de desenvolver maiores possibilidade de ressignificação do conhecimento. Segundo os autores, é somente por meio da intervenção ativa de um professor que a aprendizagem colaborativa pode ocorrer. Com o intuito de esclarecer o que entendem por intervenção do professor, esses autores organizam uma grade de atribuições específicas do professor em ambientes de ensino online. Essas intervenções, ou ações do professor são classificadas da seguinte maneira:

a) Criar tarefas e organizar o curso

Quadro 3: Presença de Ensino – Categorias de gerenciamento.

Objetivo	Responsabilidades/atividades do professor
Desenho Instrucional e organização de um curso	Determinar o currículo
	Criar tarefas
	Estabelecer parâmetros de tempo
	Utilizar o meio de modo efetivo
	Estabelecer "netiqueta"
	Fazer comentários macro sobre o conteúdo do curso

Fonte: Anderson et al. (2001)

As tarefas de organização e planejamento de curso podem acontecer antes e durante o curso. O professor pode ou não ser a pessoa responsável pelo desenho do curso, o que inclui seleção, organização e apresentação de conteúdo, assim como o desenvolvimento de atividades e instrumentos de avaliação. Cabe, ainda, a ele, organizar as tarefas para que o curso ocorra de modo eficientes. Portanto, mesmo que não tenha elaborado o curso, é de sua responsabilidade fazer comentários sobre o conteúdo, os objetivos, o tempo necessário para cumprir os objetivos previstos, etc. Segundo os autores, nos cursos online a necessidade de explicitar os parâmetros de design é mais premente, porque diferentemente dos contextos presenciais, os objetivos educacionais podem não estar claros, devido à pouca familiaridade dos alunos com a situação online. No espaço virtual, o professor precisa ser um suporte

muito eficiente a fim de que os alunos possam tirar o máximo proveito das características do meio e das atividades propostas.

Johns (1997), em seu estudo sobre comunidades acadêmicas, discute a importância dos alunos conhecerem os objetivos de um curso e reitera exatamente os pontos acima mencionados pelo grupo de pesquisa de Anderson. Por exemplo: segundo ela, as pessoas são levadas, de forma involuntária, por questões familiares ou culturais, a participar de algumas práticas comunitárias. Em geral, entram voluntariamente para comunidades acadêmicas. As comunidades acadêmicas são escolhidas a partir de interesses pessoais, políticos ou profissionais e podem ser facilmente abandonadas, caso a filiação venha a ser muito complexa, ou caso seja difícil a aceitação de um dos membros da comunidade.

A autora enfatiza que as pessoas que participam de uma determinada comunidade, geralmente, compartilham *algum* tipo de conhecimento, vocabulário e gêneros discursivos, mas não necessariamente compartilham o *mesmo* conhecimento. Alguns podem ser mais experientes e outros nem tanto. Os membros de uma comunidade podem também participar de forma ativa ou não, ou seja, os indivíduos se filiam a várias comunidades envolvendo-se, mais ou menos, de acordo com seus interesses e possibilidades de tempo e de conhecimento. Assim, para a autora, parece ser fundamental entender as práticas, o léxico, o discurso, os valores de uma comunidade para poder contribuir e fazer parte do grupo.

Isso nos leva a pensar que, no caso de cursos mediados pelas novas tecnologias digitais, podemos dizer que, como em qualquer outra comunidade, possuem uma organização, papéis sociais determinados, práticas, convenções textuais e gêneros específicos de comunicação entre os membros. Portanto, o conhecimento de como funciona o sistema parece ser vital para que um membro passe a ser cada vez mais aceito dentro do grupo e para que possa, no decorrer do tempo, assumir papéis diferentes, que possam envolver maior grau de responsabilidade e participação.

Além das questões de desenho e organização dos cursos, Anderson et al. (2001) propuseram unidades para a facilitação do discurso. Embora não mencionem a atividade de mediação, está claro que essas unidades fazem parte dela. As unidades são explicitadas no quadro a seguir.

b) Facilitar o discurso

Quadro 4: Presença de Ensino-Categorias para 'facilitar' o discurso.

Facilitar o Discurso	Identificar áreas de acordo/desacordo Procurar chegar ao consenso/entendimento Encorajar, reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos Estabelecer o "clima" para a aprendizagem Engajar os participantes, incitar a discussão Avaliar a eficácia do processo
-----------------------------	--

Fonte: Anderson et al. (2001).

Para Anderson et al. (2001) mediar o discurso é crucial para o estabelecimento de uma atmosfera mais segura e mais confortável para a participação dos alunos. Nuclear no trabalho do professor online, promove um senso de pertencimento, ingrediente fundamental para que a pessoa continue participando. Nesse sentido, Palloff e Pratt (1999) afirmam que quando há mudança de ambientação, ou seja, quando passamos da sala de aula presencial para a aula online, o ideal é a formação de pelo menos um ambiente agradável de aprendizagem. A idéia central é que a estrutura da aprendizagem online é muito mais dependente de uma contínua interação significativa entre seus membros e é muito importante que os alunos sintam que estão em um ambiente seguro para a aprendizagem. Para os autores, os alunos precisam participar e

não ter medo de arriscar, mesmo que suas contribuições não sejam as mais adequadas. O terceiro grupo de intervenções está relacionado ao ensino direto, conforme o quadro a seguir.

c) Dar instruções diretas

Quadro 5: Presença de Ensino-Categorias de Instruções Diretas.

Instrução Direta	Apresentar o conteúdo
	Focalizar a discussão em assuntos específicos
	Resumir a discussão
	Confirmar o entendimento por meio de avaliação e "feedback" explanatório.
	Diagnosticar concepções errôneas
	Injetar conhecimento de diversas fontes
	Responder a problemas técnicos

Fonte: Anderson et al. (2001).

O que Anderson et al. (2001) chamam de instrução direta são as ações de mediação mais típicas dos professores que, geralmente, ocorrem durante os cursos. É por meio delas que o professor tenta levar a compreensão do aluno a níveis mais complexos de conhecimento. Segundo Anderson et al. (2001: 7)

(...) o desenvolvimento cognitivo requer que indivíduos encontrem outros que contradigam suas idéias e noções intuitivamente geradas, criando assim conflitos cognitivos. É a resolução desses conflitos que resulta em formas mais complexas de raciocínio. Os professores podem ser demandados a auxiliar os alunos a encontrar ligações congruentes quando duas opiniões

aparentemente contrárias são expressas. De modo similar, ajudar os alunos a articular consensos e entendimento compartilhado também é útil.

Com relação ao terceiro grupo de atribuições, o que Anderson et al. chamaram de Instrução Direta, em contraste com Salmon (2000), que defende que o papel do professor deve-se restringir ao de 'facilitador' do aprendizado, os autores crêem que o professor deve assumir um papel ativo, fornecendo, quando necessário, instruções diretas aos alunos. Pelas palavras de Anderson et al. (2001: 7) "*Creemos que a estagnação da discussão em níveis mais baixos do processo crítico ocorra quando não haja uma adequada presença do professor na conferência por computador. O fórum não deveria ser apenas uma colcha de retalhos.*"

Assim, o grupo sustenta que é preciso que os alunos tenham a oportunidade de problematizar os conteúdos de um curso. Nesse sentido, a mediação do professor ganha força. Os alunos precisam ser provocados e convidados a refletir sobre os novos conhecimentos para poderem fazer as relações entre o novo conhecimento e o anterior, para que as diferenças fiquem claras e, até, para que sejam percebidas, a fim de que o novo conhecimento não seja, simplesmente, compreendido através da pura associação de pontos relacionados às velhas concepções. É nesse sentido que o papel da mediação se torna fundamental, pois é necessário que sejam criados momentos que promovam a ressignificação dos conceitos. O professor continua tendo, mesmo nas situações online, o importante papel de ajudar o aluno a reconstruir individualmente aquilo que é trabalhado nas relações interpessoais.

Por outro lado, não é somente o professor que tem a função de mediar o conhecimento. Ele pode servir de modelo de ação, pois o papel de mediador também pode ser assumido por qualquer outro membro do grupo. As ações do professor podem servir de modelo para que os alunos possam basear-se, quando em interação com outros alunos. Atuar como mediador no processo de construção do conhecimento não é tarefa simples e nem todos os participantes de um curso sabem como fazê-lo, por isso, o professor e até mesmo o próprio

design do curso podem ajudar os alunos a ter parâmetros para assumir a presença de ensino. Aliás, cabe lembrar que os alunos trazem, para o contexto online, todo o conhecimento e expectativas dos contextos de salas de aula presenciais, portanto, é comum que esperem que o professor assuma o papel de autoridade e que faça a maior parte do trabalho de mediação. Particularmente, acreditamos que muitos alunos nem se sintam à vontade para atuar como mediadores. Por isso, é que é fundamental que os alunos entendam os valores e objetivos do curso. Nesse sentido, Johns (1997), quando fala sobre comunidades de aprendizagem, afirma que é fundamental entender as práticas e os valores de uma comunidade para se poder contribuir e fazer parte do grupo. Portanto, também nesse caso, podemos dizer que o conhecimento de como funciona o sistema parece ser vital para que um participante de um curso possa ser cada vez mais aceito dentro do grupo, com a possibilidade de, no decorrer do tempo, assumir papéis diferentes, que podem envolver maior grau de responsabilidade, mais participação e até mesmo assumir o papel do mediador.

No caso desta pesquisa, cabe ressaltar que nossas concepções de aprendizagem não são exatamente as mesmas que as do grupo de Garrison e colaboradores, mas as posições não são contraditórias. As contribuições desses pesquisadores são fundamentais para nos fazer entender elementos essenciais da mediação pedagógica online.

Os conceitos de aprendizagem e interação que embasam as propostas de Garrison e colaboradores estão relacionados às concepções das teorias cognitivas. Os autores falam em construção conjunta de conhecimento, mas em nenhum momento falam do conhecimento sócio-construído. Não mencionam Vygotsky, e pouco relacionam seus estudos com os trabalhos de Piaget, que também tem como foco o desenvolvimento da cognição para promover aprendizagem. Nos trabalhos do grupo, o ponto central das discussões sobre aprendizagem recai sobre a necessidade de promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, muito relacionado à solução de problemas, pois acredita-se que a solução de problemas envolva o uso de capacidades cognitivas mais elaboradas.

A aprendizagem, para esses pesquisadores, deve ter como foco o desenvolvimento de capacidades complexas de cognição e, para tanto, há a necessidade do desenvolvimento de pensamento metacognitivo. Nesse sentido, os alunos precisam ser levados a aprender o uso da metalinguagem para poder falar sobre o que estão fazendo. O intuito não é só o de levar o aluno à resolução de um problema, mas saber falar sobre como chegou à solução, sendo capaz de argumentar em defesa do caminho escolhido. Para se chegar nesse nível de cognição, o aluno precisa ter a oportunidade de passar por experiências que o auxiliem a desenvolver capacidades mais elaboradas, mais complexas do pensamento. Essas idéias remontam às teorias taxonômicas de Bloom, cujos estudos se desenvolveram na década de 50. Segundo Bloom (1956), o desenvolvimento do pensamento complexo tem por objetivo levar o indivíduo a manipular idéias e informações de forma que seus significados iniciais possam ser transformados. Essa transformação ocorre da combinação dos fatos e idéias que são sintetizados, explicados e generalizados como possíveis interpretações e conclusões para a solução de problemas. Podemos entender que os alunos precisam estar engajados na construção de conhecimento através de caminhos que os levem a resultados que permitam o desenvolvimento de pensamento complexo. Portanto, cabe ao professor apresentar problemas e ajudar os alunos durante esse processo, que deve envolver uma fase de exploração; em que os alunos fazem avaliações comparações, julgamentos; uma fase de síntese, em que os alunos devem poder combinar, compor, mudar, construir, reorganizar, sugerir, uma fase para, reanalisar, examinar e debater com exemplos, para poder colocar em prática, operar e mostrar uma solução, que deverá ser explicada (metalinguagem) para ser compreendida e generalizada.

Nesse sentido, o professor tem função fundamental. Segundo Collins, Brown e Newman (1989) a aprendizagem com foco no desenvolvimento da cognição faz uso de estratégias de ensino como “*scaffolding*” (andaimes), para que capacidades cognitivas mais complexas possam ser desenvolvidas pelos indivíduos. Esse termo foi e ainda é utilizado por muitos educadores como uma

metáfora para se explicar um modo eficiente de ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades cognitivas. Assim sendo, as atividades ou situações que envolvem os aprendizes são vistas como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo. O ambiente deve permitir uma interação muito grande do aprendiz com o objeto de estudo, de forma a estimulá-lo e desafiá-lo, mas, ao mesmo tempo, permitindo que novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando desenvolvimento.

Assim, quando Garrison fala do desenvolvimento crítico, essa criticidade deve ser relacionada ao desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos e não diretamente relacionada às questões sociohistóricas e ideológicas. Segundo os próprios autores e outros pesquisadores que se utilizam dos modelos de Garrison, como Cochrane et al. (1997), o pensamento crítico é uma capacidade mental que deve ser desenvolvida e treinada e deve ser voltada para a solução de problemas. Cochrane et al. (1997) afirmam que Garrison considera *“o processo de desenvolvimento do pensamento crítico um processo de solução de problemas.”* Salientam, ainda, que o modelo de estágios de desenvolvimento do pensamento crítico está altamente relacionado ao modelo de desenvolvimento de habilidades cognitivas, previamente estabelecido por Henri (1992), que enfatiza a idéia do desenvolvimento do pensamento crítico estruturado por estágios, sendo que estes auxiliam na percepção do estágio em que um aprendiz se encontra durante seu processo de aprendizagem. Cabe, portanto, ao professor, trabalhar como facilitador desse processo.

Quando Garrison e seu grupo falam sobre as presenças de ensino, parece ficar claro que a função do professor no ambiente online é a de gerenciar o ambiente e facilitar a aprendizagem do aluno, no sentido de tornar o ambiente mais acessível, mais confortável e mais seguro para que os alunos tenham as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem propriamente dita, que será alavancada pela instrução direta do professor para tentar promover e estimular o desenvolvimento de capacidades mais complexas do pensamento.

Ressaltamos que as concepções que embasam esta pesquisa são diferentes em alguns aspectos, que discutiremos a seguir. No entanto, os construtos teóricos que utilizamos não são contraditórios aos que embasam os estudos de Garrison e colaboradores. Nesta pesquisa, entendemos que a mediação leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos e reconhece que o papel da linguagem é fundamental, pois, mais do que uma simples auxiliar do pensamento, a linguagem é uma poderosa "*ferramenta cultural*", capaz de modificar os rumos do desenvolvimento. Outros sistemas simbólicos também são vistos como importantes instrumentos para o desenvolvimento das mais diversas aprendizagens. O papel do professor ou par mais desenvolvido é, também, fundamental, mas não é qualquer tipo de discurso que é visto como articulador de aprendizagens significativas. Há muitos detalhes no discurso de um professor ou interlocutor que podem ou não desencadear avanços de aprendizagem. O modelo proposto por Garrison et al. (2003, 2001, 2000) implica em trabalho estruturado, com sugestões de falas de professores para alcançar fases específicas de conhecimento. As propostas buscam modelos de ação do professor que deveriam ocorrer para levar os alunos a resolverem seus problemas conjuntamente, indicando, passo a passo, os caminhos que devem ser seguidos, para que o professor consiga alcançar seus objetivos de aprendizagem. Isso é uma contribuição importante para professores se depararem com modelos de ação; sem contudo, haver preocupação com a materialidade discursiva da mediação. Portanto, o foco é outro.

Dessa forma, como o objetivo desta pesquisa é o de mostrar mais um caminho para se entender a mediação de professores, nossa proposta é a de acompanhar a natureza discursiva das mediações de professores que trabalham em ambientes online, para poder contribuir com exemplos que possam gerar uma reflexão sobre o discurso da mediação pedagógica que tem como suporte as novas tecnologias de comunicação. Contudo, sem pretender a formulação de uma estrutura fechada para a ação de mediação que compreendemos como a articulação de procedimentos pedagógicos que acontecem na interação com o aluno, portanto, não passível de controle.

Certamente, um dos maiores desafios para os educadores, atualmente, é o de conseguir criar ambientes de aprendizagem que possam promover o desenvolvimento de experiências educativas que incentivem diferentes aprendizagens, com um alto grau de colocaboração e interação entre alunos e alunos e professores.

As pesquisas acima expostas nesta seção muito contribuem para o entendimento sobre os contextos de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, pois os resultados das pesquisas de Garrison e colaboradores ajudam a apontar para fatos cruciais para o bom desempenho da ação pedagógica em ambientes de aprendizagem online. Há dados muito relevantes como, por exemplo, os relacionados à necessidade de se ter a presença social e a presença de ensino como gerenciadoras e promotoras de aprendizagem, com propósitos de provocar desafios para desenvolver conteúdos específicos de aprendizagem e maior interação entre os alunos.

Garrison et al. assim como vários pesquisadores na área de EAD (Almeida, 2006; Collins et al. 2003; Jonassen et al. 1999; Moran et al. 2000, entre outros) contribuem para destacar o enorme potencial do uso do computador e da internet para a aprendizagem construtiva e para a promoção de interação entre alunos e alunos e professores. No entanto, como aponta Gordin et al. (1996), ainda falta um longo caminho para que possamos aprender como fazer dos espaços de aprendizagem online, ambientes que, realmente, promovam aprendizagens que ajudem na construção conjunta do conhecimento e na criação de oportunidades para o outro aprender. Daí a necessidade de aprofundarmos as discussões sobre essas questões. Esta pesquisa pretende contribuir nesse sentido, pois acreditamos que, ao descrever e analisar tipos de mediação de professores, em ambiente de educação online, acompanhando os resultados de aprendizagem gerados a partir de tais mediações, poderemos contribuir com parâmetros para a formação de professores e formação de formadores.

A seguir, apresentaremos o capítulo da metodologia desta pesquisa.

2. Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo apresentaremos a metodologia escolhida para este estudo. Primeiro, falaremos sobre as características da metodologia adotada para, em seguida, apresentar os elementos da pesquisa, como o contexto de coleta dos dados e os participantes. Na seqüência, serão descritos também os procedimentos de seleção e análise dos dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa é de base qualitativa, tal como vem sendo trabalhada por muitos pesquisadores na Lingüística Aplicada, escolha que fizemos por acreditarmos ser o caminho mais adequado aos propósitos de descrição e análise das mediações de professores em ambiente de educação online. Como aponta Holmes (1992), hoje em dia, muitas pesquisas em Lingüística fazem uso de uma metodologia qualitativa, que busca fazer descrição dos aspectos processuais, que envolvem o fenômeno em estudo, de forma a aumentar a compreensão sobre o mesmo. Assim, as pesquisas têm como principal característica a análise de todo o processo de uso da linguagem a ser investigada e não apenas o produto do processo. Também procuram retratar a realidade em que se dá o fenômeno estudado da forma mais completa possível, levando em consideração o contexto em que o fenômeno estudado se situa. Faz-se uso de uma variedade de fontes de informação, buscando diversidade de dados em diferentes momentos e, se possível, oriundos de diferentes fontes.

Na pesquisa de base qualitativa busca-se a construção de um entendimento sobre os processos interativos e, como dito por Lucke e André (1986: 11-3), as características básicas de uma pesquisa qualitativa são: um ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como principal instrumento, os dados coletados serem predominantemente descritivos, preocupação maior com o processo do que com o produto final, consideração do significado que as pessoas dão aos fenômenos estudados, ausência de

preocupação de se ir em busca de evidências para comprovar hipóteses prévias e um curso indutivo para análise. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2000), Marshall & Rossman (2006), entre outros, as pesquisas qualitativas seguem o caminho oposto ao das pesquisas de base positivista, pois os resultados são derivados de interpretação, estão mais comprometidos com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana e o foco está na ação, nos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e às suas experiências. O conhecimento gerado por pesquisas qualitativas não pretende ser normativo e nem neutro.

As pesquisas qualitativas não acreditam na possibilidade total de distanciamento e nem tampouco na neutralidade do pesquisador. Recentemente, acredita-se que essa neutralidade, essa invisibilidade do pesquisador seja mesmo impossível. Como coloca Wielewicki (2001), *“pretender reproduzir um retrato fiel de situações tão fragmentadas e conflitantes parece ser impossível e ingênuo”*.

Além disso, as pesquisas qualitativas consideram mais relevantes os dados que surgem naturalmente dos eventos que ocorrem durante as pesquisas. Segundo Chaudron (2000), os fatos de maior interesse para os pesquisadores estão relacionados a padrões e normas de comportamentos humanos e sócio-culturais que são recorrentes e que sustentam as ações das pessoas observadas em determinados contextos. Os dados são vistos sempre dentro de um contexto maior e os pesquisadores, geralmente, levam em consideração as interpretações dos sujeitos membros das comunidades pesquisadas. No decorrer do processo de pesquisa, a observação e a coleta de dados ocorrem durante longos processos de observação, às vezes, com observação participante⁵, com uso de entrevistas, triangulação de dados⁶ e/ou análise de documentos existentes. Muitas vezes, as interpretações feitas pelos pesquisadores observadores passam pela leitura e análise dos que estão sendo observados, para que confirmem os entendimentos sobre determinados eventos.

⁵ Quando o pesquisador é membro e portanto, parte integrante do contexto pesquisado

⁶ A triangulação de dados se refere ao uso de mais de um método de coleta e de análise de dados para dar maior confiabilidade aos resultados deste tipo de pesquisa qualitativa.

Nas pesquisas qualitativas o pesquisador não sai a campo preocupado em provar teorias, o que não quer dizer que o pesquisador não esteja imbuído de determinadas perspectivas teóricas que o levarão a olhar os dados levando em consideração os seus pressupostos teóricos. Para Fetterman (1997), as teorias são guias para a prática, nenhum estudo é conduzido sem teoria ou modelos teóricos. Estes, na verdade, ajudam o pesquisador a entender o que observa. Por isso, Van Lier (1988) salienta que, muitas vezes, o pesquisador já inicia sua pesquisa com questões preliminares, que lhe interessam observar, mas, como esse tipo de pesquisa é exploratória, na maioria das vezes, as questões são mudadas no decorrer da pesquisa.

Com relação a critérios de generalização e confiabilidade, tão típicos e relevantes às pesquisas de base positivista, podemos dizer que não se aplicam às pesquisas de base qualitativa, visto que entram em conflito direto com as premissas das pesquisas interpretativistas, pois, como afirmam Cohen, Manion e Morrison (2000), explorar situações que são idiossincráticas e únicas não combina com a idéia de reprodução com o intuito de generalização da situação pesquisada.

Quanto à questão de confiabilidade e validade dos resultados de pesquisas qualitativas, critérios alternativos têm sido propostos. Esses ainda são critérios que sofrem influências de padrões de pesquisas positivistas, no sentido que ainda colocam uma necessidade de minimizar a imprecisão dos resultados. Por esse motivo, propõem-se critérios alternativos para julgamento da qualidade das pesquisas interpretativistas, como, por exemplo, o de credibilidade.

Lincoln e Guba (2000, 1985) afirmam que credibilidade ou autenticidade pode ser um critério segundo o qual um relato de pesquisa pode ser considerado justo, por equilibrar as visões, perspectivas e vozes de outros participantes do processo de pesquisa. Por exemplo: no caso desta pesquisa, tivemos o constante olhar de outros pesquisadores que não eram participantes focais, que observaram e opinaram, durante apresentações dos procedimentos e resultados das análises, nos seminários de pesquisa da universidade, não ficando os dados somente submetidos à interpretação do pesquisador. Além disso, eu, como

pesquisadora, fui membro integrante do contexto pesquisado, portanto, próxima a tudo o que acontecia.

Cabe lembrar que esta pesquisa não partiu de hipóteses que pudessem delimitar o olhar do pesquisador, mas sim, de perguntas, apresentadas na introdução deste trabalho, que nos ajudaram a entender os elementos e acontecimentos ligados ao contexto de sua ocorrência. Assim sendo, esta pesquisa trabalhou com as seguintes técnicas de confiabilidade: observação prolongada, utilização de diferentes fontes de análise (mais de um especialista/professor e em dinâmicas interativas diferentes) e verificação externa.

2.2 Contexto geral da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados no curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* que, em sua fase piloto, foi inserido no programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo - Ensino Médio em Rede, que tem como objetivo oferecer atividades para dar suporte ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino médio. Atualmente, o curso está sendo implementado integralmente pela SEESP como um programa independente do Ensino Médio em Rede. Os dados analisados, selecionados do curso *Práticas de Leitura e Escrita*, correspondem a etapa do curso a distância e ocorreu nos anos de 2004 e 2005. Cabe lembrar que o projeto do curso, como um todo, foi elaborado a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atendida pela PUC/SP, por meio do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

O trabalho de Formação Continuada para professores do Ensino Médio desenvolve, com os professores, várias atividades presenciais e outras através de vídeo ou teleconferências. O curso *Práticas de Leitura e Escrita* (doravante PLE) foi desenvolvido para o contexto digital, com o intuito não somente de trabalhar com as questões que envolvem as práticas de leitura e escrita, mas também incentivar a inclusão digital dos professores da rede estadual.

O PLE é um curso de 260 horas de formação, distribuídas em quatro módulos seqüenciais. Os dados desta pesquisa foram coletados durante a pilotagem do primeiro módulo, que contou com a participação de Assistentes Técnico-Pedagógicos (doravante ATPs) e Supervisores de Ensino como alunos do curso. O trabalho, no âmbito do curso piloto, com um reduzido número de alunos, proporcionou maior qualidade de atuação docente e atenção aos ajustes necessários a uma implementação de maior escopo.

Com a inscrição de aproximadamente 400 ATPs (os alunos), foram montadas quatorze turmas para a pilotagem do Módulo I. Em cada grupo havia aproximadamente 30 alunos. Quatorze especialistas, alguns destes já envolvidos com o programa desde seu desenho inicial, e outros professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foram convidados para trabalhar como professores nesta fase piloto. Estes serão, doravante, chamados de especialista/professor.

Os dados desta pesquisa, como já apontado, provêm de três experiências docentes: a desta pesquisadora, que esteve envolvida no projeto desde sua elaboração, e as de dois outros especialistas/professores. Cabe ressaltar que os três especialistas/professores ministraram o mesmo curso, no mesmo período. Todos trabalharam com a pilotagem do Módulo I, iniciada em outubro de 2004, interrompida em dezembro, por motivo de férias, e retomada em março de 2005. Os dados coletados em minha própria turma abrangem todo o período do curso. Nos dois primeiros meses de curso, o que fiz foi avaliar de modo intuitivo o que acontecia com o grupo. Analisei, de modo mais exploratório, o meu curso, para poder fazer uma escolha sobre o melhor momento para foco da pesquisa. Os dados dos outros grupos foram incluídos a partir de março. Os critérios para escolha desses professores serão discutidos na próxima seção. Cabe ressaltar que as outras duas turmas foram escolhidas para coleta de dados somente ao término do curso piloto. Assim, os dados, a partir de março, correspondem, para os três grupos, a mesma unidade do Módulo I. Esses dados são o foco da pesquisa. Todos os especialistas/professores foram preparados, igualmente, para ministrar o curso e todos foram escolhidos porque de alguma maneira

tinham experiência com cursos a distância mediados por tecnologias digitais. Assim sendo, os participantes da pesquisa são todos os alunos das três classes e seus respectivos especialistas/professores.

O principal instrumento de coleta de dados foi um conjunto de ferramentas do sistema do próprio ambiente do curso online, que nos possibilita registrar a maior parte das ações dos participantes dentro do ambiente. O ambiente oferece várias ferramentas e aquelas utilizadas para coleta destes dados serão especificadas nas próximas seções. As mediações online foram analisadas a partir da materialidade discursiva dos enunciados de especialistas/professores em dinâmicas interativas diferentes: em trabalhos individuais e em fóruns de discussão, mas todos os dados de mediação pedagógica correspondem a um mesmo momento do curso, que também será exposto a seguir.

2.2.1 Os Especialistas/professores

Como já mencionado, o primeiro módulo (curso piloto) foi ministrado por 14 especialistas/professores, docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ou por ela convidados. Todos tinham experiência na área de ensino a distância (EAD), mas nem todos eram da mesma área de conhecimento.

Na fase de implementação do Módulo I, o meu papel, como já dito, foi duplo: trabalhei como especialista/professora de um dos grupos e, ao mesmo tempo, como pesquisadora. Em nenhum momento a função de pesquisadora foi explicitada a meus alunos. Minha função principal, durante os meses do curso, foi a de atuar como especialista/professora do grupo, dedicando-me, quase que exclusivamente ao ensino. Na época, estava matriculada no curso de pós-graduação em Linguística Aplicada e desenvolvia esta pesquisa. Participei desse projeto desde seu início, na fase de design, como uma das integrantes da equipe de conteúdos, mais especificamente do Módulo III, e também colaborei para o desenvolvimento do conteúdo do Módulo I.

Os especialistas/professores das outras duas turmas também são professores com experiência em EAD: um com formação básica em pedagogia e

com mestrado e doutorado (em andamento) em Educação, outro com formação básica em física, com mestrado e doutorado (em andamento) em Educação e Multimeios. Esses especialistas foram escolhidos como participantes focais porque seus grupos mantiveram o número de alunos até a fase final do curso e, portanto, poderiam ser boas fontes de coleta de dados para podermos estudar a questão da mediação pedagógica. Além disso, eles eram de áreas de atuação e de formação diferentes da minha, o que também poderia mostrar diferentes tipos de mediação pedagógica, isto é, um leque mais amplo de parâmetros de ações de mediação. Outro fator que devemos mencionar é que esses especialistas foram convidados a participar do projeto quando todo o design do curso estava pronto. A formação desses especialistas/professores para participar do piloto foi feita pouco antes do processo ter início. O fato de não terem participado da elaboração dos materiais didáticos, também poderia resultar em diversidade na ação pedagógica.

2.2.2 Os alunos

Os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs), nossos alunos no curso, possuem, na sua maioria, um histórico de muitos anos de ensino. O cargo que ocupam lhes confere uma posição de coordenação de outros professores, mas os afasta da função de dar aulas. Participaram deste estudo aproximadamente 90 ATPs e Supervisores. Os Assistentes Técnico-Pedagógicos das Diretorias de Ensino são professores de uma determinada disciplina, que têm como uma de suas principais funções divulgar para os seus pares assuntos pertinentes aos componentes curriculares a que pertencem, inclusive, como docentes multiplicadores, montando e oferecendo cursos específicos da área. É bom frisar que as Diretorias de Ensino têm um Assistente Técnico Pedagógico por disciplina, que se responsabiliza por ações junto a professores de escolas que estão sob a jurisdição da Diretoria a que pertencem. Os ATPs vinculam-se às orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação.

As turmas eram formadas por aproximadamente 30 alunos, na sua maioria ATPs de 5 diferentes regiões de São Paulo e provenientes de três áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias). Assim sendo, tínhamos nas turmas professores com formação em ciências, artes, história, geografia, educação física, matemática e português. Nesses grupos quase ninguém se conhecia, o que para nós era um elemento importante, visto que um dos objetivos do curso era fazer um trabalho a distância para aprenderem a usar a tecnologia; no entanto, tivemos casos de ATPs que pertenciam à mesma Diretoria de Ensino e, como se conheciam, às vezes, trabalhavam juntos presencialmente, aspecto que poderia repercutir negativamente para os propósitos de inclusão digital.

Os Supervisores de Ensino, minoria no grupo, coordenam e participam de várias ações, como cuidar do projeto político-pedagógico das escolas, realizar reuniões pedagógicas de estudo e planejamento com professores, organizar e planejar estudos e reformulações de acordo com o projeto político-pedagógico, supervisionar e coordenar o processo de avaliação dos alunos.

Segundo documento do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do governo do estado de São Paulo (2002), o supervisor atua diretamente com as unidades locais do sistema – Escolas, e se vincula às orientações do órgão central – a Secretaria de Educação. Assim, recebe informações de todos os órgãos para ter condições de realimentar o sistema. O supervisor é, portanto, um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema.

2.2.3 O curso

Nesta seção exporemos os detalhes sobre a elaboração e justificativa do projeto, assim como os objetivos do curso e do módulo analisado. Também falaremos sobre os ambientes do curso e as ferramentas usadas, que possibilitaram o curso e os dados desta pesquisa.

2.2.3.1 Justificativa do curso

Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, surge a preocupação com o letramento, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social. A capacidade de utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, pesquisar, planejar e aprender cada vez mais é um dos principais legados da educação básica. A toda a sociedade e, em especial, aos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais, cabe saber em que medida os sistemas escolares vêm respondendo às exigências do mundo moderno em relação ao letramento e ao desenvolvimento das capacidades relacionadas à plena participação dos indivíduos como sujeitos sociais.

Nesse contexto de demandas diversas, Rojo (2004), ressalta que, nos últimos anos, o conceito de alfabetização teve de ser ampliado, principalmente, com o aparecimento das teorias de letramento. Atualmente, a apropriação e o conhecimento do alfabeto não é mais suficiente, mas objetiva-se o letramento dos alunos, que devem passar por um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita e das capacidades nelas envolvidas. Hoje em dia, a questão do letramento é o foco e não deixa de ser uma preocupação nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais veiculam e tentam disseminar o letramento como objetivo principal, colocando-o como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita e outras tecnologias como sistema simbólico.

Contudo, de acordo com Lindoso (2006) e Rojo (1995: 71-2) entre outros, o Brasil tem milhões de pessoas não analfabetas, mas que, conhecendo as letras

e sabendo ler as palavras, não entendem o significado de uma frase e não são capazes de interpretá-la e torná-la útil em seu dia-a-dia. Essas pessoas são denominadas atualmente, analfabetos funcionais. A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas, mas, de maneira geral, como explicitado por Lindoso (2006), diretor de Relações Institucionais da Câmara Brasileira do Livro (CBL), é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho ou da política, por exemplo.

Em 2004, as médias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ficaram abaixo dos 50 pontos tanto na redação como na parte objetiva, que engloba 63 questões. O resultado foi pior do que o do ano 2003. A prova foi feita por 1,04 milhão de pessoas com o ensino médio completo e constatou-se que a maior dificuldade dos alunos se concentrava na capacidade de analisar informações e construir um argumento consistente sobre um determinado assunto. Outro indicador significativo sobre as dimensões do problema do alfabetismo no Brasil veio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, em inglês), mantido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O resultado do teste aplicado em 41 países em 2003 mostrou que os estudantes brasileiros de 15 anos de idade sabem menos matemática do que os jovens da Tunísia e da Indonésia. Na área da leitura, os brasileiros não fazem nenhum progresso desde o ano 2000. Esses dados revelam que nos encontramos entre os piores.

Um outro relatório sobre a situação da educação no mundo, divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), situa o Brasil em 72º lugar entre 127 países. Segundo o último Indicador de Analfabetismo Funcional, de 2003, apenas 25% da população brasileira tem capacidade de leitura plena e consegue comparar informações contidas em diferentes textos.

Pelos dados de Lindoso (2006), os brasileiros tecnicamente alfabetizados, mas capazes de ler tão somente frases e enunciados curtos, são 37% da população, os que se limitam a localizar informações simples em uma única frase somam 30%, e 8% são totalmente analfabetos. O indicador é calculado desde 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro, do Ibope, em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa, por meio de uma pesquisa sobre analfabetismo funcional realizada com brasileiros de 15 a 64 anos de idade. Segundo estudos publicados pela Câmara Brasileira do Livro, ao comparar os dados obtidos em 2001 e em 2003, descobre-se que a situação praticamente não sofreu alteração.

Na verdade, os alunos brasileiros têm participado de diversos programas/sistemas de avaliação, sendo os mais importantes dentre eles o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – governamentais – e o estrangeiro Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). No Estado de São Paulo, há o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Em todos esses exames e processos de avaliação os resultados configuram, em geral, problemas.

Voltando aos dados do Pisa (2000), que mostra os resultados dos estudantes brasileiros de 15 anos entre os de 41 outros países, Jurado (2002: 9) explica que

dentre os jovens na faixa de 15 anos que freqüentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados – 65% (entre os níveis 1 e 2) mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. E ainda assim, os dados

apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino.

Para Jurado (2003), estes resultados se devem, particularmente, ao fato de que nas últimas décadas do século XX, houve uma crescente expansão de vagas para o Ensino Médio da rede pública, sem que a rede contasse com adequados investimentos no sentido de garantir qualidade mínima. Assim, produziu-se no cenário desse nível de ensino uma política de improvisação que ainda está muito presente.

O curso *Práticas de Leitura e Escrita* (PLE) vem como uma resposta possível nesse contexto de dificuldades. É um caminho no sentido de promover um trabalho com professores, oferecendo a possibilidade de desenvolvimento para se repensar o trabalho feito em sala de aula, relacionado às mais recentes teorias relativas ao desenvolvimento dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler e escrever. Aliado à questão da leitura e da escrita, o curso também tem como objetivo servir de oportunidade para os professores aprenderem a usar as novas ferramentas digitais. Nesse sentido, o curso pretende abrir espaço para o que chamamos, hoje, de *inclusão digital*, preconizando o letramento digital, pois procura-se não somente o acesso às máquinas e aos programas, mas a promoção do desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de lidar com a busca de informação e a localização adequada às necessidades e aos objetivos que motivaram a busca. Além disso, procura-se desenvolver a capacidade de avaliação de conteúdo assim como o uso eficiente das informações e da tecnologia para a solução dos problemas. O objetivo é desenvolver as capacidades para participação do indivíduo na vida social digital em suas diferentes dimensões.

Assim sendo, de acordo com os objetivos expostos no projeto do PLE, por Collins e Rojo (2003) e por Rojo, Collins e Barbosa (2006), a leitura e a escrita constituem o foco das atividades, que pretendem oferecer oportunidades, para

todos os professores-alunos, de vivenciar uma combinação de várias e importantes experiências integradas e mediadas pelo contexto web.

Seguindo essa perspectiva, foram organizados 4 módulos de trabalho, de modo a favorecer o contato com diferentes gêneros que circulam em diversos contextos, suportes e mídia contemporâneas, com especial destaque para textos e discursos que circulam na mídia digital. Retomando o que já discutimos no capítulo da fundamentação teórica, o conceito de gênero que permeou a escolha dos gêneros textuais que circulam no curso é bakhtiniana, isto é, entende os gêneros do discurso como *“formas relativamente estáveis de enunciados”* Bakhtin (1992:279).

Dessa forma, o curso PLE pretende propiciar oportunidades para aprender e planejar práticas docentes, com a opção de pensá-las como práticas mediadas por novas tecnologias, a partir de uma visão de que toda comunicação é feita por meio de gêneros do discurso. Cabe ressaltar também que o curso pretende salientar o enorme potencial que as novas tecnologias possuem para promover e manter aprendizagens colaborativas.

O desenho metodológico do PLE prevê as seguintes modalidades de atividades: realização de questões fechadas no ambiente de aprendizagem LearningSpace⁷, com respostas automaticamente dadas pelo sistema, realização de questões abertas no LearningSpace, que podem ser individuais ou em grupos, participação em fóruns de discussão no ambiente de aprendizagem Prometeus⁸, entre outras atividades, sendo que todas as modalidades tem como base os textos do curso e de outros ambientes que são relacionados por ‘links’ no próprio ambiente do curso. Nas próximas seções, apresentaremos com detalhes, os ambientes de aprendizagem LearningSpace e Prometeus, que servem de suporte para as atividades do curso.

⁷ Learning Space: ambiente de aprendizagem online. Ambiente que pode ser usado para apresentação de conteúdo. Permite a utilização para tarefas individuais ou em grupos com possibilidade de interação com o professor e com um grupo.

⁸ Prometeus: ambiente de aprendizagem online destinado à interação assíncrona em fóruns de discussão, publicação de orientações pedagógicas, pelo professor, no quadro de avisos, gerenciamento das atividades do curso na agenda, colocação de arquivos por alunos e professor na galeria e ao acesso de informações sobre os docentes e alunos do curso.

Nesta pesquisa, focalizamos o Módulo I, no qual foram priorizados os gêneros das esferas cotidiana e burocrática. Os alunos foram levados a trabalhar com textos de perfis pessoais na web, de apresentação para transação comercial e preenchimento de formulários, de participação em discussão para expressão de opinião, de depoimentos e debates e também de participação em blogs.

Mais especificamente, de acordo com a própria apresentação do Módulo I no PLE, podemos dizer que o módulo tem como objetivo resgatar a história de leitura e escrita dos participantes e iniciar a observação, análise e reflexão sobre estratégias e procedimentos exigidos nas situações de leitura e de escrita em ambiente digital, com foco na interação em fóruns de discussão, na leitura e produção de blogs e para o uso/preenchimento de gêneros burocráticos como formulários, perfis e cadastros. Para maior esclarecimento, abaixo mostramos um quadro que resume os módulos com suas unidades e, na seqüência, apresentaremos detalhes sobre o Módulo I, foco desta pesquisa.

Quadro 6: Síntese dos Módulos e Unidades do PLE

Módulo I – Leitura e Escrita em contexto digital		80 h
Unidade 1	Apresentação	
Unidade 2	Experiências com leitura e escrita	
Unidade 3	Esferas de Atividades e Gêneros do Discurso	
Unidade 4	Leitura e escrita no Ensino Médio	
Módulo II - Em dia com a ciência e o conhecimento: a escola do século XXI		60 h
Unidade 1	Ciência: o que é e como interpretar seus textos	
Unidade 2	As Línguas da Ciência	
Unidade 3a	Textos, discursos e leituras nas Ciências Exatas e da Natureza	
Unidade 3b	Textos, discursos e leituras nas Ciências Naturais e Sociais	
Unidade 4	Texto e leituras em livros e materiais didáticos	
Módulo III – Jornais em todos os tempos – informação e opinião no cotidiano e na escola		60 h
Unidade 1	Exploração da esfera jornalística	
Unidade 2	Um passeio por diferentes mídias	
Unidade 3	Explorando textos de opinião	
Módulo IV – Navegação na fruição: Artes na Rede		60 h
Unidade 1	A Arte som: músicas e canções para fluir e ensinar	
Unidade 2	A poesia no papel e na tela	
Unidade 3	As artes plásticas: pintura	
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (carga horária distribuída ao longo dos módulos)		
Total: 260 horas		

Fonte: Manual Acadêmico do Aluno.⁹

⁹ Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_12/arquivos/secao_178/Manual%20Academico%20do%20Aluno.doc

2.2.3.2 Objetivos, conteúdos e atividades do Módulo I

Os próximos dois quadros apresentam os objetivos do Módulo I e uma exposição do conteúdo com alguns exemplos de atividades específicas de cada unidade do módulo, com indicação de ferramentas e ambientes.

a) Objetivos

Quadro 7: Objetivos gerais do Módulo I

<p style="text-align: center;">Módulo 1 (80 horas, 10 semanas)</p>	<p style="text-align: center;">Letramento digital: Leitura e escrita em contexto digital</p> <p>Este módulo caracteriza-se por uma imersão mais intensa, pois tem um duplo objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Familiarizar e exercitar o professor em formação em relação aos recursos computacionais e às ferramentas digitais, inclusive as multimidiáticas; e → Observar, analisar e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, em diferentes textos e linguagens, de diversos gêneros e contextos digitais, com destaque para os gêneros e ferramentas interativos (email, chat e fóruns de discussão); os burocráticos (formulários); os do jornalismo e da divulgação científica digital (hipertextos, apresentações) e com as formas de arte digital (sites de poemas e prosa digital, blogs, oficinas de roteiro ou de contos ou crônicas)
--	---

Fonte: Rojo; Collins e Barbosa (2006).

b) Conteúdos, Atividades, Ferramenta e Ambientes

Quadro 8: Conteúdos, Atividades, Ferramenta e Ambientes do Módulo I.

Unidades	Conteúdos	Exemplos de atividades	Ferramentas/ambientes
Unidade I Apresentação	1. Apresentar-se no curso. 2. Descobrir afinidades com os colegas e debater expectativas sobre o curso. 3. Apresentar-se na internet. 4. Formulários e suas múltiplas funções.	1. Fazer perfil pessoal, conhecer colegas e professor. 2. Identificar colegas com quem gostaria de trabalhar, escrever uma mensagem com suas impressões sobre a turma. 3. Fazer cadastro de compra de livros. 4. Síntese do grupo, com pontos de vista das experiências que cada membro teve com os formulários da unidade.	1. Aba Alunos/Prometeus 2. Fórum Impressões sobre a turma/ Prometeus 3. Internet 4. Trabalho em grupo/ LearningSpace
Unidade II Experiência com Leitura e Escrita	1. Ler e escrever: uma porta para o outro. 2. Ler é...Escrever é... 3. Conhecendo os blogs. 4. Blogando Leituras. 5. Criando o blog do grupo. 6. Já para a poltrona. 7. Antecipando o prazer dos livros. 8. Convidando seus colegas a ler um livro de que você gostou.	1. Leitura de depoimentos de personalidades sobre o que pensam a respeito da leitura e da escrita. 2. Escrita de um depoimento comentando uma ou algumas das experiências próprias com a palavra escrita e publicar para os demais participantes. (...)	1. Tela de conteúdo/ LearningSpace 2. Fórum <i>Depoimentos de leitura e escrita</i> / Prometeus

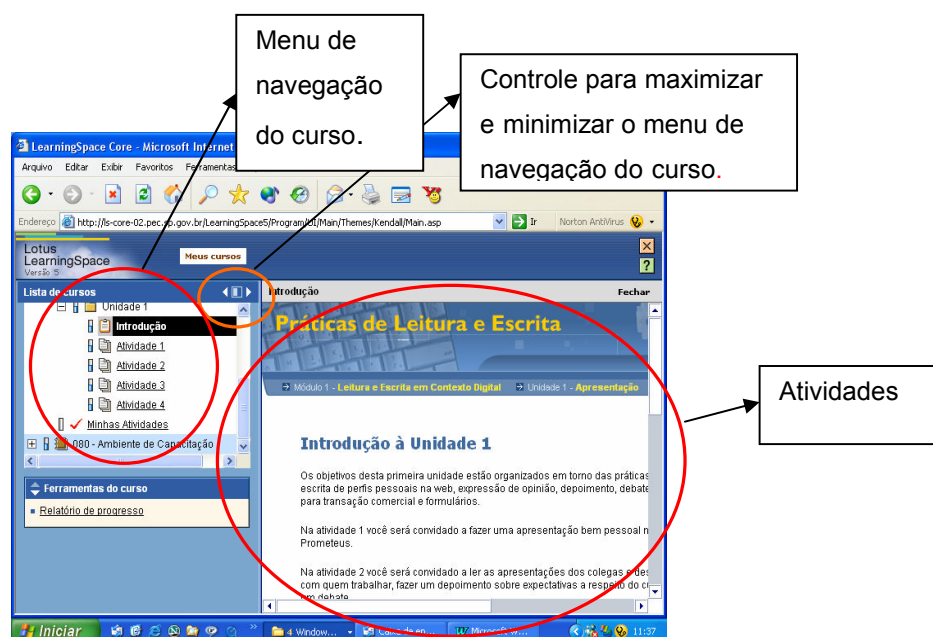
<p>Unidade III Esferas de atividade e Gêneros do Discurso</p>	<p>1. Esferas de Atividade Humana e os Gêneros do Discurso.</p> <p>2. Produzindo textos pertencentes a gêneros de diferentes esferas.</p> <p>3. Lendo e comparando os textos produzidos.</p> <p>4. Elementos constituintes dos gêneros: conteúdo temático, forma composicional e estilo.</p> <p>5. Descrevendo gêneros.</p>	<p>1. Observar a imagem e as anotações correspondentes, relativas à esfera de atividade, aos atores envolvidos, aos interesses em jogo, aos exemplos de atividades realizadas e aos gêneros em circulação.</p> <p>1.2 Analisar as imagens em relação aos cinco aspectos: <i>esfera de atividade, atores envolvidos, interesses em jogo, exemplos de atividades realizadas e gêneros em circulação.</i> (...)</p>	<p>1. Tela de conteúdo/ LearningSpace</p> <p>1.2 Área de trabalho individual/LearningSpace</p>
<p>Unidade IV Leitura e Escrita no Ensino Médio</p>	<p>1. Texto e Leitura</p> <p>2. Gêneros, objetivos e capacidades envolvidas na compreensão e produção de textos</p> <p>3. Análise de Atividades de Leitura e Produção de textos</p> <p>4. Iniciando o planejamento do trabalho final</p>	<p>1. Responder às questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Para você, o que é texto? ○ Do que depende a compreensão de um texto? <p>1.2 Ler 3 excertos de textos sobre texto e leitura</p>	<p>1. Área de trabalho individual/LearningSpace</p> <p>1.2 Tela de conteúdo/LearningSpace</p>

Fonte: Manual do professor (2006).

2.2.3.3 Páginas de conteúdo e tutoriais

O PLE é desenvolvido em dois diferentes ambientes web de aprendizagem que são disponibilizados pela Rede do Saber¹⁰.

O LearningSpace é o ambiente que permite a publicação dos conteúdos do curso: textos e hipertextos, hipermídia, glossários, materiais de apoio e de referência. A seguir, exemplos de publicação de conteúdo para esclarecimento.



¹⁰ Rede estadual de educação de São Paulo. A Rede do Saber é uma rede gestora de formação continuada para agentes educacionais, com capacidade para atender, ao mesmo tempo 12 mil pessoas por dia, utilizando vários ambientes e abrangendo todas as 89 Diretorias de Educação do Estado. A Gestão Operacional está sob a responsabilidade da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação e da FCAV - Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Para maiores detalhes: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/>

Lotus LearningSpace Versão 5

Meus cursos

Lista de cursos

- 005 - Práticas de Leitura e Escrita
- 007 - Práticas de Leitura e Escrita - 20
 - Apresentação
 - Módulo I
 - Boas vindas
 - Unidade 1
 - Introdução
 - Atividade 1**
 - Atividade 2
 - Atividade 3
 - Atividade 4
 - Unidade 2
 - Unidade 3
 - Unidade 4
 - Minhas Atividades
 - 008 - Práticas 2006 - Mediadores
 - 010 - Práticas 2006 - PCs e Prof.
 - HOMOLOGACAO - EMR

Ferramentas do curso

- Relatório de progresso

Atividade 1

Atividade 1
Apresentar-se no curso

1 Vamos começar fazendo uma apresentação bem pessoal na área *Alunos* do Prometeus. Inclua na sua apresentação dados sobre suas atividades profissionais e interesses pessoais.

2 Ainda no Prometeus, em apresentações armazenadas nas áreas *Alunos e Docentes*, você poderá conhecer seu professor, seus colegas e os personagens deste curso: a *Perpétuo Socorro*, o *prof. Epaminondas* e a *Justina Mosca*.

A janela do Prometeus está minimizada no rodapé da sua tela e começa com <http://ls...>

Para acessar o ambiente, basta clicar na janela. Vamos até lá?

Alunos PROMETEUS

Veja a dica que a [Perpétuo Socorro](#) tem para lhe dar sobre a montagem de sua apresentação no Prometeus e sobre a maneira mais fácil de [pesquisar](#) e encontrar as apresentações de seu professor e dos personagens do curso.

Atividade 1
Apresentar-se no curso

Esta atividade tinha por objetivo dar-lhe oportunidade de aprender a fazer uma apresentação pessoal e a encontrar as apresentações de seu professor e dos personagens do curso, a *Perpétuo Socorro* e o *prof. Epaminondas*.

Na próxima atividade, você poderá conhecer melhor todos os seus colegas de turma e ser conhecido por eles, pesquisando no Prometeus as apresentações de cada um.

Próxima Atividade

Figura 3: Exemplos de página de conteúdo do ambiente LearningSpace: U1: ativ. 1 – Apresentar-se no curso. Fonte:

<http://mu.pec.sp.gov.br/LearningSpace5/Program/UI/Main/Themes/Kendall/Main.asp>

Os conteúdos incluem tutoriais, concebidos para auxiliar na mediação com informações técnicas necessárias para o desenvolvimento do conhecimento da tecnologia e de conteúdo específicos abordados durante o curso. Para tanto, alguns personagens - Professor Epaminondas, Perpétuo Socorro e Justina Mosca - foram criados para ajudar o especialista/professor, mediador do curso. O professor Epaminondas ajuda com definições e conceituações, Perpétuo Socorro ajuda com questões técnicas e Justina Mosca dá respostas para as atividades que possuem respostas mais previsíveis, mais fechadas. Apresento, abaixo, exemplos das falas desses personagens.



Perpétuo Socorro - Preparando sua apresentação no Prometeus

Clique na área Alunos para inserir sua apresentação no Prometeus. Você encontrará uma lista com todos os alunos matriculados no curso. Clique na letra que corresponde à inicial do seu nome e então o procure na lista de alunos. Clique sobre o seu nome e surgirá uma janela com seus dados. Clique na caixa de texto na janela de mensagem para redigir sua apresentação. Clique em salvar para finalizar. Pronto! Sua apresentação já está visível para seus colegas e professores.



Professor Epaminondas – Debates no Fórum

A comunicação direta, em que todos os participantes estão presentes ao mesmo tempo, é uma forma de comunicação síncrona. Uma conversa ao telefone, uma reunião, uma sessão de chat ou um diálogo no ICQ são exemplos dessa forma de comunicação. A comunicação assíncrona, por sua vez, não exige que todos os participantes estejam presentes e disponíveis ao mesmo tempo. Entre os exemplos desse tipo de comunicação estão as mensagens de texto em telefones celulares, os e-mails (quem recebe não precisa ler a mensagem no instante em que ela é enviada) e os fóruns de discussão, que permitem o desenvolvimento de conversas e a formação de grupos e comunidades de interesse comum, de trabalho ou de aprendizagem em tempos diferentes.



Justina Mosca – resposta para uma atividade sobre definição de blogs

“O blog é como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro...” Ou seja, o blog é uma espécie de migração do diário íntimo ou agenda, tal como os utilizam os adolescentes, para o ambiente virtual. Com isso, esses gêneros se modificam, outros tipos de conteúdos são abordados, abrangendo “diários, piadas, links, notícias, poesia, idéias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir”.

O acesso aos conteúdos tutoriais também é feito através de “links” que aparecem de acordo com as necessidades específicas de cada atividade. Na tela abaixo temos uma proposta de exercício de *apresentação para transação comercial na Internet*, do tipo cadastro para compra de livros. Portanto, o aluno é convidado a acessar o “link” dos conselhos da Perpétuo Socorro, antes de acessar o site da livraria. Ao clicar no “link”, abre-se uma tela como a que vemos a seguir. Na mesma página de conteúdo podem aparecer vários tutoriais. Na página do exemplo que segue há três possibilidades de acesso às falas de Perpétuo Socorro e uma à explicação do professor Epaminondas.

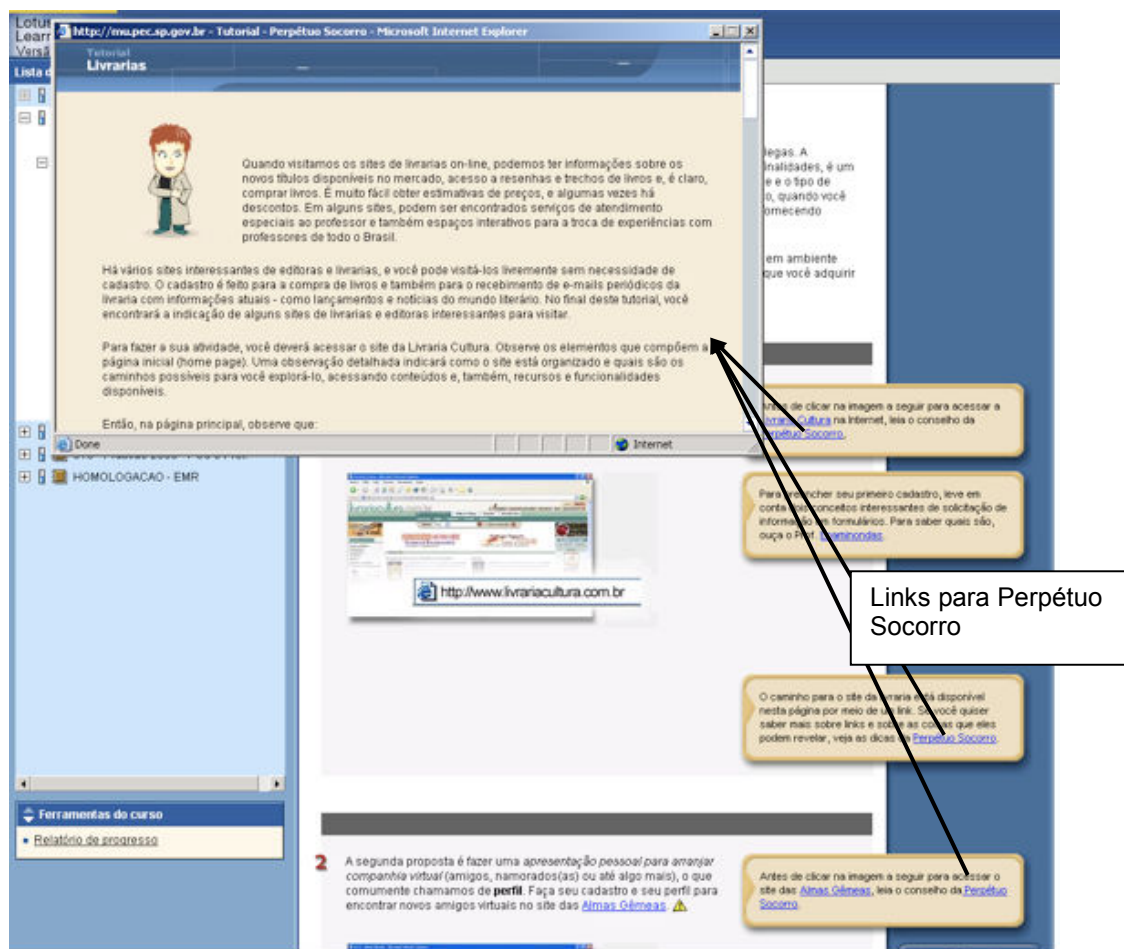


Figura 4: Exemplos de entradas para os Tutoriais. Ambiente LearningSpace. Fonte: <http://domino-portal-02pec.sp.gov.br>

2.2.3.4 Trabalhos de Produção individual e em grupo, mediados pelo especialista/professor

No ambiente do LearningSpace há, também, uma ferramenta que possibilita produção individual ou colaborativa, que provê mecanismos para que o aluno possa compartilhar e comunicar os resultados de seus trabalhos aos colegas e/ou ao especialista/professor. Nesse espaço, o aluno pode apresentar um texto e enviar arquivos, bem como endereços na internet. Veja o exemplo na seqüência.

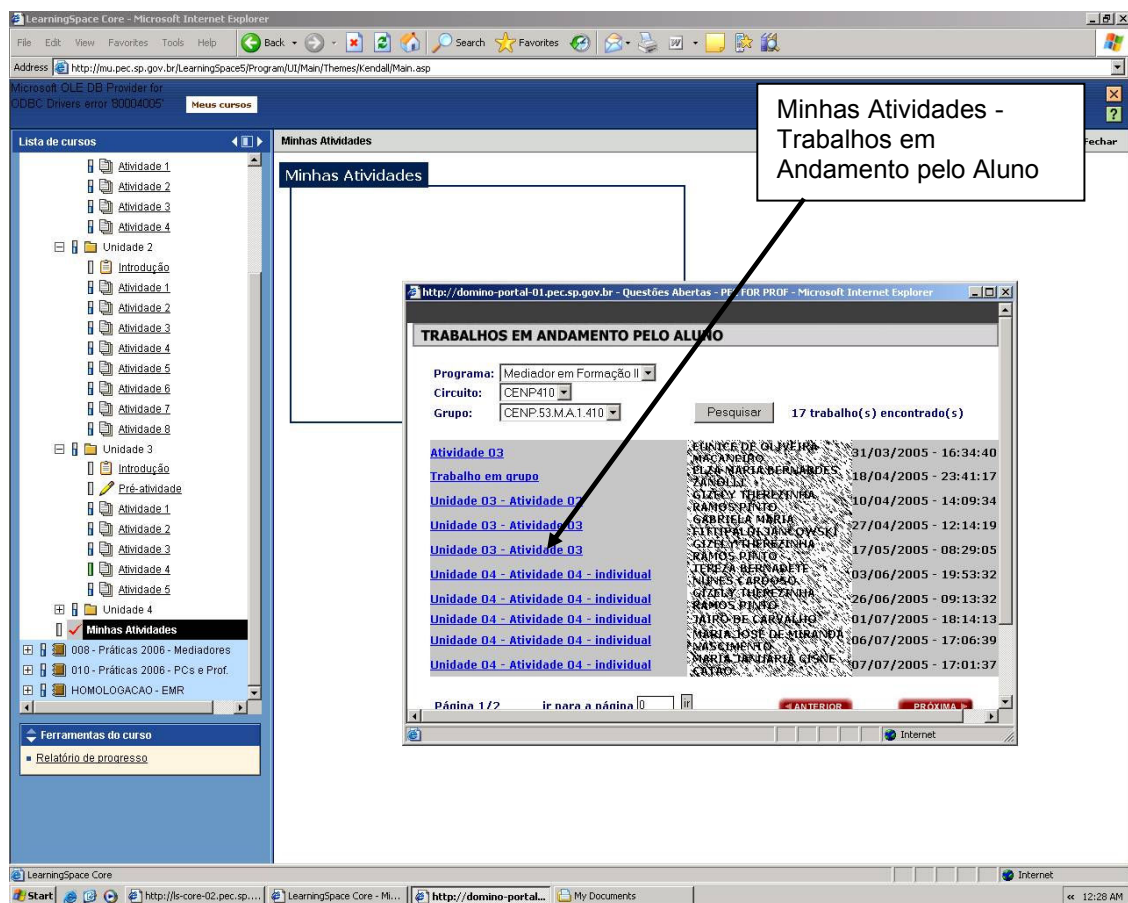


Figura 5: Exemplos de entradas para as produções individuais ou em grupos. Ambiente LearningSpace. Fonte: <http://domino-portal-02pec.sp.gov.br> – Questões Abertas PEC for PROF

As propostas a serem desenvolvidas nesse espaço são descritas nas páginas de conteúdo. Na atividade 4 da unidade 1, por exemplo, os alunos são convidados a fazer um trabalho em grupo. A instrução da atividade indica o que os alunos devem fazer e na atividade aparece um 'link' que leva o aluno para a Área de Trabalho em Grupo. Poderia, também, levar a uma atividade de trabalho individual. Depois de realizado, o trabalho fica disponível para o professor, em uma área chamada "Minhas Atividades", que pode ser acessada por meio de 'links'. Vejamos um exemplo de instrução de atividade, a seguir. A tela representa a atividade 4, da unidade 1. O aluno lê a instrução na página de conteúdo.

Trabalho em grupo: síntese colaborativa

Na Atividade 1, no início deste módulo, você deve ter trocado mensagens com seus colegas no Fórum Prometeus para articular um grupo de trabalho e escolher um representante para ele. Chegou a hora de realizar o trabalho!

1 O representante do grupo precisa inscrever seus integrantes na Área de [Área de Trabalho em Grupo](#) e iniciar a síntese, fazendo sua contribuição (veja acima para instruções mais detalhadas sobre a síntese em grupo).

2 Em seguida, nessa área de Trabalho em Grupo, todos os outros membros do grupo devem contribuir para a síntese colaborativa.

Com esta atividade de síntese, finalizamos a Unidade 1. Parabéns! Completar a primeira unidade de um curso na Web é um passo muito especial! Esperamos você na Unidade 2. Até lá!

Para dicas sobre o primeiro contato no trabalho em grupo, consulte a [Parábola](#).

Para dicas sobre as etapas no processo de colaboração, consulte a [Parábola](#).

Caso ainda não tenha se articulado em um grupo de trabalho, volte ao Fórum no Prometeus, na qual esta questão foi tratada, e tente resolver rapidamente essa tarefa. Se encontrar dificuldade, envie uma mensagem ao seu professor. Seja claro no assunto da mensagem.

Figura 6: Exemplo de página de conteúdo com instrução para trabalho em grupo.

Ambiente LearningSpace. Fonte:

<http://mu.pec.sp.gov.br/learningspace5/Program/UI/Main/Themes/Kendall/Main.asp>

Depois de lidas as instruções, o aluno é convidado a acessar o 'link' [Área de Trabalho em Grupo](#) para iniciar a síntese, fazendo sua contribuição. No caso dessa atividade, o aluno recebia a seguinte instrução na área de trabalho

em grupo: *“Façam uma síntese sobre a experiência que vocês tiveram ao preencher os formulários nesta unidade. Apontem o que julgaram importante tanto do ponto de vista conceitual quanto do ponto de vista das experiências.”* Em seguida, nessa área de *Trabalho em Grupo*, todos os outros membros do grupo devem contribuir para a síntese colaborativa. A tela, a seguir, mostra um exemplo de trabalho de um grupo, com mediação do especialista/professor.

The screenshot displays the LearningSpace interface for a group activity. At the top, it shows 'Módulo 01' and 'Unidade 1'. Below this, there is a group icon labeled 'Em grupo' and a section titled 'GRUPO'. The group information includes 'Nº. Máximo Participantes: 8' and a list of participants: GESLIANE REZZARINI SIMIONI, BELO DE CARVALHO, MARCO AURELIO FERREIRA FERREIRA, MARCO ANTONIO VALE, PROFESSOR ALEXANDRE, ROSA MARIA DE JESUS, and ROSANNE DE OLIVEIRA BRAGA. To the right of the participant list, a box labeled 'Participantes do Grupo' has an arrow pointing to the list. Below the group information is an instruction box: 'Façam uma síntese sobre a experiência que vocês tiveram ao preencher os formulários nesta unidade. Apontem o que julgaram importante tanto do ponto de vista conceitual quanto do ponto de vista das experiências.' A box labeled 'Instrução' has an arrow pointing to this instruction. Below the instruction is a response section: 'Resposta: 10/03/2005 - 15:24:04'. The response text reads: 'Gestiane: Anteriormente já havia realizado o preenchimento de formulários e considero uma possibilidade importante e prática para executar uma compra ou para contatos em geral. A atividade exige habilidades leitura (tanto das orientações da Perpetuo e do Espaminondas como do texto professor) e escrita. Mesmo não sendo a primeira vez, considero desafiador. O site "Almas Gêmeas" se mostrou muito interessante, pois despertou outras possibilidades para os avisos/avulsas (...), o que é motivador à leitura e escrita: as atividades com objetivos definidos, cujo percurso são caminhos para desenvolver nosso conhecimento com as ferramentas.' A box labeled 'Colaboração de um aluno.' has an arrow pointing to this response. Below the response is a mediation section: 'COLABORAÇÃO'. The mediation text reads: 'A Gestiane iniciou super bem o trabalho. Agora é a vez de cada membro do grupo participar para q depois vcs enviem em conjunto a síntese. Esta deverá conter o resumo das ideias colaboradas. Por favor, enviem para mim somente quando vcs tiverem elaborado a síntese, enquanto isso, vou vendo as contribuições em andamento.' A box labeled 'Mediação do especialista/professor' has an arrow pointing to this mediation text. At the bottom of the interface, there is a status bar with 'Done' and 'Internet' icons.

Figura 7: Exemplo de produção do aluno com mediação do professor. Área de trabalho em grupo. Ambiente LearningSpace. Fonte: <http://domino-portal-01.pec.sp.gov.br/qa/verTarefasProf.do>

Como já afirmamos, enquanto os alunos ou grupos estão desenvolvendo seus trabalhos, os professores podem ter acesso ao conteúdo, podem ver o que os alunos estão fazendo, mas não podem fazer comentários. Portanto, o compartilhamento é parcial. No momento em que os alunos decidem que o trabalho está pronto, enviam-no ao professor. Nesse momento, somente o professor pode acessar a atividade, pode fazer comentários e re-enviar a atividade para o aluno ou grupo, para que os mesmos possam ver os comentários e dar continuidade à atividade, caso seja necessário. Essa ferramenta é fundamental para a mediação pedagógica, pois possibilita a interação e continuidade do trabalho entre professor e aluno e/ou alunos. O professor pode usar esse espaço para trabalhar com a produção do alunos e incentivar a participação deles, levando-os a colaborar uns com os outros e a negociar significados. Quando o especialista/professor entende que a atividade está pronta, disponibiliza-a como atividade concluída e os alunos deixam de poder editá-la, sem, contudo, perder o acesso. Podem vê-la e consultá-la a qualquer momento. Para tanto, o aluno deve entrar na área de Trabalhos Concluídos (ver figura 5) e aí encontrará a atividade. A seguir, um exemplo de uma atividade individual feita por um aluno, armazenada no espaço de atividades concluídas.

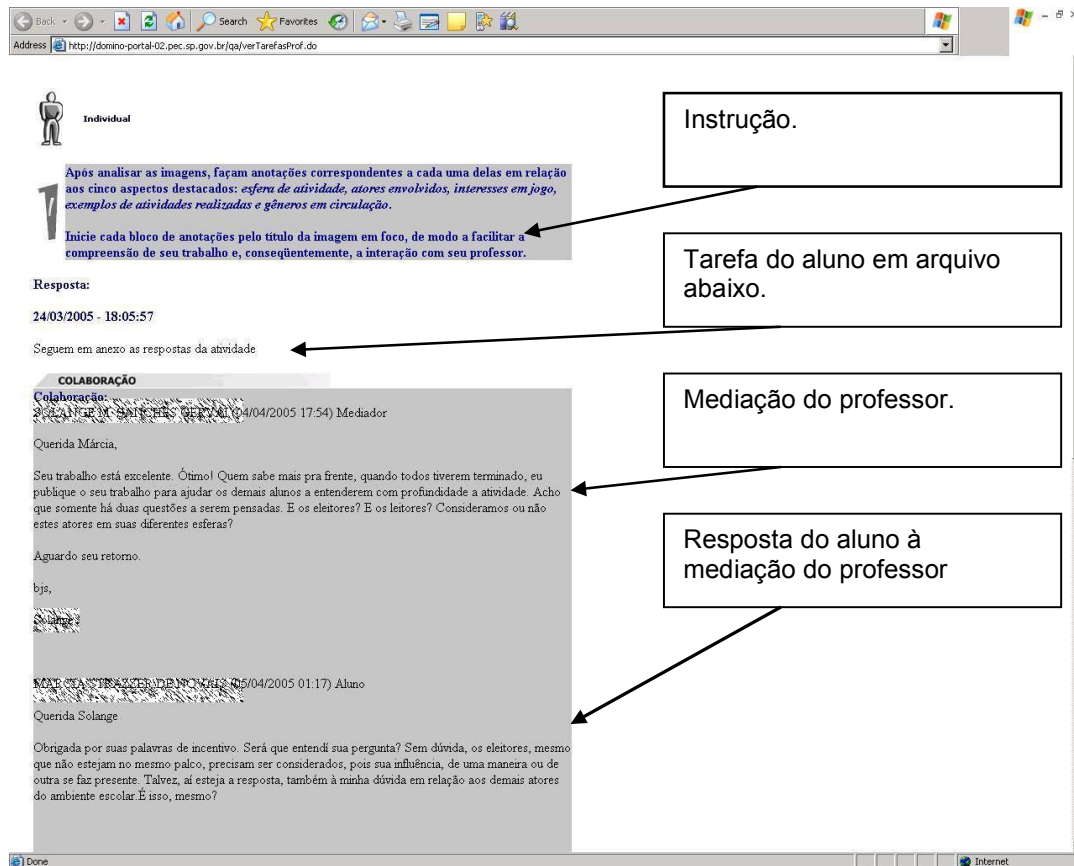


Figura 8: Exemplo de produção individual do aluno com mediação do professor. Área de trabalho individual. Ambiente LearningSpace. Fonte: <http://domino-portal-01.pec.sp.gov.br/qa/verTarefasProf.do>

Voltamos a reiterar que, no espaço de atividade concluídas, ficam registradas, para consulta, a produção do aluno, assim como a mediação do especialista/professor. Assim sendo, toda a interação pode ser acessada e lida em qualquer momento.

2.2.3.5 Trabalhos de produção individual com mediação automática da Justina Mosca

As produções dos alunos, no ambiente do LearningSpace, podem também receber mediação automática. O ambiente oferece a possibilidade de correção automática das tarefas feitas individualmente pelos alunos. Por exemplo: o aluno

faz uma atividade e a tem corrigida pela Justina Mosca. Veja o exemplo a seguir. O aluno recebe a seguinte instrução: *“Clique sobre uma característica abaixo e, com a tecla do mouse acionada, arraste a característica para seu lugar correto na tabela. Depois, envie sua resposta para Justina Mosca.”*

Se a produção estiver correta, o aluno verá uma tela como a da Figura 9, caso contrário, Justina não aceitará a resposta dada e fará as devidas indicações para que a atividade volte a ser feita.

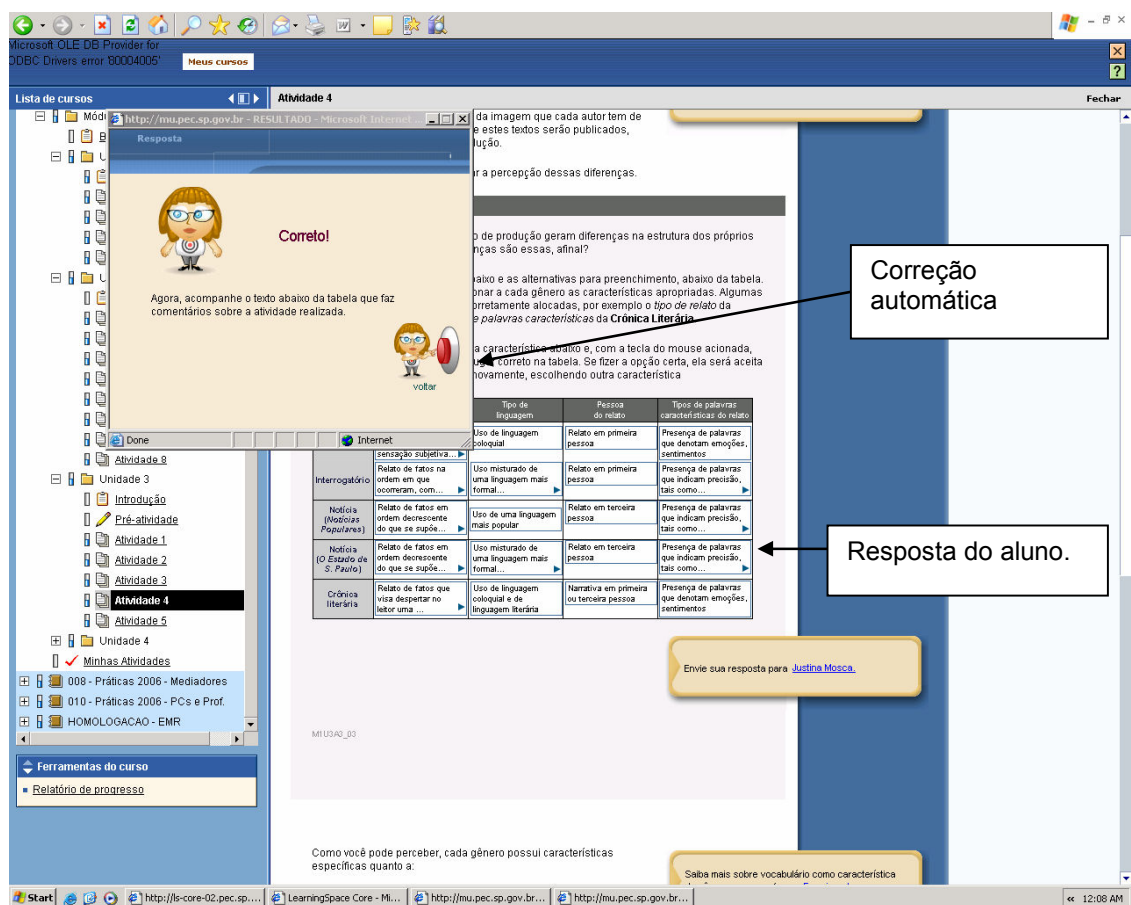


Figura 9: Exemplo de mediação automática pela Justina Mosca. Produção individual. Ambiente LearningSpace. Fonte:

http://mu.pec.sp.gov.br/LearningSpace5/Program/UI/Main/Themes/Kendall/Main.asp

2.2.3.6 Registros do sistema

O LearningSpace também oferece um relatório de progresso, que possibilita o registro dos acessos dos alunos ao site, permitindo aos alunos e ao especialista/professor um acompanhamento dos registros de seus acessos e porcentagens de aproveitamento nas atividades feitas.

Progresso
Último acesso
Concluído
Pontuação

Curso	Progresso	Último acesso	Concluído	Pontuação	Número de acessos	Duração
007 - Práticas de Leitura e Escrita - 2005	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:00:59 AM GMT-02:00		6.25	224	00:26:42
Apresentação	<div style="width: 100%;"></div>	7/2/05 5:40:37 PM GMT-03:00			2	00:00:00
Módulo 1	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:01:07 AM GMT-02:00		6.25	124	00:26:42
Boas-vindas	<div style="width: 100%;"></div>	8/18/06 9:56:07 AM GMT-03:00			3	00:00:00
Unidade 1	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:01:10 AM GMT-02:00		0	30	00:00:00
Introdução	<div style="width: 100%;"></div>	7/1/06 1:43:28 PM GMT-03:00			3	00:00:00
Atividade 1	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:01:16 AM GMT-02:00			13	00:00:00
Atividade 2	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:01:23 AM GMT-02:00			11	00:00:00
Atividade 3	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:04 AM GMT-02:00			11	00:00:00
Atividade 4	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:13 AM GMT-02:00			16	00:00:00
Unidade 2	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:26 AM GMT-02:00		0	1	00:00:00
Introdução	<div style="width: 100%;"></div>				0	00:00:00
Atividade 1	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:29 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 2	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:46 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 3	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:38:51 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 4	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:40:20 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 5	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:40:27 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 6	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:13 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 7	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:24 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Atividade 8	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:36 AM GMT-02:00			1	00:00:00
Unidade 3	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:42 AM GMT-02:00		25	10	00:26:42
Introdução	<div style="width: 100%;"></div>				0	00:00:00
Pré-atividade	<div style="width: 100%;"></div>	3/16/06 11:18:05 PM GMT-03:00			3	00:00:00
Atividade 1	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:48 AM GMT-02:00			8	00:00:00
Atividade 2	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:53 AM GMT-02:00			8	00:00:00
Atividade 3	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:41:58 AM GMT-02:00			5	00:00:00
Atividade 4	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:59:58 AM GMT-02:00	1/20/07 1:03:05 AM GMT-02:00	150	7	00:26:42
Atividade 5	<div style="width: 100%;"></div>	1/20/07 12:59:52 AM GMT-02:00			6	00:00:00
Unidade 4	<div style="width: 100%;"></div>	1/19/07 8:36:52 PM GMT-02:00		0	37	00:00:00
Introdução	<div style="width: 100%;"></div>	7/1/06 1:43:28 PM GMT-03:00			3	00:00:00

Figura 10: Relatório de progresso para curso. Ambiente LearningSpace. Fonte: <http://mu.pec.sp.gov.br/LearningSpace5/Program/UI/Main/Themes/Kendall/Main.asp>

Resumindo, o LearningSpace é o ambiente de aprendizagem online usado para apresentação dos conteúdos, para a realização de tarefas individuais com

mediação automática e para trabalhos individuais ou em grupos com mediação do especialista/professor.

2.2.3.7 Páginas de instrução, interação assíncrona e armazenamento

O Prometeus é o outro ambiente de aprendizagem. Quando os alunos entram no sistema, é esse o primeiro ambiente que acessam e há, nesse espaço, um 'link' que leva o aluno ao ambiente do material de apoio do curso, que é o do LearningSpace. O Prometeus é integrado ao LearningSpace e oferece a possibilidade de interação assíncrona por fóruns e quadro de avisos. Na verdade, o Prometeus é o ambiente que é a porta de entrada para o curso. Quando instruídos a entrar no curso, os alunos recebem a orientação para manter os dois ambientes abertos para que possam trabalhar com os dois, simultaneamente.

O Prometeus é um ambiente destinado à cooperação entre os participantes do curso. É nesse espaço que os alunos têm acesso aos fóruns, à agenda, ao quadro de avisos, sempre editado pelo especialista/professor, ao perfil de cada participante e aos arquivos de trabalho na galeria, que funcionam como uma biblioteca circulante, onde podem consultar e publicar arquivos.

Os especialistas/professores utilizam o quadro de avisos para gerenciar a ação dos alunos. O espaço funciona como uma agenda de trabalho para o aluno, serve para o especialista/professor passar informações, como abertura e fechamento de fóruns, datas, início de atividades, boas-vindas, boas férias, avisos sobre material na galeria, entre outras ações. O especialista/professor também pode dar instruções mais específicas sobre uma determinada atividade, organizar grupos, incentivar participação em fóruns, enfim, fazer tudo o que um professor faz, como em uma aula presencial. O quadro de avisos é uma ferramenta que deve ser usada conforme a necessidade de novas instruções e avisos em geral. Veja o exemplo, a seguir:

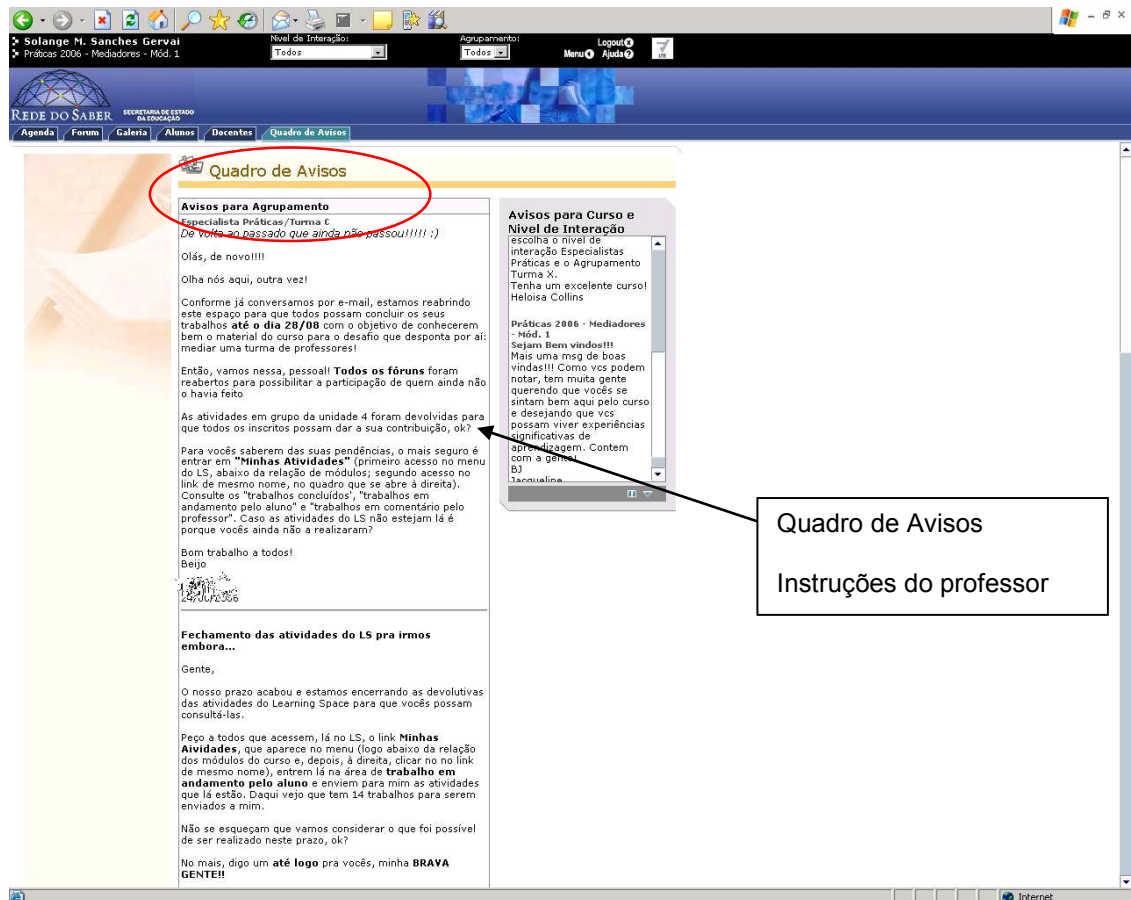


Figura 11: Quadro de Avisos. Ambiente Prometeus. Fonte: <http://ls-core-01.pec.sp.gov.br/interna.asp>

Cabe ressaltar que a ferramenta de comunicação assíncrona - Fórum de Discussão - no Prometeus é um recurso de extrema importância para o curso, pois permite a interação constante entre alunos e entre alunos e professor. Os alunos são instruídos a entrar nos fóruns pelas páginas de conteúdo do LearningSpace. Durante uma determinada atividade, o aluno é convidado a participar de um fórum específico. Como no exemplo abaixo, na atividade 2, primeiro, o aluno é convidado a ir à Área do Prometeus para ler o perfil dos colegas de grupo e, em seguida, é convidado a participar de um fórum chamado *Impressões*. O acesso indicado ao aluno deve ser feito com um clique no botão correspondente, na barra de tarefas.

The screenshot displays the Prometeus LMS interface. On the left, a sidebar shows the course structure under 'Meus cursos', including '007 - Práticas de Leitura e Escrita - 2010'. The main content area is titled 'Atividade 2' and 'Práticas de Leitura e Escrita'. It contains instructions for students to explore the 'Alunos do Prometeus' area and post messages in the 'Fórum Prometeus'. A callout box points to the 'Fórum Prometeus' icon with the text 'Instrução e Links para produção no Prometeus'.

Figura 12: Links para produção no Ambiente Prometeus no LS. Fonte: <http://ls-core-01.pec.sp.gov.br/interna.asp>

As mensagens enviadas podem ser organizadas de diferentes maneiras. Podem vir como resposta a um comentário do professor, de um colega ou podem abrir novos temas. No exemplo, a seguir mostramos como as mensagens são interligadas por respostas sobre os mesmos assuntos. Vale lembrar que o professor pode criar, renomear, configurar ou excluir um determinado Fórum, mas, em geral, o que ocorre é que o professor segue as orientações das páginas de conteúdo, criando os fóruns que fazem parte das atividades propostas. No entanto, existe a possibilidade de criação de outros fóruns que, por ventura, o professor queira, por necessidade específica do grupo.

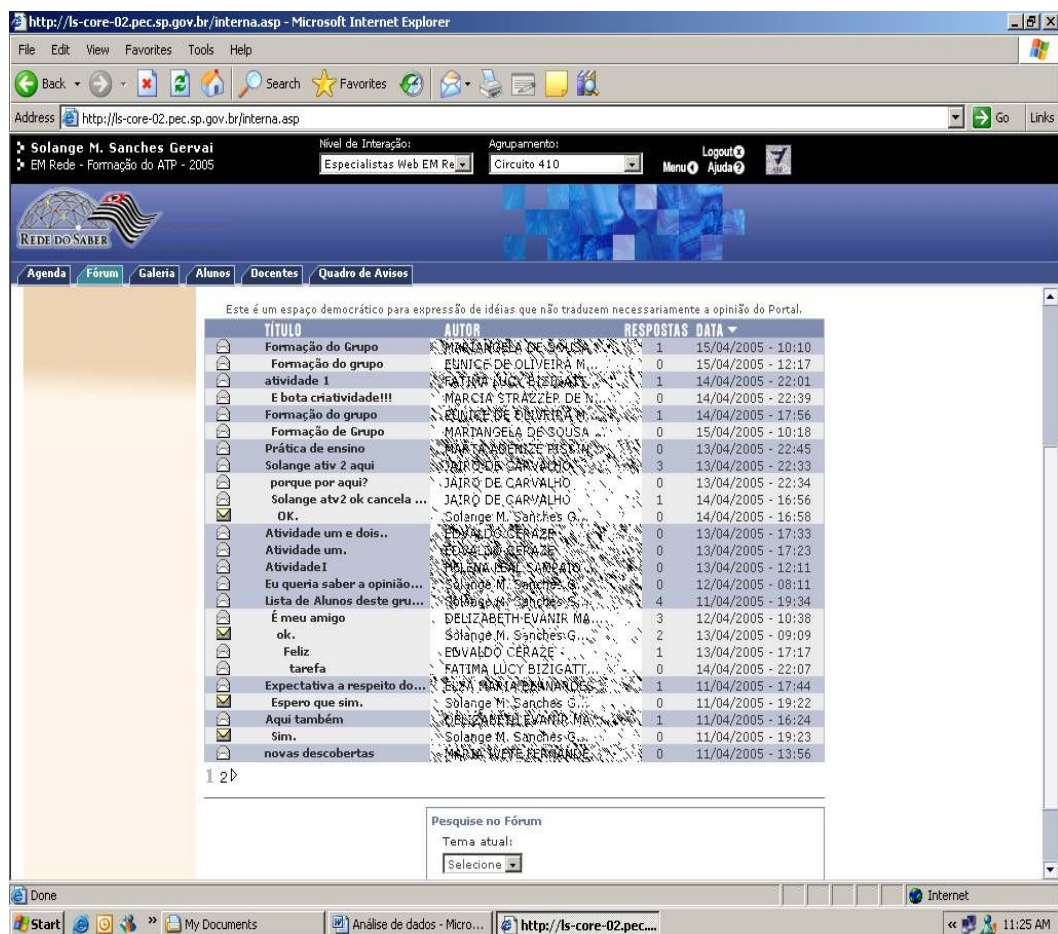


Figura 13: Exemplo de Fórum de Discussão. Ambiente Prometeus. Fonte: <http://ls-core-01.pec.sp.gov.br/interna.asp>

Resumindo, os dois ambientes e as ferramentas disponíveis são utilizadas de maneira integrada para promover construção de conhecimento. Nos dois ambientes há espaço para o trabalho de mediação pedagógica do especialista/professor e para gerenciamento do curso. No caso desta pesquisa, optamos por utilizar exemplos de trabalho de mediação oriundos dos dois ambientes. Observamos e analisamos a ação pedagógica de três professores fazendo mediações em atividades individuais no LearningSpace e em mediações que aconteceram em fóruns de discussão, portanto, no ambiente do

Prometeus. A seguir, esclarecemos os procedimentos de seleção e análise dos dados.

2.3 Os dados

Os dados desta pesquisa foram divididos em duas fases. A primeira fase, mais exploratória conta somente com os dados da minha turma e refere-se às unidades I e II do Módulo I. A segunda fase conta com dados dos outros dois especialistas/professores e pertencem à unidade III do Módulo I.

2.3.1 Dados da 1ª Fase

Os dados desta fase surgiram dos primeiros dois meses de implementação do PLE. Nesta fase da pesquisa, ainda não havia uma definição de quantos especialistas/ professores participariam e nem qual unidade seria o foco para análise de mediação. Como já mencionado, os dados eram somente da turma em que eu era a especialista/professora. Por essa razão, chamamos esta fase de exploratória.

A primeira parte do curso foi marcada por um momento de adaptação. O PLE era apenas um dos programas do Ensino Médio em Rede (EMR) e os alunos não entendiam o que o curso significava. O ambiente do Prometeus era utilizado para outras práticas do programa EMR e o PLE também usava como plataforma base o mesmo ambiente, o que gerou uma série de problemas no início da implementação do PLE. Os alunos tinham dificuldades para acessar ora um programa, ora outro, confundiam os “links” de acesso ao PLE, e nem sempre encontravam os fóruns que faziam parte do curso.

Como já apontamos, o ambiente do Prometeus era o caminho para se entrar nas páginas de conteúdo do PLE, ancoradas no LearningSpace. O ‘link’ para o PLE, não tão aparente, fica na parte inferior da tela e só é visualizado se o usuário usar a barra de rolagem, resultando na dificuldade dos alunos,

principalmente, para aqueles que eram iniciantes no Letramento Digital. Na tela seguinte mostramos o “link” para o PLE.

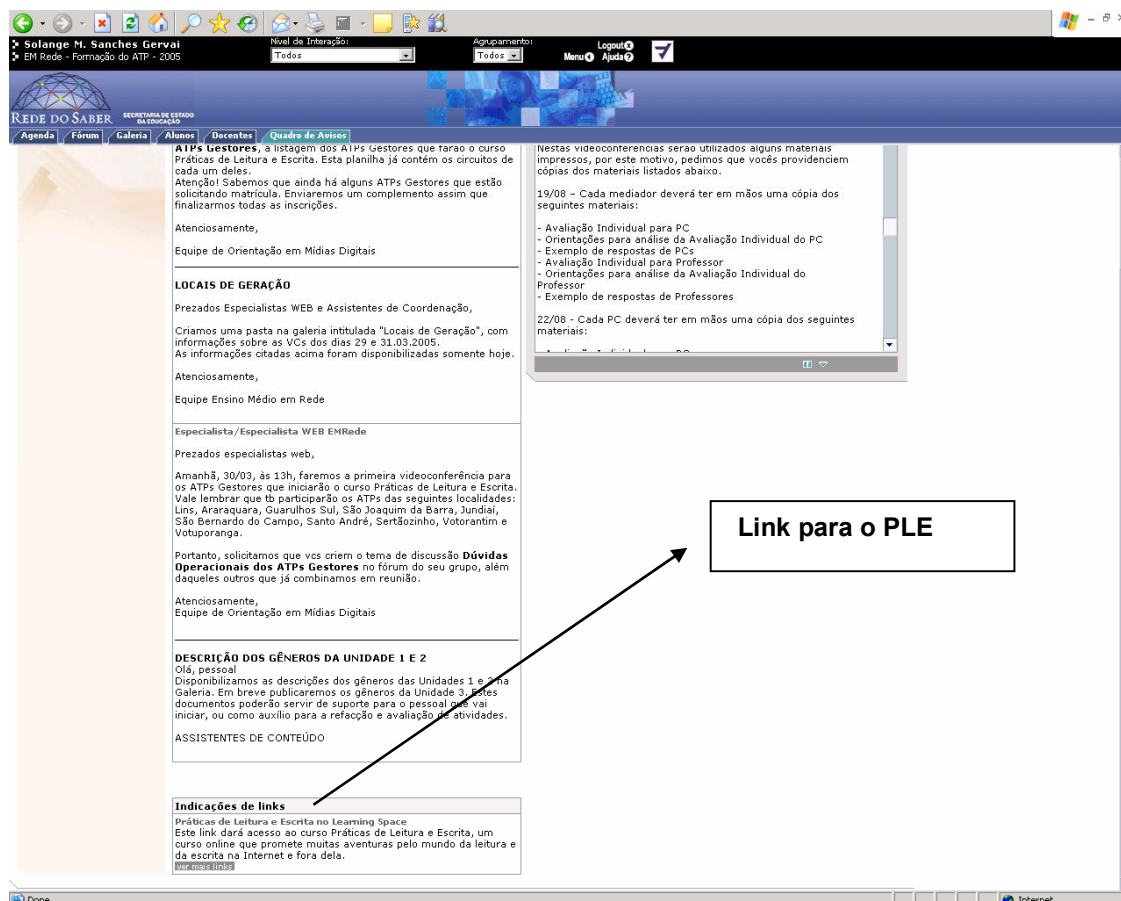


Figura 14: Indicação de “Link” para o PLE. Fonte: <http://ls-core-01.pec.sp.gov.br/interna.asp>

As primeiras análises dos dados mostram que esse primeiro momento foi marcado por muito gerenciamento¹¹ no curso e estabelecimento de laços sociais. O especialista/professor passava a maior do tempo convidando os alunos a participar do curso, ensinando o uso das ferramentas, explicando e

¹¹ Por gerenciamento do curso, entendemos o estar **junto** aos alunos no tempo e nas suas necessidades. Gerenciar, para nós, significa, além de orientar as soluções de problemas técnicos e dúvidas sobre as tarefas, administrar aspectos do curso, como: iniciar e encerrar as unidades no momento previsto pela coordenação; criar os fóruns pedidos pelo curso no momento certo; criar fóruns não previstos, observar o que os alunos estão fazendo e se estão em um ritmo adequado de trabalho para poder tomar atitudes como: enviar e-mails, telefonar para o aluno, etc.

conduzindo a formação de equipes e gerenciando o tempo das atividades e o cronograma.

E-mails foram muito usados, nessa primeira fase do curso (primeiros dois meses), para encontrar alunos e convidá-los a participar. Também eram usados para dar instruções para alunos com muitas dúvidas e dificuldades na utilização das ferramentas e foram menos usados a partir de março, pois a maioria do alunos já sabia como proceder e onde fazer as atividades. Veja exemplos de e-mails do especialista/professor, a seguir.

Exemplo 1:

Cara profa Ci,

*Gostaríamos muito de poder contar com sua participação no curso **Práticas de Leitura e Escrita via Web**. Esta é uma disciplina obrigatória do EMR. Já estamos no final da terceira semana e o seu último acesso aconteceu dia 28/09/2004, o que demonstra que você ainda não conseguiu iniciar o curso, pois começamos as atividades dia 04.10.2004. Mas ainda há tempo para você se integrar. Por favor, entre em contato conosco. Meu nome é Selina e sou professora de sua turma: circuito X. Obrigada.*

Prof A

Exemplo 2:

Querida Li,

Fiquei feliz de ver q vc conseguiu dar início ao curso. Pelo q percebi vc também foi convidada pra trabalhar com o grupo Y, junto com o R., não é? Por favor, leia a mensagem q deixei no fórum de formação de grupos pra vc tentar incluir sua opinião sobre os formulários. É q as meninas do grupo X já enviaram a síntese da atividade 4 da unidade I, ok?

Qualquer dúvida entre em contato.

Cabe ressaltar que os primeiros momentos da análise foram marcados por uma forte ligação com as teorias de Anderson et al. (2001). Tentávamos olhar os

dados a partir das categorias desses pesquisadores para compreender os nossos dados. Usamos, como base, as sugestões como as do quadro abaixo.

Desenho Instrucional e Organização

Quadro 9: Indicadores de atividades do professor.

Indicadores de atividades do professor	Exemplos dos autores
Estabelecer o currículo	" <i>Nesta semana discutiremos... .</i> "
Criar Tarefas	" <i>Eu vou dividir vocês em grupos e discutiremos.. .</i> "
Estabelecer parâmetros de tempo	" <i>Por favor, postem as mensagens até sexta! .</i> "
Utilizar o meio de modo efetivo	" <i>Quando postarem mensagens, tentem falar de assunto abordados por outros alunos</i> "
Estabelecer "netiqueta"	" <i>Escrevam mensagem curtas!</i> "

Fonte: Anderson et al. Assessing Teaching Presence in a computer conferencing context, (2001).

Queremos lembrar que, quando dizemos que houve uma forte presença social, estamos nos remetendo às concepções descritas por Anderson et al. (2001) expostas na Fundamentação Teórica, capítulo 1. Como afirma Rourke et al. (2001), uma das maneiras como se manifesta a '*presença social*' no meio virtual é através da expressão de emoções, uso de humor e apresentação de detalhes da vida pessoal. Os dados expressam que o primeiro mês de curso foi marcado por manifestações dessa natureza. Cabe ressaltar que o próprio conteúdo do PLE pode ter contribuído para isso, pois os alunos tinham de se apresentar, construindo um perfil sobre si mesmos. A intenção era fazer com que as pessoas se conhecessem e que começassem a buscar parceiros para os futuros trabalhos que seriam realizados em grupos. A seguir, colocamos um recorte para ilustrar.

Atuo como ATP de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino da Região de ... há mais de quatro anos e adoro meu trabalho. Acredito que através das práticas de leitura e escrita é que podemos realmente conhecer o mundo e a

realidade que nos cerca. Só podemos transformar ou manter aquilo que conhecemos bem!!!

O especialista/professor também participava para marcar a sua *presença social*, assim como os personagens criados para os tutoriais (Perpétuo Socorro, Epaminondas e Justina Mosca).

a) Perfil do especialista/professor

*Oi pra todos,
Eu sou a profa Selina¹². Sou formada (...) Na época, eu coordenava professores de uma escola de línguas. (...) Adoro trabalhar com formação de professores. (...)*

b) Perfil do Epaminondas

Caríssimos(as), saudações! Fui gerado, nascido e criado na PUC-SP. Talvez por essa proximidade constante com a academia alguns me considerem um pouco arrogante e aparecido. Mas não sou nada disso não. Sou sim bem obsessivo: gosto das coisas explicadinhas nos seus mínimos detalhes e, vez ou outra, gosto de falar de forma mais conceitual ou sofisticada, o que pode parecer arrogância. Películas diletas: Invasões Bárbaras e O Especialista (olha aí que contradição!!!!). Outras predileções: leio quase tudo que me cai na mão e gosto de conversar sobre vários assuntos. Por isso, tenho o que dizer a respeito de quase tudo. Ao longo do programa, sempre estarei à sua disposição para maiores explicações. Muito grato!

Outra ação que pode ter incentivado a *presença social* foi a abertura do fórum *Café* e do fórum *Expectativas sobre o curso*. Esses fóruns foram abertos para que os alunos pudessem se conhecer e colocar ali suas expectativas sobre o curso. Um outro fórum para a formação de grupos e outro para os depoimentos sobre as primeiras experiências com a leitura e escrita também

¹² Nomes fictícios, por questões éticas de pesquisa. Todos os nomes dos alunos serão omitidos ou substituídos por outros nomes, assim como os dos mediadores dos cursos.

contribuíram fortemente para a expressão de emoções, humor e apresentação de detalhes da vida pessoal de cada um.

No fórum *Café*, os alunos se colocavam, principalmente, com relação as suas expectativas sobre o curso. Falavam uns com os outros, como nos exemplos de mensagens de alunos no fórum *Café*, reproduzidas, a seguir:

Exemplo 1:

“Pessoal estou realizando as atividades na esperança de cumpri-las corretamente. Apesar da esperança, a incerteza é grande. Percebo que é importante fazer a leitura das orientações da Perpétuo e indicações do Epaminondas... Sinto-me como uma Vara verde (vergo, mas não quebro). Muitas vezes, as dúvidas fazem com que a gente trema um pouco, mas com a utilização das ferramenta, com calma e acompanhamento vamos dando conta do recado. Abçs.”

Exemplo 2:

“Apesar de assustada com o novo, trago a certeza de que a experiência com esta turma legal, amplia as possibilidades de crescimento e realização, profissional e pessoal.”

O especialista/professor entrava nos fóruns para mediar, acompanhando o que todos estavam fazendo. Através da análise desses dados, podemos perceber que além da *presença social*, o professor tenta engajar os participantes, para que interajam entre eles e participem. As ações foram analisadas de acordo com o modelo de Anderson et al. (2001) de *presença de ensino/facilitação do discurso*, e, ao nosso ver, poderiam ser entendidas como ações de mediação pedagógica para promover uma sensação de bem-estar e fazer com que os alunos comesçassem a participar mais e a trabalhar no curso com os demais participantes. Os recortes apresentados são exemplos desse tipo de mediação.

Exemplo 1:

“Já entrei nos dois blogs e vi q vcs trabalharam bastante! Gostei! Agora só falta o povo todo contribuir!!! Legal! bjs, Selina” (Fórum sobre os blogs)

Exemplo 2:

“Ontem a Biba me disse que não estava conseguindo abrir a atividade 4 no LS para inscrever o grupo para q cada um pudesse contribuir com a síntese sobre o preenchimento dos cadastros online. Alguém do grupo poderia tentar ajudá-la? Vamos lá, meninos! Só falta esta atividade para vcs completarem a unidade I. Selina (Fórum sobre formação dos grupos para escrever uma síntese sobre a experiência com cadastros online – ativ. da unidade I)

Exemplo 3:

“Para todos: Que depoimento importante esse da Ma, não? Suas palavras mostram a importância de trabalharmos com os professores de um modo diferente. Vc está tendo aqui todo o espaço para aprender fazendo. Está tendo a oportunidade para refletir sobre tudo, não só sobre o conteúdo, mas sobre o que está fazendo e com isso está tendo a maravilhosa possibilidade de repensar suas práticas. Os professores precisam disso, não? O problema é que muitas vezes as pessoas só ficam expostas às teorias e a elas não lhes é dada a oportunidade de confrontar, fazer, discutir, passar pelos problemas, como se fossem os próprios alunos. Faz toda a diferença, não é? Parabéns pelo sucesso de seus alunos.” (Fórum: Ler e escrever deve ser um compromisso de todas as áreas?)

A *presença organizacional* também era fortemente percebida. O especialista/professor abria os fóruns de acordo com o cronograma do curso e, assim, ia mostrando para o aluno o que ele deveria fazer naquele momento. Ou seja, o professor estabelecia tarefas e determinava quando o aluno poderia

começar a participar de um fórum. As tarefas também eram estabelecidas pelas mensagens no *Quadro de Aviso*, como nos exemplos, a seguir.

Exemplo 1:

Quero agradecer a X e a Y por participarem dos fóruns do nosso circuito. Estamos apenas iniciando, mas gostaria de pedir para você, professor, passar pelos fóruns do nosso circuito antes de entrar no curso. Este deverá ser o canal que mais vamos usar para comunicação e trabalho de todo o nosso grupo. É fundamental que você participe deste espaço, até para entender os objetivos de todo este trabalho!

Exemplo 2:

*Estou deixando na Galeira (download) um texto sobre **O Gênero Perfil Web** para que todos leiam. Acredito que o texto possa dar uma boa idéia de como se espera que seja um perfil adequado para o nosso curso. Por favor, os alunos que ainda não preencheram o perfil aproveitem para completá-lo agora e aqueles que já preencheram, que tal dar uma lida no texto para verificar se o perfil que você fez realmente tem a “sua cara”?*

Exemplo 3:

*Vocês já se organizaram em grupos? Mandei uma mensagem via e-mail para vocês esta semana explicando os objetivos do curso e a importância do trabalho em grupo. Estou deixando uma cópia da mensagem na galeria para aqueles, que por algum motivo, não a receberam. Por enquanto, só tenho um grupo realmente formado e já trabalhando colaborativamente. Há alguns alunos ansiosos esperando por respostas, fazendo tentativas de formação de equipes em nosso fórum de **Formação de Grupos**. Por favor, entrem no fórum para responder. Vocês, em breve, precisarão entregar um trabalho em grupo!*

Podemos perceber que, no *Quadro de Avisos*, o professor, além de organizar as tarefas, faz um esforço para tornar o ambiente mais agradável e mais seguro para o aluno, na intenção de fazê-lo sentir-se mais confortável para a interação e produção de conhecimento. Os dados mostram, além da *presença organizacional*, uma forte *presença social*, incentivada pelo especialista/professor, que pode ser detectada pela linguagem utilizada. Por exemplo: o professor faz uso constante do nome dos alunos, de referências aos grupos e elogios às contribuições daqueles que participam. Essas questões nos remetem ao fato de que não há muito como separar as *presenças*; elas aparecem interligadas umas às outras e se completam na função de gerenciar o trabalho.

2.3.1.2 Reflexão sobre a 1ª Fase

Essa primeira parte da análise dos dados, referente aos dois primeiros meses de trabalho, confirmou o que Anderson et al. (2001) afirmam: nos cursos online, a necessidade de explicitar os parâmetros de design é mais premente que na instrução presencial, onde os objetivos educacionais já estão mais claros, devido à familiaridade dos alunos com a situação. Os dados apresentados até aqui mostraram que os alunos entravam pouco no curso e que as intervenções da especialista/professora, organizando e explicitando os objetivos de trabalho foram fundamentais para a maior participação dos alunos no curso.

Cabe ressaltar que, para a produção dos e-mails, bem pessoais, foram usados o apoio constante de uma grade de controle, que fui construindo (ver anexo 1: grade de controle), para poder saber e avaliar o que cada aluno fazia. Essa grade foi fundamental para que eu pudesse acompanhar e mostrar para cada um dos alunos que sabíamos bem o que cada um estava fazendo individualmente. Mais tarde, durante a segunda parte do curso, uma tabela foi confeccionada para todos os especialistas/professores.

Depois do envio dos e-mails, a participação aumentou significativamente. Por participação, queremos dizer a entrada dos alunos no curso para fazer alguma atividade. Os alunos também começaram a mostrar que estavam contentes por perceber que não estavam lidando somente com uma máquina, mas com um professor que “via”, literalmente, o que produziam, dava feedback, fazia questionamentos e pedidos de reavaliação dos trabalhos que eram feitos. Vejamos um dos exemplos de comentários de alunos nesse sentido, deixado em um dos fóruns:

Querida S.

Não sei se já comentei que iniciei o programa EMR com força total e que fui perdendo o entusiasmo pelo caminho. Foi uma pena; o material é fantástico mas sinto que faltou ... Com o início de Práticas de Leitura, retomei o "pique" e fui correspondida nas expectativas: Você é 10, 100,1000... está sempre presente, apesar da distância, e consegue orientar muito bem os trabalhos. Bem, mas em relação ao tempo? Tempo não tenho, mas minha vontade de entrar no site para ver suas respostas e as colaborações dos colegas é tão grande que qualquer "tempinho" (até mesmo nos feriados e fins de semana) eu corro para o computador. Quanto às atividades, até agora, em 30 ou 40 minutos dá para concluir.O tempo maior é dispendido nos fóruns. Acho que me estendi um pouco; meu tempo se esgotou..... Beijos M

No segundo mês de trabalho, a necessidade do envio de e-mails pessoais diminuiu muito. A maioria das comunicações passou a ser feita através dos ambientes de aprendizagem. Somente tivemos de voltar a usar as estratégias de e-mails bem pessoais ao final do curso, quando precisamos novamente solicitar atividades finais de um ou outro aluno.

Esses dados iniciais mostraram que a presença de ensino, inicialmente exercida pelo professor, é fundamental para que os alunos possam caminhar de modo mais independente e para que possam exercer, também, as funções de pares, com os demais participantes do curso. Com o término da primeira parte da pilotagem eu já tinha cinco ajudantes que já tomavam para si o papel de

mediar e dar instruções ou orientações para os outros colegas do grupo. Dessa forma, acreditamos que os dados desse primeiro momento demonstram o que Palloff e Pratt (1999) e Johns (1997) afirmam: os alunos precisam sentir que pertencem a uma comunidade formada a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos em um processo de cooperação em que a figura de membros como professores parece ser condição fundamental.

Terminei os dois primeiros meses do curso com 23 alunos aprovados – 76,6% de aprovação. Tive alunos excelentes, bons e medianos como em qualquer grupo presencial. No entanto, uma releitura das contribuições dos alunos mostram que tiveram uma postura mais voltada para cumprir tarefas do que para interagir com os outros e colaborar para uma construção conjunta de conhecimento. E com relação à atitude da especialista/professora, também nos pareceu claro que a maior preocupação desse momento foi mediar para organizar o grupo e a sala de aula, com uma forte preocupação de abrir um espaço para o social, para que as pessoas se conhecessem e se sentissem mais confortáveis como um grupo de trabalho. Por essas razões, optamos por analisar a mediação pedagógica realizada neste grupo e nas turmas dos outros especialistas, a partir dessa fase. Até o final deste período, duas unidades já tinham sido trabalhadas e a próxima unidade seria a 3, que acabou sendo o foco da análise. Portanto, a primeira fase de análise nos ajudou a tomar uma decisão com relação à escolha da unidade, que serviria como foco da segunda parte da análise e, também, nos ajudou na decisão de observar a mediação pedagógica de três especialistas/professores, sendo eu uma das especialistas. A seguir, passaremos a detalhar os procedimentos metodológicos desenvolvidos nessa segunda parte da análise.

2.3.2 Dados da 2ª Fase

Neste momento, passamos a explorar, descrever e analisar tipos de mediação online através da análise da materialidade discursiva dos enunciados

dos três especialistas/professores em dinâmicas interativas diferentes: em trabalhos individuais de alunos e em fóruns de discussão. A seguir detalharemos os procedimentos desta fase de análise.

2.3.2.1 A escolha da unidade e dos especialistas/professores

Decidimos iniciar a análise dos dados sobre a mediação pedagógica dos especialistas/professores usando dados da unidade 3 (U3) do PLE. A escolha se deu porque esta unidade foi considerada a primeira em que os alunos já estavam mais seguros com relação ao uso das novas tecnologias e mais conscientes sobre os objetivos do curso. Minha própria experiência com o curso mostrou que nesta unidade as produções dos alunos eram mais consistentes e mais regulares. Depois da U3, entramos na última parte do curso, o que acarreta em procedimentos para finalização do Módulo, mais um motivo para escolhermos a U3 como foco de análise.

A escolha dos especialistas/professores e da unidade de análise se deu ao término do curso. Assim, foram escolhidos especialistas que tinham obtido bons resultados com seus grupos e por serem de áreas de formação diferentes da minha. Esses professores permitiram a minha entrada nas turmas deles e pude ter acesso a todos os dados dos dois grupos. A U3 é longa e composta por várias atividades. Escolhemos, para foco de análise a atividade 1, pois há nela produção individual e um fórum relacionado à produção. O outro fator predominante na escolha foi o fato de haver muita produção e participação dos alunos nessa atividade

Os especialistas/professores foram separados em três grupos: A, B e C. Todas as atividades de produção individual da atividade 1 foram separadas e lidas. Percebemos que havia muita diferença de mediação entre os professores, principalmente, com relação aos trabalhos considerados como plenamente satisfatórios, o que nos chamou a atenção e nos fez decidir por fazer uma outra divisão para análise. As produções foram separadas de acordo com as notas que tinham recebido. Cabe explicar que o PLE possui um sistema de avaliação

que nos permite ter acesso às notas dos alunos. Nesse sentido, as atividades foram separadas em dois grupos: plenamente satisfatórias e satisfatórias/minimamente satisfatórias. Ressaltamos que para dar coerência à proposta do PLE, ao professor é oferecido um formulário com o conjunto de critérios de avaliação a serem adotados para cada unidade do curso e o conceito de avaliação correspondente a cada um. Hoje em dia, esse material está disponível nos manuais do professor, mas, na época, muito do que foi feito era discutido e estabelecido em reuniões. Existem critérios de avaliação para as produções individuais e para as participações nos fóruns.

2.3.2.2 Procedimentos de análise dos trabalhos individuais

A atividade 1 da U3 é sobre esferas de atividades e gêneros de discurso, cujo objetivo é mostrar aos alunos que as atividades humanas estão relacionadas aos gêneros. Os alunos têm de observar uma imagem, como a de uma sala de aula para fazer anotações relativas à *esfera de atividade*, aos *atores envolvidos*, aos *interesses em jogo*, aos *exemplos de atividades realizadas* e aos *gêneros em circulação*. Para fazer a atividade os alunos tiveram um modelo inicial para seguir. Ver anexo (2).

Iniciamos as análises procurando ver o que cada professor fazia de forma geral, com foco nas funções de fala dos enunciados dos especialistas/professores. Em cada produção de alunos começamos a observar o que cada professor fazia, se respondia ao aluno, como respondia e se obtinha respostas e de que tipo. Estas questões surgiram ao nos depararmos com os dados mas tinham como objetivo responder à uma das perguntas iniciais desta pesquisa: *como os diferentes tipos de mediação se materializam no discurso?*

Primeiro, avaliamos a turma do especialista/professor que, aqui, chamaremos de professor **A**. Esse grupo era composto por 30 alunos. Durante nossas leituras iniciais, pudemos verificar que todos haviam feito a atividade e enviado para o professor e todas as 30 atividades foram analisadas e separadas

de acordo com a avaliação recebida. De modo geral, todos tiveram o mesmo padrão de interação com o professor: entregavam a atividade, o mediador respondia de acordo com as contribuições de cada um e os alunos voltavam a responder, aprofundando seus trabalhos. Desse montante, 18 tiveram uma avaliação PS (plenamente satisfatório), 9 Satisf (satisfatório) 3 MS (minimamente satisfatório).

Passamos então, a apresentar a turma do especialista/professor que, aqui, chamaremos de professor **B**. Essa turma era composta por 29 alunos. Desses, 22 fizeram a atividade. Uma leitura inicial já mostrava que todos os trabalhos recebiam uma resposta semelhante do professor. Se o aluno errava muito, havia algum tipo de intervenção orientadora e o aluno refazia o que estava sendo pedido. Desse montante, 16 tiveram uma avaliação PS, 4, Satisf e 2, MS.

O outro especialista/professor que, aqui, chamaremos de professor **C** tinha, em seu grupo, 31 alunos. Desses, 29 fizeram a atividade. A cada atividade recebida, o professor fazia longos comentários sobre todas as produções dos alunos e nenhum deles respondeu aos seus questionamentos, exceto uma aluna que teve de re-entregar a atividade porque a especialista/professora não conseguia abrir o anexo em que estava o trabalho. Desse montante, 7 tiveram uma avaliação PS, 22, Satisf e 2, insatisfatórias.

A partir dessa divisão, iniciamos a análise do discurso da mediação de cada professor em suas devolutivas, buscando verificar os padrões pela análise dos turnos e funções de fala de cada professor, inicialmente, usando a análise da transitividade de Thompson (1996). O primeiro passo foi observar o conteúdo do enunciado do professor para entender os tipos de atividades que ocorriam, como os participantes destas atividades atuavam e como podíamos classificá-las.

Seguindo a proposta de análise da transitividade para entender a função da fala do professor, iniciamos as análises de cada resposta do especialista/professor à produção escrita do aluno, fazendo as seguintes perguntas:

- a) quem são os participantes das ações (processos) do enunciado?
- b) quais são os seus papéis?

Segundo Thompson (1996) essas perguntas nos ajudam a entender as idéias que temos sobre os fenômenos do mundo, os sentimentos, os pensamentos e/ou as crenças. Quando olhamos a linguagem sob essa perspectiva, focamos, primeiramente, o conteúdo da mensagem, ao invés de focalizar o propósito que cada falante tem em relação ao seu interlocutor. Assim, nosso primeiro olhar para os dados refletiu uma perspectiva ideacional, a fim de nos ajudar a compreender, através da linguagem, como o professor reflete sua visão do que deve ser priorizado durante a mediação. Nesse sentido, como afirma Thompson (1996) os fenômenos da realidade podem ser traduzidos na linguagem verbal por meio de vários recursos lingüísticos, como os verbos, para mostrar as ações que os envolvem, e os substantivos, para mostrar como essas ações se referem à coisas ou pessoas que podem ser avaliadas. Portanto, a linguagem nos oferece a possibilidade de dizer o tipo de ação, quem fez a ação, a quem fez e como fez.

No caso do professor A, fizemos uma análise de 07 exemplos de mediação, que foram escolhidos aleatoriamente após leitura de todos os 18 trabalhos que foram considerados como plenamente satisfatórios por esse professor. Primeiramente, os processos/verbos eram identificados nas respostas do professor para entendermos que ações aconteciam e quem e como participava dessas ações.

Querida Mila,

Acho que esta sua atividade está muito boa.

Quanto à esfera política, achei interessante você escolher uma parte de uma esfera maior, pegou só o senado e acho que assim ficou mais fácil para analisar, não? Acho que só faltou pensar nos eleitores, que também influenciam esta esfera. O que você acha?

Em seguida, utilizamos, nas mesmas devolutivas, os conceitos do modelo de linguagem avaliativa de Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) com foco na função interpessoal, para entender as questões relativas às trocas entre os interlocutores da comunicação e como as apreciações feitas pelo professor afetavam a participação e envolvimento dos alunos.

Cabe lembrar que fizemos o mesmo com os demais professores. No caso do professor B, fizemos uma análise de 07 exemplos, que foram escolhidos aleatoriamente, após leitura de todos os 16 trabalhos que foram considerados como PS por esse professor. No caso do professor C, fizemos uma análise de 04 exemplos, que foram escolhidos aleatoriamente após leitura de todos os 07 trabalhos que foram considerados PS, por esse professor. Analisamos dois trabalhos considerados satisfatórios de cada professor e todos os que foram considerados MS ou Insatisf, pois eram em menor quantidade.

2.3.2.3 Procedimentos de análise das mediações em fóruns de discussão

Analizamos três fóruns correspondentes às mesmas tarefas, da mesma unidade didática do curso (U3), dos mesmos três professores mediadores, para observar e entender como aconteciam as mediações pedagógicas desses professores nesse contexto de interação.

Esses fóruns foram propostos para que os alunos fizessem comentários sobre as semelhanças e diferenças entre a produção de trabalhos feitos pelos grupos. Cada grupo tinha descrito um gênero de discurso como: uma charge jornalística ou um boletim de avaliação de alunos. Os alunos tinham de buscar a descrição de um gênero discursivo semelhante (na galeria) e fazer as comparações no fórum debatendo as diferenças ou semelhanças entre as produções. Para melhor compreensão da atividade, ver anexo 3.

Seguimos o mesmo padrão de análise. Fizemos uma leitura dos fóruns separando as mediações de cada professor para submetê-las a uma análise sistêmica dos enunciados desses professores. Utilizamos o mesmo sistema de análise da transitividade com base em Thompson (1996) e o sistema de

avaliatividade (appraisal), segundo Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005).

As análises revelaram que nos enunciados dos professores podíamos perceber mediações com mais de um tipo de função de fala e cada professor com um estilo de trabalho diferente. A fim de expor com maior clareza as diferenças, decidimos mostrar as análises feitas das mediações de cada professor separadamente. Esse será o padrão que seguiremos, no próximo capítulo, para discutir os resultados das análises. Lembramos que as análises, também, nos permitiram nomear as mediações de acordo com as funções que exerciam e as seguintes categorias foram imaginadas:

- a) Mediações que orientam (esclarecem dúvidas) e gerenciam o trabalho no fórum.
- b) Mediações que avaliam.
- c) Mediações com propostas de questões para reflexão sobre um determinado assunto.
- d) Mediações que incentivam a interação entre os alunos para promover mais interação.
- e) Mediação para a solução de conflitos.

A seguir, passaremos para as análises e a discussão dos resultados.

3. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo faremos a discussão dos resultados das análises das mediações dos especialistas/professores em atividades individuais e em fóruns. A primeira parte da discussão dos dados será sobre as produções escritas individuais e a segunda parte discutirá as mediações dos professores em fóruns.

3.1 Mediações em atividades de produção escrita individual

Como vimos no capítulo da Metodologia, as produções escritas individuais ocorrem no ambiente do LearningSpace. O aluno faz a atividade, de acordo com as instruções das páginas de conteúdo, e disponibiliza ao especialista/professor.

Por motivos de organização e para que pudéssemos ter uma visão mais clara dos diferentes tipos de mediação pedagógica, optamos por dividir a discussão dos resultados seguindo a divisão que fizemos para a análise, ou seja, de acordo com as avaliações que os alunos receberam nas atividades. Imaginamos, assim, que poderíamos ter uma visão mais detalhada de como eram feitas as mediações pedagógicas com alunos bons e com alunos que apresentavam dificuldades. A discussão dos resultados das análises das mediações dos três professores será feita por meio de exemplos representativos da ação de cada professor em atividades classificadas como plenamente satisfatórias (PS), satisfatórias (S) e insatisfatórias (I), buscando mostrar os padrões que verificamos nos turnos e funções de fala de cada professor. Lembramos que a classificação da atividade é feita pelo especialista/professor e que, na época da implementação do Módulo I, não tínhamos ainda disponível, no Manual do Professor, critérios para nos orientar quanto ao que deveria ser considerado como PS, daí, também, as possíveis divergências com relação às avaliações. No entanto, acreditamos que essas questões não influenciaram as análises, visto que o foco era a mediação feita em resposta às produções dos alunos e não em como as avaliações eram feitas. Cabe lembrar, também, que os critérios sempre foram discutidos em reuniões e culminaram na produção de

uma seção específica do manual do professor para o Módulo I. Assim sendo, sabíamos, na época, que uma atividade de aluno poderia ser considerada PS se o aluno desse respostas adequadas às questões propostas, justificando-as e trazendo dados, sem fugir do assunto. Colocamos no anexo 4, uma produção de aluno do professor A, considerada PS, apenas como exemplo, para esclarecimento. O anexo 2 apresenta a atividade que o aluno deveria fazer.

Para realizar a atividade o aluno tinha de analisar imagens e anotar, na área de trabalho individual, cinco aspectos: esfera de atividade, atores envolvidos, interesses em jogo, exemplos de atividades realizadas e gêneros em circulação. Depois de feita a atividade, o aluno a enviava ao professor.

Lembramos que usamos a análise da transitividade, conforme apresentada por Thompson (1996), para entender a visão do professor com relação à produção do aluno e que usamos os conceitos do modelo de linguagem avaliativa propostos por Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005), para entender como as relações entre professor e aluno são construídas. Ressaltamos que fizemos essa opção para descrever os tipos de mediação observados, relacionando-os aos resultados de envolvimento, participação e oportunidades de aprendizagem dos alunos. Para tanto, iniciaremos a discussão dos resultados do professor A, depois passaremos para o B e, por último, para o professor C.

3.1.1 Mediações do Professor A

Antes de iniciarmos a discussão, lembramos que fizemos o mesmo tipo de análise para 07 exemplos entre 18 trabalhos, considerados como PS, por esse professor, e cabe lembrar também que analisamos todos os que foram considerados satisfatórios ou minimamente satisfatórios. Escolhemos para exemplificar, aqui, alguns exemplos mais representativos do tipo da mediação que este professor teve durante as atividades mediadas por ele. Abaixo, colocamos um exemplo de mediação feita em atividade considerada PS.

Querida Mila,

Acho que esta sua atividade **está** muito boa.

Quanto à esfera política, **achei** interessante você **escolher** uma parte de uma esfera maior, **pegou** só o senado e **acho** que assim **ficou** mais fácil para analisar, **não?**

Acho que só **faltou pensar** nos eleitores, que também **influenciam** esta esfera. O que você **acha?**

Quanto aos gêneros em circulação, **acho** que também **poderíamos incluir** projetos de leis talvez, mas **podem haver** outros também. Sua tarefa **não era colocar** todos, mas **dar** alguns exemplos e **acho** que isso você **fez bem**.

Quanto à esfera da saúde, **acho** que **poderíamos incluir** pesquisas também, vc **não acha?**

Na esfera jornalística, quando vc **colocou** população, vc **quis dizer** os leitores?

Bem, **aguardo** seu retorno. Prof A.

Antes de iniciar a discussão, gostaríamos de apontar que o professor inicia sua interação com o aluno abrindo o diálogo com uma forma de tratamento informal e amistosa. Este não é qualquer aluno, esta é a *querida Mila*, ou seja, abre-se um espaço para mostrar que o professor conhece o aluno e usa uma forma gentil para iniciar a interação e possibilitar a sua mediação pedagógica. Inicia a mediação com o seguinte enunciado:

Acho que esta sua atividade **está** muito boa.

O professor é o experienciador (senser) e o verbo achar pode ser caracterizado como um processo mental, relacionado a um processo cognitivo, portanto, o professor acha que a atividade está boa (fenômeno – uma oração tratada como uma coisa). O professor sente-se como participante e a atividade é o fenômeno avaliado. Retomando a sentença acima, temos:

(...)esta sua atividade **está** muito boa.

A atividade é avaliada com um atributo, portanto, a atividade é o portador (carrier) que recebe a avaliação do professor. Temos um processo relacional, no qual um objeto está sendo avaliado. O verbo assinala que está sendo atribuída uma relação entre os dois conceitos. Vemos que o papel do professor, aqui, é o de pensar e o da atividade o de ser avaliada. É importante notar que o verbo **achar** representa um processo mental, mostra o que o professor sente com relação ao trabalho do aluno. A opção do professor por iniciar sua fala com esse verbo pode apontar que esta é apenas uma interpretação do professor sobre a produção do aluno. O professor poderia ter optado por dizer diretamente: sua avaliação está muito boa, mas não faz esta opção.

Na seqüência da interação, vemos que o professor continua fazendo avaliações, mas julga ações específicas do aluno. Portanto, as ações também são participantes do enunciado. Lembrando o que apresentamos no capítulo da fundamentação teórica, para Martin e Rose (2003:24), podemos descrever no sistema lingüístico três formas básicas de se avaliar uma experiência. A atitude discursiva de um indivíduo pode estar expressando uma emoção, fazendo um julgamento sobre o caráter de alguém ou avaliando a importância de determinadas coisas da vida. Nesse caso, podemos verificar que o professor procura salientar a importância de determinadas ações da aluna. Trata-se, então, de uma apreciação sobre o valor das coisas, aqui, no caso, de uma ação da aluna. Retomando o segundo parágrafo temos:

*Quanto à esfera política, **achei** interessante você **escolher** uma parte de uma esfera maior, **pegou** só o senado e **acho** que assim **ficou** mais fácil para analisar, não? **Acho** que só **faltou** pensar nos eleitores, que também **influenciam** essa esfera. O que você **acha**?*

O professor *acha* interessante a ação do aluno *escolher* e *pegar* uma parte de uma esfera maior, portanto, mostra que viu e analisou o trabalho em seus detalhes e, assim, não avalia a atividade de forma geral, como um todo, mas mostra suas qualidades específicas. O professor analisa (acha – processo

mental) o que o aluno faz (processo material). Portanto, como dissemos, o professor avalia cada ação do aluno.

É importante notar que o professor não só avalia, mas também pede uma avaliação do aluno, com uma pergunta bem ao final de sua oração, convidando-o a confirmar ou rejeitar sua interpretação com a pergunta implícita – [você não acha?]

***acho** que assim **ficou** mais fácil para analisar, não? [você não acha?]*

Portanto, podemos ver que o professor faz uma apreciação, mas com a pergunta final, o professor mostra que o aluno também é convidado a fazer a sua avaliação, o que corrobora com a idéia do processo acima assinalado: o professor se coloca como um participante que faz sua interpretação sobre um fenômeno, mas não se coloca como o dono da verdade.

Um outro dado é que, somente depois de todo esse movimento de julgamentos positivos, o professor faz um comentário sobre o que achou que faltava no trabalho do aluno, mas, mesmo assim, dá ao aluno a possibilidade de intervir em seu ponto de vista, com a pergunta: *o que você acha?*

***Acho** que só **faltou** pensar nos eleitores, que também **influenciam** esta esfera. O que você **acha**?*

Na seqüência, o professor passa a salientar outros pontos que poderiam ser aprofundados.

*Quanto aos gêneros em circulação, **acho** que também **poderíamos incluir** projetos de leis talvez, mas **podem haver** outros também. Sua tarefa **não era colocar** todos, mas **dar** alguns exemplos e **acho** que isso você **fez** bem.*

Cabe ressaltar que no processo material *de incluir* informações, o ator da ação não é, abruptamente, apontado como a aluna, mas é atenuado pelo pronome nós, que tem a função de sugerir não só o aluno como agente dessa

ação, mas também o professor, que poderia fazer a ação. O professor poderia ter dito: *você poderia incluir (...)*, mas faz a opção pelo uso de *nós poderíamos*. Além disso, as orações são modalizadas com *poderíamos*, que tem a função de atenuar e servir como sugestão de uma possível ação entre outras ações.

Martin e Rose (2003) lembram que as formas menos assertivas, não polares, abrem espaços para posições alternativas e para possibilidades de negociações entre os interlocutores. Em gramática sistêmico funcional isso é explicado como metáfora interpessoal. No caso de propostas, ou seja, pedidos ou ordens, o uso de uma forma alternativa ao imperativo é uma forma educada de dizer o que se quer que o outro faça. No exemplo abaixo, o professor sugere, mas sua sugestão pode ser entendida como: *por favor, pense nisso*. O professor, na verdade, quer que o aluno pense sobre os assuntos que estão faltando.

Quanto aos gêneros em circulação, acho que também poderíamos incluir projetos de leis talvez, mas pode haver outros também. Sua tarefa não era colocar todos, mas dar alguns exemplos e acho que isso você fez bem. Quanto à esfera da saúde, acho que poderíamos incluir pesquisas também, vc não acha?

Na seqüência, para finalizar a interação com o aluno, o professor utiliza a expressão: *bem, aguardo seu retorno*, na qual aparece o único processo comportamental do professor. O professor é o beneficiário de uma ação que a aluna terá de fazer. Nesse momento, o professor mostra, que ele, como professor, espera uma resposta do aluno. Portanto, deixa claro que, agora, cabe ao aluno fazer alguma coisa.

Assim, as análises revelam que o professor A tem um padrão para mediar as produções PS dos alunos. Primeiro, ele saúda afetivamente; depois, elogia ações específicas do aluno, sempre mostrando envolvimento e, somente depois, alguma proposta é feita na forma de sugestão ou opinião. Algumas vezes, uma pergunta curta é apresentada como: *e os leitores?* (ver anexo 13, com outros

excertos). A única oração assertiva é a ordem final, mas, ainda, metafórica, pois não é usado o imperativo na sua forma categórica.

Como coloca Eggins (2004), os enunciados, em uma interação, podem ter mais de uma função. Após as análises, pudemos perceber que os enunciados do professor A avaliam e constantemente convidam a aluna a fazer avaliações a respeito de sua própria produção. A aluna não é vista como um participante que somente cumpre ações, mas que também tem liberdade para refletir sobre as avaliações do próprio professor, o que mostra que ele não é a única fonte de interpretação e avaliação.

Além disso, como já apontamos acima, a atividade não é avaliada na íntegra, mas ações específicas do aluno são observadas e avaliadas, o que pode ter uma função importante se pensarmos no sentido pedagógico da ação. Vemos que o professor percebe os aspectos positivos, o que para Garrison e Anderson (2003) e Rose (2006) pode servir como uma ponte fundamental para mediar a continuidade do processo pedagógico e aumentar as oportunidades de aprendizagem. O reconhecimento das ações do aluno durante o processo de aprendizagem coloca o aluno em uma posição mais confortável, principalmente, se pensarmos em situações de aprendizagem a distância.

Se passarmos para uma análise em um nível acima da estrutura gramatical, usando o modelo sugerido por Martin e Rose (2003), podemos discutir a negociação, ou seja, como são realizadas as trocas entre os participantes da interação, como são discutidas no texto, como ocorrem as mudanças nos posicionamentos assumidos pelos participantes, enfim, como as negociações são potencializadas.

No exemplo, apresentado para discussão, vemos que o professor mostra, através de seu discurso, como ele entende o seu papel e o do aluno, como sente e avalia a realidade que experiencia. O professor tem uma apreciação positiva em relação ao trabalho geral do aluno e também sobre suas ações específicas, mas, ao mesmo tempo, vai criando condições para dialogar, para saber como o aluno entende essa mesma realidade. Portanto, há abertura para que a visão do professor seja negociada. O professor cria as condições

necessárias que vão possibilitar a interação com o aluno. Seu papel na interação, não é o de ser somente avaliado, mas o de pensar também, sobre essa avaliação. Isso se concretiza linguisticamente por meio das perguntas feitas ao final de cada avaliação do professor: o *que você acha?* ou *vc não acha?* por meio das quais o professor convida o aluno a expressar seu ponto de vista.

Há, também, além dos tipos de perguntas acima elencadas, pedido de esclarecimento de informação, como no enunciado: *na esfera jornalística, quando vc colocou população, vc quis dizer os leitores?*, que, no nosso entender, é um outro tipo de pergunta, visto que pode estar tentando fazer com que o aluno aprofunde o que colocou, esclarecendo o que o professor não consegue entender.

Por outro lado, não podemos deixar de notar que a maioria das perguntas feitas ao aluno são perguntas que servem mais para manter a interação do que fazê-lo, realmente, buscar respostas fundamentadas sobre um determinado assunto. Uma pergunta do tipo: o *que você acha?* pode levar a respostas bem superficiais. Talvez o objetivo do professor fosse o de reconhecer o trabalho do aluno e aumentar a possibilidade de interação. É possível pressupor que não haja muita coisa a ser, ainda, apresentada pelo aluno, pois seu trabalho é um exemplo de atividade plenamente satisfatória (ver anexo 4).

Não podemos, no entanto, deixar de observar que há movimentos do professor que podem levar o aluno a aprofundar mais o seu trabalho. O fato de o professor apontar aspectos que poderiam ser incluídos pode ser uma forma de levar o aluno a refletir sobre um ou outro ponto que não tenha conseguido pensar sozinho, como nas colocações abaixo.

Quanto aos gêneros em circulação, acho que também poderíamos incluir projetos de leis talvez...

Ao mapear as intenções e opiniões dos dois interlocutores nos eixos de troca de informação e ações, conseguimos perceber a maneira como este

professor expressou suas idéias e como posicionou o seu interlocutor. A seguir, passamos a avaliar a resposta do aluno a esta mediação do professor. Lembramos que seguimos o mesmo procedimento de análise para a resposta do aluno.

Resposta do aluno para o professor **A**

Prof A,

***Esqueci** dos eleitores! Grande falha, pois eles **são** fundamentais (tb **estou** entre eles). Nós **fazemos parte** da esfera política e **participamos** dela através de nossos representantes.*

***Esqueci de colocar** os projetos de lei, até **citei**, quando **falei** dos interesses em jogo, mas não como um gênero em circulação.*

*Mais uma falha: as pesquisas na esfera da saúde **são** um ponto fundamental; além de outras coisas é através delas que **são descobertos** medicamentos para **aliviar** a dor e principalmente a cura para as doenças .*

*Na esfera jornalística, **incluí** a população não só como leitora; na verdade **acho** que não **pensei** nisso, mas como autora e atriz - as notícias na maior parte das vezes **tratam** da população.*

*Por enquanto, **acho** que é só.*

Beijos.

A resposta acima é um exemplo de como o aluno reage com relação às intervenções do professor. O aluno foi levado a participar e se engaja na interação. A análise dos processos verbais nos mostra que os participantes das ações que aparecem no enunciado do aluno, passam a ser, além dele mesmo, os eleitores, os representantes políticos, os projetos de leis, as pesquisas, os medicamentos, a população, as notícias. O aluno fez uma série de avaliações sobre as suas ações, o que, em sua visão, são uma grande falha, pois ele afirma que *esquece* (processo mental) dos eleitores e dos projetos de lei que, agora, em sua nova visão, passam a ser fundamentais (processo relacional). Passa, então, a incluir-se como parte da esfera política: *tb estou entre eles*.

Na seqüência, o aluno passa a fazer uma relação parecida elencando o que esqueceu e como percebe coisas que antes não havia se lembrado, mas, outra vez, potencializa esse fato como *uma grande falha*.

Se pensarmos sob a perspectiva do sistema da avaliatividade de Martin e Rose (2003), como forma de nos posicionarmos diante de um dado da realidade, é possível perceber que o aluno não modaliza seus enunciados. Suas declarações aparecem como verdades com relação à visão que, agora, mostra ter sobre os assuntos discutidos. Isso pode estar demonstrando que percebe a realidade dessa maneira e que agora é essa a versão correta e sente-se seguro em relação a isso.

Cabe apontar para o fato que todas as informações, apontadas pelo aluno como falhas do seu esquecimento, não são informações novas, mas são exatamente os pontos que haviam sido elencados pelo professor. O único movimento diferente ocorre quando se refere ao pedido de esclarecimento feito pelo professor: *na esfera jornalística, quando vc colocou população, vc quis dizer os leitores?*

É importante salientar que, neste último parágrafo, o aluno mostra que está refletindo, através do uso dos verbos *pensar* e *achar* (processos mentais), sobre a questão de a população ter sido somente tratada como fato nas notícias e não como leitores.

*Na esfera jornalística, **incluí** a população não só como leitora; na verdade **acho** que **não pensei** nisso, mas como autora e atriz - as notícias na maior parte das vezes **tratam** da população.*

Ou seja, as perguntas que mais fizeram o aluno refletir são as que pediram por esclarecimentos, por uma informação mais específica. É também interessante verificar como o aluno termina o seu texto com um termo circunstancial, *por enquanto*, e depois entra com o *acho que é só*; modalizando, mostrando que pensa assim até o momento mencionado, que é sua forma de entender a questão (acho), mas deixa uma abertura para novas versões e outras

colocações do professor. A porta para futuras interações parece ficar aberta. O professor A, ao receber a resposta do aluno, reage da seguinte maneira:

Perfeito! Como já disse, gostei muito do seu trabalho. Está plenamente satisfatório.

O professor, dessa forma, volta a mostrar sua avaliação positiva e encerra a interação. Percebemos que na maioria dos casos, há, na resposta do aluno, uma saudação, uma desculpa com justificativa. Às vezes, há um agradecimento aos comentários feitos pelo professor e uma saudação final. A seguir, faremos a discussão de um exemplo de mediação em atividade considerada minimamente satisfatória. Ver anexo 10, com a resposta do aluno, para melhor compreensão da mediação do professor. A seguir, a mediação do professor.

Oi Lucia,

*Quanto à primeira esfera, que vc **colocou** parlamentar, também **podemos chamá-la** de política, mas a sua também é adequada*

*Como vc **fez** um recorte e mencionou o Congresso Nacional, **acho** que **podéramos incluir** aí outros atores, como o presidente da câmara, os secretários entre outros. E os eleitores, também **não fariam parte** desta esfera?*

*Quanto aos interesses em jogo, também **acho** que **podéramos acrescentar** mais coisas além da elaboração dos projetos de leis, eles **devem aprovar ou rejeitá-los**, não? E com isso **teríamos** mais atividades **incluídas**, como leitura de leis, discussão e votação para aprovação ou veto das mesmas. Com isso, os gêneros de discurso em circulação também **umentariam**. Vc **poderia repensar** esta questão dos gêneros de discurso em circulação? Uma dica: debates, discursos argumentativos...*

*Quanto à esfera jornalística, eu **diria** que a redação **pode ser** um recorte de uma esfera maior, que **seria** de fato a jornalística. Nesse caso, **acho** que vc **esqueceu** um ator importante que é o leitor, **não**? E quanto aos interesses, eu também **acredito** que os jornalistas **queiram levar** informação à população e **contribuir** para a formação de opinião. O que vc **acha**?*

*Novamente, **acho** que vc precisa refazer a parte dos gêneros que circulam. Um dos possíveis gêneros: notícias, artigos, cartas e que mais?*

Análise e Discussão dos Resultados

Vc **poderia repensar** os gêneros de discurso nas outras esferas (saúde/tecnologia de pesquisas e educacional) também?
Qualquer dúvida que vc **tiver** é só me **perguntar**.

O professor inicia a interação referindo-se à nomeação que o aluno faz da esfera de atividade analisada, oferece uma outra possibilidade de nomeação, mas avalia a opção do aluno como adequada, também. Portanto, novamente, vemos que há um início de interação com avaliação, mas o professor não avalia o aluno, mas sim, sua ação, o recorte e a nomeação que faz. Quando o professor faz a sugestão, também podemos notar que ele se inclui como ator da ação e modaliza o processo com o uso do verbo *poder* na segunda pessoa do plural, o que faz com que o processo apareça como uma sugestão para outra possibilidade de nomeação. O professor **A**, da mesma forma, como observamos na primeira parte da análise, inicia a interação com o aluno buscando valorizar algo positivo que o aluno tenha feito, bem ao estilo preconizado por Rose (2006: 01) – (...)“*teachers should always try to affirm and highlight students production so as to build up a comfortable learning atmosphere for further interaction.*”¹³ Podemos observar isso no recorte, abaixo:

Quanto à primeira esfera, que vc **colocou** parlamentar, também **podemos chamá-la** de política, mas a sua também é adequada.

Somente na seqüência dessa valorização positiva, é que o professor aponta o que considera que faltou ser mencionado, mas ressalta e considera o que o aluno fez: *como vc fez um recorte e mencionou o Congresso Nacional...* Existe um constante movimento de levar em consideração o que o aluno fez para sugerir outros aprofundamentos. Mesmo assim, a sugestão é modalizada pela introdução do *acho que*, ou seja, o professor demonstra que sua observação é uma interpretação. A sugestão é acompanhada de outra modalização em que o professor se inclui como ator: *poderíamos incluir*. A

¹³ (...) os professores deveriam sempre tentar dar segurança aos alunos e valorizar as produções dos alunos para construir um ambiente de aprendizagem agradável e seguro para tornar possível mais interações.

seguir, o professor engaja o aluno na interação, fazendo uma pergunta: *E os eleitores, também não fariam parte desta esfera?*

O mesmo padrão ocorre na seqüência da interação, quando o professor pede para o aluno refazer uma parte específica da atividade: (...) *acho que vc precisa refazer a parte dos gêneros que circulam*, e dá alguns exemplos. Talvez, com a função de mostrar ao aluno o que está sendo pedido, mas há uma pergunta final: *e que mais?*, pedindo para o aluno completar a idéia, talvez para ver se ele entendeu. Pode ser que o professor queira negociar sentidos com o aluno.

Na continuidade, o mesmo padrão ocorre; o professor pede para o aluno refazer outros itens da atividade, repensando a questão dos gêneros.

Portanto, temos um padrão em que o aluno não somente é convidado a ver o que o professor faria e o que ele incluiria, mas é levado a repensar sobre sua atividade, a partir da apreciação do professor sobre aspectos específicos da produção. O professor avalia, mas o aluno é convidado a fazer a sua parte, também. A seguir, apresentamos a resposta do aluno.

*1ª imagem: Congresso Nacional: **Estou acrescentando** o presidente da Câmara, os Secretários e os Eleitores*

*2ª imagem: Os interesses em jogo eu **gostaria de acrescentar**, os projetos que **podem** ou ser **aprovados**, de acordo com as necessidades sociais, onde podermsso **determinar**, a discussão das leis ou suposta aprovação. Os meios veiculares para tais condições **seriam** debates, discursos argumentativos e elições prévias dos interesses dos deputados e eleitores.*

*Quanto a esfera jornalística eu **gostaria de acrescentar**, o fato do leitor **estar** sujeito às informações do mundo e depois em um ato próprio de crítica **deverá** ensaminhar ssuas opiniões para o que lhe é conveniente, isto é o **crescentaria** sua cultura ou seu interesse social*

O aluno responde acrescentando alguns participantes que poderiam fazer parte das esferas das atividades analisadas, mas, praticamente, apresenta os que o professor sugeriu. Mostra, ainda, que não está claro para ele o que está fazendo, pois analisa a segunda imagem como se fosse a primeira e quando

sugere que *meios veiculares para tais condições sejam debates, discursos argumentativos e eleições prévias dos interesses dos deputados e eleitores*, o aluno identifica debates e discursos (processo relacional) como meios e não como gêneros.

Resposta do professor **A**, segunda intervenção:

*ok, mas **acho** que ainda **não está** claro para vc a questão dos gêneros, pois não **aparece** nada sobre isso na sua 2a resposta. Bem, quem sabe durante as outras atividades isso **fique** mais claro.*

O aluno responde à primeira mediação feita pelo professor e, com esse dado, o professor percebe que seu trabalho não foi suficiente. O aluno deixa marcas que ainda não entendeu o objetivo da atividade e, com isso, o professor tem a oportunidade de saber que o aluno ainda precisará de outras mediações para compreender e trabalhar os conceitos que estão em foco. O professor aponta o problema e deixa aberta a continuidade do trabalho para a próxima tarefa.

O próximo exemplo vem de um trabalho inicialmente insatisfatório e a mediação foi feita pelo professor **A**¹⁴. Veja a seguir que, no caso desse aluno, podemos perceber, através da análise dos processos e dos participantes da ação, que o aluno está fazendo relações (processo relacional), identificando e definindo o que cada conceito significa para ele. Claramente, mostra que não entendeu a instrução da atividade, mas seu trabalho demonstra que ele entendeu os conceitos e o professor aproveita esse aspecto do trabalho do aluno para recuperar o objetivo da tarefa e definir novas metas de trabalho.

*Ok, Ciça.. **Acho** que vc **entendeu** a teoria e as idéias envolvidas em cada diferente âmbito, mas a atividade que **era** para ser feita **era** diferente. Vc **deveria mostrar** estas suas idéias na prática. Relacionando cada quadro com seus diferentes itens, algo assim:*

Figura 4

¹⁴ Ver anexo 12 com o trabalho do aluno.

Análise e Discussão dos Resultados

Esfera de Atividade: escolar

Atores envolvidos: alunos, professores e quem mais vc consegue pensar?

Interesses em jogos: Ensino? Aprendizagem?

Exemplos de atividades: o que se faz nessa esfera?

Gêneros em circulação: aulas expositivas, debates e o que mais?

Vc poderia refazer esta atividade analisando as quatro figuras, seguindo o exemplo acima colocado?

Obrigada. Qualquer dúvida, é só enviar as questões neste espaço mesmo, tá?

Aguardo o retorno desta atividade.

O primeiro movimento do professor é apontar algo de positivo que o aluno fez: *vc entendeu a teoria e as idéias envolvidas em cada diferente âmbito*, para em seguida dizer que a atividade era para ser feita de forma diferente. Além de fazer isso, o professor também modaliza sua declaração com relação àquilo que o aluno deveria fazer: *vc deveria mostrar estas suas idéias na prática. Relacionando cada quadro com seus diferentes itens, algo assim:(...)*

E a partir dessa introdução o professor mostra, dá exemplos de como a tarefa deve ser feita, mas ao final de cada exemplo coloca uma pergunta. O professor faz o que Tharp e Gallimore (1988) chamam de questionamentos que auxiliam, que abrem uma ponte para a construção do conhecimento que está em desenvolvimento, mas não respondem completamente a atividade. Portanto, cabe ao aluno responder, como no recorte abaixo.

Esfera de Atividade: escolar

Atores envolvidos: alunos, professores e quem mais vc consegue pensar?

Várias perguntas vão sendo feitas com a função de envolver o aluno no processo, na atividade. Acreditamos que a função dessas perguntas seja a de fazer uma mediação para que a atividade seja reestruturada. Portanto, o aluno tem a obrigação de entrar na interação para responder com informações que possam ajudá-lo a entender o objetivo da atividade. Novas metas são definidas a partir dessas questões e a atividade é refeita pelo aluno. Abaixo, colocamos a mudança produzida pelo aluno.

Análise e Discussão dos Resultados

1) Sessão extraordinária ? Congresso Nacional

- a) *Esfera de atividade: Política.*
- b) *Atores envolvidos: Presidente do Senado, Senadores, Deputados Federais, e os vários segmentos da sociedade.*
- c) *Interesse em jogo: Aprovar ou vetar projetos de Lei, aumento de salário do parlamento, criam medidas provisórias, resoluções etc.*
- d) *Exemplos de atividades realizadas na esfera: Sessões para aprovação de leis, medidas, emendas etc.*
- e) *Gênero em circulação: Discurso, lei, resoluções, emendas etc.*

2) Redação ? Diário de Notícias

- a) *Esfera de atividade: Jornalística;*
- b) *Atores envolvidos: Editor, Redator, Jornalista, Fotografo, Editor Gráfico, Estagiário etc.*
- c) *Interesse em jogo: Divulgar notícias, Entretenimento, Informação, Denúncia, Críticas, Serviços etc.*
- d) *Exemplos de atividades realizadas na esfera: Busca por notícia, elaboração dos textos, revisão de textos, edição e montagem das notícias com as fotos etc.*
- e) *Gênero em circulação: Crítica, notícia, editorial, crônicas, charges, HQs*

3) Experiências ? Laboratório de Química

- a) *Esfera de atividade: Científica*
- b) *Atores envolvidos: Químicos, Pesquisadores, Cientistas*
- c) *Interesse em jogo: descobertas, pesquisas, análises.*
- d) *Exemplos de atividades realizadas na esfera: Fazer pesquisas, experiências, testes, análises.*
- e) *Gênero em circulação: Textos instrucionais, fórmulas.*

4) Sala de Aula

- a) *Esfera de atividade: Escolar*
- b) *Atores envolvidos: Diretor, coordenador, professor, aluno, serventes, secretário, psicólogo, inspetor de aluno.*
- c) *Interesse em jogo: Formar seres humanos competentes, capazes de fazer leitura de mundo e transformá-lo.*
- d) *Exemplos de atividade realizadas na esfera: Estudos, aulas, pesquisas, jogos, brincadeiras, palestras, atividades coletivas, reuniões, confraternizações etc.*
- e) *Gênero em circulação: Dentro da escola circulam todos os gêneros possíveis de textos, pelo menos é o que se espera que aconteça.*

O aluno mostra que entendeu o que deveria fazer, pois divide as esferas, classifica os atores e descreve os detalhes de cada parte da atividade. Nesse caso, parece que a mediação do professor teve um efeito positivo, pois levou o aluno a reformular o seu trabalho inicial. A seguir, mostraremos a análise da mediação do professor **B**.

3.1.2 Mediações do Professor B

Lembramos que fizemos uma análise de 07 exemplos de mediação escolhidos aleatoriamente após leitura de todos os 16 trabalhos considerados PS por esse professor. Escolhemos para mostrar e discutir, aqui, três exemplos representativos do padrão da mediação que este professor fez para todas as atividades consideradas por ele como PS. Cabe lembrar também que analisamos todos os trabalhos que foram considerados satisfatórios ou minimamente satisfatórios. Escolhemos para exemplificar, aqui, alguns exemplos mais representativos do padrão da mediação que este professor teve durante as atividades mediadas por ele. Abaixo, colocamos exemplos de mediação feita em atividades consideradas PS.

Exemplo 1

*Oi Eve. **Temos** acordo na atividade.*¹⁵

Exemplo 2

***Temos** total acordo na resposta. **Gostei** muito do uso das imagens na resposta. As imagens **são** muito importantes nos gêneros digitais. Abraços, Prof B.*¹⁶

Exemplo 3

*Oi, Nando. **Temos** acordo na resposta, mas você **poderia ter sido** menos sintético e **caracterizado** um pouco melhor cada uma das situações. Abraços, Prof B.*¹⁷

¹⁵ Ver anexo 5: atividade do aluno.

¹⁶ Ver anexo 6: atividade do aluno. As figuras mencionadas pelo professor são as que estão no exercício. Não há nenhuma imagem diferente que o aluno tenha realmente acrescentada.

¹⁷ Ver anexo 7: atividade do aluno.

Neste caso, temos que, no primeiro exemplo, os participantes da ação são o professor e o aluno, que segundo a avaliação do professor, *estão de acordo com relação à atividade*. Estar de acordo, neste caso, provavelmente quer dizer que ambos concordam com o resultado da atividade feita, o que deixa implícito para o aluno que nada mais precisa ser feito.

Sob a perspectiva da linguagem avaliativa de Martin e Rose (2003), poderíamos dizer que nesse enunciado o professor avalia a ação do aluno por meio de uma frase em que alega que ele e o aluno estão de acordo. Eu (professor) penso igual a você (aluno), portanto está tudo certo.

O mesmo acontece no exemplo 2, no qual vemos o mesmo tipo de enunciado: *Temos total acordo na resposta*. Mas nesse caso, além desta primeira fala do professor, há outro comentário em que o professor aparece como experienciador; ele gostou (processo mental/afetivo) das imagens, que são os participantes em posição de objeto do gosto de alguém, os fenômenos avaliados. E na seqüência, há ainda uma reiteração da idéia, o professor faz um novo julgamento, mas agora sobre a importância do uso das imagens nos gêneros digitais, oração que o professor usa para sustentar e dar razão à sua apreciação das imagens. Mas, aqui tampouco há um convite para o aluno participar da interação. As avaliações não são modalizadas e geram a impressão de verdades; e como tudo indica que está tudo perfeito, o que fica implícito é que o aluno não precisa fazer mais nada.

No caso do exemplo número 3, o professor inicia sua mediação com o mesmo tipo de enunciado, com a mesma sinalização de que a resposta está correta: *Temos acordo na resposta*. Mas, em seguida, o professor faz uma avaliação sobre o trabalho do aluno: *você poderia ter sido menos sintético e caracterizado um pouco melhor cada uma das situações*. Isso significa que o aluno foi sintético e não caracterizou as situações de acordo com as expectativas do professor. Quem está sendo julgado, aqui, é o aluno e a sua ação de caracterização das situações é avaliada como inadequada. O aluno e suas ações aqui não são agentes, mas os fenômenos avaliados. Há um enunciado mais modalizado, *você poderia ter sido...* que indica um tipo de

sugestão, mas também, não há abertura para um engajamento do aluno na interação. Pode ser que o aluno tenha pensado: *e o que é ser menos sintético? como caracterizar um pouco melhor a situação?* O resultado é que o aluno não se engaja na interação e não responde. Portanto, não há continuidade na interação.

O trabalho analisado a seguir foi considerado como minimamente satisfatório pelo professor **B**. O trabalho analisado, apresenta problemas e o que nos interessa mostrar é como a mediação é feita para que o aluno possa reformular o seu trabalho inicial. A seguir, colocamos um exemplo.¹⁸

*‘Oi May, tudo bem? Valeu pela atividade. Eu só **gostaria** de lhe alertar que os gêneros que você **nomeou estão** um pouco imprecisos. No caso do congresso Nacional, os gêneros de escrita e leitura que **estão** em circulação **são** os projetos de leis, as leis, as normas do congresso, o discurso parlamentar etc. No caso do jornal os gêneros em circulação **são** as notícias, propagandas, manchetes, editoriais, entrevista, humor etc. Nos laboratórios os gêneros **são** os relatórios, as equações e gráficos, lista de material, bulas manuais etc. Na sala de aula **temos** o livro texto, as provas, redações, exercícios etc. **Seria** bom você **dar** uma retomada no conceito de gêneros de escrita e linguagem. Na galeria **tem** alguns documentos que **ajudam** bastante neste sentido. **Estou** lhe devolvendo a atividade só para que você **possa**, caso **queira, fazer** algum comentário final antes que eu **encerre** a atividade. Um grande abraço, Prof B.’*

Resposta do aluno:

‘Valeu a dica!’

Novamente, temos o professor iniciando a interação com uma avaliação da atividade. Quais os participantes e quais os processos mais comuns? *Valeu pela atividade*, quer dizer que a atividade é válida (processo relacional de atributo). Alternativamente, o professor pode estar agradecendo pelo envio da atividade. Então, o professor modaliza com *gostaria de lhe alertar*, uma forma polida e

¹⁸ Ver anexo 9 do trabalho do aluno para uma melhor compreensão da mediação do professor.

educada para entrar com a avaliação negativa que segue: *os gêneros que você nomeou estão um pouco imprecisos*. Portanto, entendemos que os gêneros *estão* imprecisos.

Os participantes, até aqui, são a atividade, os gêneros que são avaliados, a aluna, que nomeou o gênero e o professor que avalia tudo. A atividade, como um todo, é válida e os gêneros imprecisos. Temos a impressão que o que valeu foi o fato de a atividade ter sido feita, mas fica explícito que ela tem defeitos.

Como participante do enunciado, o professor julga o aluno negativamente por nomear inadequadamente os gêneros. A partir daí, o professor começa a fazer a correção por meio de uma seqüência de processos relacionais de identificação para dizer o que é certo: *“no caso do congresso Nacional, os gêneros de escrita e leitura que estão em circulação são os projetos de leis, as leis (...)”*

Portanto, neste texto, o papel do professor é avaliar e depois identificar o que é correto. Podemos perceber uma relação assimétrica entre professor e aluno. O lugar do professor é o de poder. Não há espaço para a negociação destes lugares. O aluno é o espectador e receptor da avaliação. Não há espaço para a interlocução, para a continuidade da interação. Portanto, ao aluno cabe receber a informação e não ir em busca dela. O professor termina sua interação fazendo sugestões para o aluno com relação ao que deve fazer e finaliza colocando que não há necessidade de retomada do trabalho: (...) *estou lhe devolvendo a atividade só para que você possa, caso queira, fazer algum comentário final antes que eu encerre a atividade*.

É interessante notar que o aluno é convidado a fazer algum comentário sobre o que o professor disse, mas só se ele quiser, portanto, não há nenhuma obrigação da parte do aluno de se colocar. E é isso que o aluno faz com o seu: *‘Valeu a dica!’*, a partir do qual não podemos saber se realmente o aluno entendeu a orientação do professor.

Outro aluno observado, que apresentou problema, recebeu o mesmo tipo de resposta. Assim sendo, os alunos não tiveram a oportunidade de pensar e apresentar um desenvolvimento do texto com apoio nos modelos e instruções

que estavam à disposição do aluno nas páginas de conteúdo do curso ou pelas indicações do professor.

3.1.3 Mediações do Professor C

No caso do professor **C**, fizemos uma análise de 04 exemplos, que foram escolhidos aleatoriamente após leitura de todos os 07 trabalhos que foram considerados como plenamente satisfatórios por esse professor. Obtivemos o seguinte padrão de resposta às atividades tidas como PS.

Exemplo 1

*Oi Eliete! É interessante **pensarmos** tudo o que envolve os gêneros do discurso e o quanto **estamos envolvidos** com todas estas esferas e ainda, a dimensão de atividades e atores que **estão envolvidos**... Por exemplo: o que é legislar? que jogo de interesse **está** por traz disso? e o interesse em jogo num diário de notícias, **será** mesmo paenas divulgar as notícias? Como **não pensar** na manipulação da mídia? E os atores? **Não há** alunos dos outros níveis (fundamental, médio etc) **desenvolvendo** pesquisas em laboratórios de química? E na sala de aula? Cabe tb a comunidade? **São** reflexões apenas para **provocar** alguns questionamentos, ok? **Não há** certo ou errado...Ótima sua produção!Bjs Prof C*

Exemplo 2

*Ale, que belo trabalho de pesquisa! Parabéns! Eu apenas **acrescentaria** alguns pontos para reflexão, como: a comunidade **não faz** parte do contexto escolar? No laboratório de química **podemos inserir** estagiários, alunos, estudantes...**Senti** falta de "produção do conhecimento" especialmente no ambito educacional... Bem, **são** apenas reflexões.
Beijinhos! Prof C*

No primeiro exemplo, quem são os participantes da ação do enunciado? O professor avalia, pois é quem inicia tecendo comentários sobre ações que são interessantes. Temos, aqui, um processo relacional, mas o que o professor está

avaliando? Segundo ele: ... *pensarmos tudo o que envolve os gêneros do discurso, (pensarmos no) quanto estamos envolvidos com todas estas esferas, a dimensão de atividades, atores que estão envolvidos*. As ações de pensar e de estar envolvidos nas esferas e nas atividades são os fenômenos que estão sendo avaliados como interessantes pelo professor experienciador desse sentimento, apesar do uso da 1ª pessoa do plural, que pode uma inclusão do aluno. Porém, quem está fazendo as afirmações é o professor, de acordo com sua própria visão.

Na seqüência, o professor inicia uma série de perguntas. São várias perguntas, relacionadas a vários aspectos da atividade, mas nada específico ao trabalho que o alun fez, ou a alguma ação específica que foi realizada na atividade (ver anexo 8). Se olharmos pela perspectiva de gênero exposta por Eggins (2204), no capítulo sobre a fundamentação teórica, podemos dizer que há muitos campos (fields) como temas objeto dessas perguntas. Parece que podemos inferir, então, que o aluno acaba por não saber qual o propósito das solicitações e como deve proceder em relação a elas. Há muitas questões para responder.

A seguir, o professor diz literalmente que *as questões não precisam ser respondidas*, ou seja, o aluno não precisa se engajar na interação, pois as questões têm o objetivo de fazer refletir: *São reflexões apenas para provocar alguns questionamentos, ok? Não há certo ou errado*.

As questões deveriam estar lá para provocar reflexão no aluno. Porém, quando o professor diz: *Não há certo ou errado* (processo existencial), isso pode querer dizer que o aluno pode pensar qualquer coisa e não precisa dizer mais nada.

Então, o professor termina avaliando a produção da aluna como ótima, sem negociar nada. Portanto, o processo mais comum, neste caso, é o relacional e o que mais podemos ver é que as funções das perguntas feitas são para o aluno pensar, mas não para se engajar em uma interação com o professor, para aprofundar alguma dessas questões, que são muitas e podem gerar uma

sensação de confusão. O resultado dessa mediação é que o aluno não responde e a interação é interrompida.

No exemplo 2, há um padrão parecido. Novamente, o que predomina é o professor avaliando (processos relacionais): *Ale, que belo trabalho de pesquisa (o trabalho de pesquisa é belo). Quanto à avaliação, também é positiva, o professor avalia o trabalho do aluno e, então, fala sobre o que faria (processo material). Portanto, os participantes da ação são o professora e a atividade. O aluno também entra como participante implícito, pois quem está de parabéns é ele e quando a professora diz que, no laboratório de química, poderiam inserir estagiários, está se referindo ao aluno como participante do processo. Mas, o que predomina é o professor como participante principal, apontando o que faria. Novamente, aponta que suas colocações são apenas reflexões e deve ficar implícito, para o aluno, que não é necessário prosseguir na interação com o professor. E o aluno não responde.*

Para o professor **C**, o padrão de mediação é muito semelhante aos dois exemplos que colocamos, nas atividades avaliadas como PS e S. Há somente duas tarefas avaliadas como insatisfatórias, mas não são trabalhadas. O aluno deve ter enviado a atividade fora do prazo. O que queremos apontar é que as mediações seguem o mesmo percurso, uma apreciação do trabalho do aluno, sugestões com várias colocações e muitas questões, sem nenhuma solicitação explícita de continuidade. E os alunos não respondem.

Esse fato nos chamou a atenção. Pedagogicamente, pode ser muito difícil para um aluno, que esteja iniciando seu contato com um novo conhecimento em um diferente contexto de aprendizagem, lidar com tantos questionamentos simultaneamente.

3.1.4 Discussão dos resultados das análises das mediações em atividades individuais

Com relação aos trabalhos que foram avaliados como PS, percebemos que há um padrão comum na conduta dos três professores, a avaliação. Segundo

Martin e Rose (2003), existem textos em que os julgamentos de valor são muito mais comuns que em outros. As devolutivas de professores são textos que tipicamente carregam um grande potencial de avaliatividade. O que se espera do professor é uma avaliação e o aluno espera ser avaliado. No entanto, há elementos diferentes nessas avaliações, que merecem análises pelas implicações pedagógicas que podem ter.

Em primeiro lugar, é importante voltar a lembrar que essas atividades foram consideradas boas pelos professores. Portanto, os professores poderiam simplesmente avaliar positivamente e terminar a interação, já que essa seria uma conduta socialmente aceitável. Mas os resultados das análises mostram que cada professor dá um retorno diferente dos demais e para os objetivos desta pesquisa, esse é um dado a ser considerado.

No caso do professor **A**, temos avaliações de algumas ações específicas do aluno e não de aspectos gerais do trabalho. Há interação e com isso mais oportunidade de participação do aluno e de possibilidade de outras aprendizagens. Ao fazer perguntas específicas sobre algum ponto do trabalho o professor consegue envolver o aluno e trazê-lo para a interação. Essa ação pode cumprir um papel importante do ponto de vista pedagógico, pois o aluno é convidado a pensar sobre alguns novos aspectos de seu trabalho, aspectos estes que o professor percebeu como importantes, tal como a questão dos *leitores e eleitores*, sempre esquecidos pelos alunos como participantes das ações discursivas. Um outro ponto a salientar é que o professor, ao levantar dados específicos do trabalho do aluno, dá destaque a pontos positivos do trabalho, contribuindo para a construção da segurança do aluno que vê seu trabalho reconhecido. As perguntas também podem estar contribuindo para um aprofundamento sobre o assunto da atividade. No caso destes alunos, cujos trabalhos já estão bons, o professor parece não precisar fazer muito, mas uma outra questão pertinente pode fazer diferença para abrir o canal da interação.

Retomando a perspectiva de Garrison et al. (2003), podemos dizer que além de fazer a mediação pedagógica, o professor está exercendo a *presença de ensino* para ajudar a promover o que os autores denominam *presença social*.

O aluno pode, assim, sentir que há alguém nesse contexto a distância que está reconhecendo seu trabalho e que está ali, trabalhando próximo a ele. O aluno é convidado a conversar com o professor, que não se coloca como dono da verdade, mas como alguém que está trabalhando junto. Isso pode ser um elemento importante para a construção de laços e para o desenvolvimento de um espaço seguro para a construção conjunta do conhecimento.

A análise indica que o professor A oferece mais condições de abertura para o diálogo. A palavra do professor é usada como um disparador para o diálogo e não para o monólogo. Portanto, o que podemos perceber é que a mediação do professor A vai além da avaliação e abre possibilidade para o aluno se colocar como interlocutor. Todos os alunos do professor que teve este padrão discursivo responderam às colocações do professor.

A análise da mediação do professor **C** mostra que não parece ser produtivo, em uma primeira mediação, questionar o aluno sobre vários assuntos ao mesmo tempo. Os resultados da análise indicam que parece ser mais enriquecedor focalizar algum ponto específico para complementar o trabalho do aluno e fazer algum tipo de reconhecimento sobre ações específicas, pois como pudemos perceber, se o professor dá abertura para a continuidade da interação, o aluno reage positivamente. De fato, o professor C não recebe respostas de aprofundamento ou continuidade da negociação. Só há interação quando as atividades apresentam algum problema.

O professor **B**, por sua vez, não continua a maioria das interações. O professor desenvolve a mediação pedagógica com a função de avaliar e corrigir o aluno. Na prática, essa mediação interrompe o processo, pois considera a produção do aluno suficiente.

Para finalizar esta primeira parte da análise, gostaríamos de apontar para a importância dos construtos da gramática sistêmico-funcional (GSF) para as análises dos enunciados dos professores. Sem essas ferramentas, seria difícil perceber padrões de interação importantes para pensarmos as questões pedagógicas.

As análises da transitividade no discurso e a análise dos papéis que os participantes desses discursos assumem durante as mediações pedagógicas, apontam para alguns elementos comuns aos três professores e para outros, diferentes, principalmente, quando comparamos os resultados dessas mediações sob a perspectiva das produções dos alunos. Cabe ressaltar que as respostas às intervenções dos professores nos permitiram ter uma visão mais completa das mediações e o que estas promoveram como experiências educacionais.

Um primeiro elemento comum é o uso da linguagem avaliativa. Há uma constante apreciação sobre coisas: os professores não fazem avaliações dos seus sentimentos e nem julgam as pessoas (os alunos), mas avaliam as atividades e as ações que estas pessoas realizam. Estão na área da apreciação de fenômenos (coisas), como Martin e Rose (2003) denominam, o que parece ser fundamental, se pensarmos em termos pedagógicos. E quando os alunos apresentam certas dificuldades todos fazem uso de uma linguagem mais modalizada, além de sempre começarem por apontar os aspectos positivos antes dos negativos. Este parece ser um caminho que pode dar mais abertura para a continuidade da interação e da aprendizagem.

Outro elemento recorrente é o número reduzido de trocas entre aluno e professor. Lidamos com uma atividade em um meio que permitia uma dinâmica interativa entre professor e aluno. O que chamou nossa atenção foi a falta de aproveitamento do meio para a interação. O professor **C**, que fez longos comentários sobre todas as produções dos alunos, não obteve respostas. A análise indica que sua mediação não tinha por objetivo dar continuidade à interação com o aluno, principalmente, se pensarmos sobre a maneira como foram feitos os fechamentos em que o aluno era avaliado positivamente e não precisava fazer mais nada. As questões feitas nos comentários objetivavam reflexão e podem ter até tido bons efeitos.

O professor que fez perguntas para os alunos recebeu respostas de todos. No caso dos bons alunos, pudemos verificar que o professor **A** fez boas avaliações sobre ações específicas e apontou para algum dado que faltava.

Essas ações podem ser importantes para aumentar a auto-estima dos alunos e reafirmar a relação entre professor e aluno, principalmente, se levarmos em consideração que estamos no meio virtual.

Não sabemos as reais razões que levaram os professores a agir de maneiras tão diferentes quando fizeram suas mediações, mas podemos imaginar que os objetivos de cada professor eram diferentes para aquela atividade. Ou que o professor nem sempre tem consciência sobre a importância e o efeito de suas mediações. Isso nos leva a pensar que o professor precisa ter objetivos pedagógicos claros e saber que tipo de pergunta fazer para promover um salto qualitativo com relação à aprendizagem do aluno. Pelas respostas dos alunos às intervenções dos professores, pudemos perceber que não resulta em nada fazer muitas perguntas para o aluno, principalmente, na primeira mediação. Os alunos simplesmente não reagem. É preciso focar em algo. Outro dado importante, é que parece que os alunos gostam de aprofundar seus trabalhos, além de somente tê-los avaliados positivamente como um todo. Parece interessante, então, apontar um ou outro ponto específico que o aluno desenvolveu para se fazer uma apreciação mais detalhada.

Observamos que os alunos respondem quando são levados a interagir com perguntas mais específicas. As perguntas possuem qualidades diferentes e podem gerar reflexão e levar o aluno a fazer um trabalho que seja atividade do aluno e não só repetir em suas respostas a fala do professor. O mesmo acontece com aqueles que mostram que não entenderam a atividade. O professor pode dar a resposta para o aluno, ou pode levá-lo a reestruturar o seu trabalho. Os dados mostram que os alunos, quando recebem perguntas que os ajudam a repensar a atividade, dão retornos de qualidade, bem diferentes do trabalho feito inicialmente. Portanto, é preciso fazer o aluno voltar ao material didático e repensar a sua atividade a partir de perguntas orientadoras.

Muitas vezes os professores não têm tempo para muitas devolutivas, não há tempo para muita negociação de sentidos. Os professores online têm uma rotina muito complexa. Tratando-se, especificamente, do paradigma da sociedade do conhecimento e da tecnologia, temos uma demanda de atividades

novas para muitos professores, uma nova postura acerca do processo de aprendizagem, não só do aluno, como também do próprio professor. A rapidez e a abrangência de informações com as quais o professor precisa lidar, requerem uma predisposição dele para se envolver em muitos eventos ao mesmo tempo e em tempos não mais lineares. Em propostas que enfatizam o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências que a sociedade atual exige, o professor precisa acompanhar e assessorar o aluno, criando situações de aprendizagem que possam ser significativas. Além de cuidar da interação com o próprio aluno, o professor precisa promover a interação entre os alunos. É na troca de idéias e de experiências que surgem novas referências, questionamentos, dúvidas e buscas de novas compreensões e esses processos não são naturais e nem acontecem simplesmente disponibilizando informações para os alunos via internet. (Valente, 2000).

Mas, porque alguns professores conseguem promover mais interação com os alunos e obter respostas com conteúdos mais elaborados? As respostas podem ser diversas, mas um problema pode estar no próprio texto, no próprio enunciado da mediação feita pelo professor. Discursivamente falando, a mediação pode ter problemas: pode conter uma série de temas não relacionados, os enunciados podem não estar bem interligados, pode faltar um objetivo bem definido e as perguntas podem não ter foco. Assim, o texto que surge para o aluno, lá na outra ponta da rede de comunicação, pode causar grandes dificuldades de interpretação para o aluno. A pergunta que fica para nós, que lidamos com mediação online é: o que fazer? Devemos sugerir algum padrão de mediação? Podemos pensar nas devolutivas como gêneros?

Para aprofundar estas questões seria importante voltar para as perguntas que nortearam o início desta pesquisa. Que tipos de mediação pedagógica puderam ser observados nestes exemplos? Há algum padrão?

Os exemplos materializados nas devolutivas dos professores indicam diferentes tipos de mediação. Há a mediação simplesmente avaliativa, há a que questiona sem objetivos claros, há a que tenta corrigir o trabalho do aluno

oferecendo as respostas prontas e há a que tenta avançar e aprofundar cada trabalho de acordo com a necessidade de cada um, sem que todas as respostas sejam dadas. Assim, os dados desta parte da pesquisa nos revelaram que estamos diante de variados tipos de mediação. Há diferentes maneiras para o professor se fazer presente, há diferentes *presenças de ensino*.

No entanto, cabe ressaltar que a compreensão dessas diferenças é reveladora e pode nos ajudar a refletir e encaminhar novas propostas de ações pedagógicas, principalmente, se pensarmos em ações relacionadas à formação de futuros professores. As análises das falas dos professores e das produções dos alunos trazem indícios sobre a construção dos conteúdos. Portanto, uma análise das explicações e diálogos em sala de aula, no contexto online, pode ser um caminho promissor para uma melhor compreensão do ensino que tem a pretensão de levar os alunos a construir o seu próprio saber.

Se entendemos os processos interacionais como mediadores para a construção do conhecimento e compreendemos a atividade discursiva como processo que integra ação e linguagem, podemos imaginar que algumas sugestões de trabalho possam ser feitas. Não que devamos esperar pelo estabelecimento de padrões fixos de ações, mas por que não a sugestão de formas e usos de linguagem que possam ser mais efetivas que outras?

Com o intuito de completar a compreensão sobre a mediação pedagógica feita por professores no contexto de ensino online, decidimos completar nossas análises observando um outro contexto de aprendizagem do curso com outra dinâmica interativa: os fóruns. A seguir, passaremos a uma exposição e reflexão sobre os resultados das análises dos dados dos mesmos professores atuando em fóruns realizados após as atividades anteriormente analisadas.

3.2 Mediação pedagógica nos Fóruns

Como já exposto no capítulo da metodologia, três fóruns, na mesma unidade didática do curso, liderados pelos mesmos três professores mediadores,

foram analisados com o intuito de observar e entender como aconteciam as mediações pedagógicas desses professores nesses contextos de interação.

Os fóruns analisados foram abertos para que os alunos fizessem comentários sobre as semelhanças e diferenças encontradas em trabalhos que haviam sido realizados em grupos. A proposta era que cada grupo descrevesse um gênero de discurso. O gênero poderia ser uma charge jornalística ou um boletim de avaliação de alunos, entre outras possibilidades. A atividade que tinham de realizar era buscar a descrição de um gênero discursivo semelhante (na galeria)¹⁹ e fazer as comparações no fórum, debatendo as diferenças ou semelhanças entre as produções.²⁰

Para dar seqüência à análise, seguimos um mesmo padrão de apresentação e discussão. Buscamos fazer uma leitura dos fóruns separando as mediações de cada professor para submetê-las a uma análise sistêmica dos enunciados dos professores. Utilizamos o mesmo sistema de análise da transitividade de Thompson (1996) e o sistema de avaliatividade de Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005).

As análises dos enunciados dos professores revelaram mediações com mais de um tipo de função e professores com estilos de trabalho diferentes. As análises das mediações dos professores serão discutidas separadamente e em quantidade de ocorrências geradas, divididas por categorias de função de fala dos professores. Durante as análises separamos as mediações de acordo com as funções que exerciam.

A seguir, passamos a expor a análise do fórum do professor **A**.

3.2.1 A mediação em fórum do Prof. A

O fórum deste grupo teve 33 mensagens postadas, 12 do professor e as demais (21) dos alunos. Cabe ressaltar que o total de alunos que participaram

¹⁹ A galeria é uma ferramenta do ambiente Prometeurs, usada para arquivar textos gravados pelos alunos ou professor. Funciona como uma biblioteca do curso.

²⁰ Para melhor compreensão da atividade ver anexo 3.

deste fórum (09) não coincide com o número total de participantes do grupo (30 alunos). O fórum obteve participação de aproximadamente 1/3 da classe.

3.2.1.1 Mediações que gerenciam o trabalho no fórum

No fórum do professor **A** encontramos um tipo de mediação que gerencia e organiza o trabalho do aluno. A análise sistêmica nos permitiu classificar a mediação como uma ação de gerenciamento. Em oito mensagens postadas pelo professor há um tipo de ação discursiva que pode ser entendida como orientadora. Duas mediações apenas tentam resolver problemas técnicos, como um arquivo que não abre. Na maioria dos enunciados classificados nesta categoria, o que mais encontramos é uma mediação que organizadora. A seguir, mostramos três exemplos do total. Junto à postagem do professor, colocamos a mensagem do aluno para melhor contextualizar a mediação do professor.

G. (aluno) - *Passei e não encontrei...* - 13/05/2005 15:05

Também não consigo encontrar publicações sobre romance policial para que possamos fazer as comparações...

Prof. A (mediador) - 19/05/2005 16:53 - **G,** - *O grupo é de Itaq. Se não **estiver** na galeria **está** no fórum na pasta da diretoria de lá. **Foi** a Bela q **enviou** e está bem legal. Vale a pena **ver** para **comparar** com o trabalho do grupo de vcs, que também **ficou** muito bom. Bjs. Prof.A*

A mensagem do professor enviada ao aluno não tem somente a função de organizar seu trabalho, mas parte desta mensagem faz exatamente isso, direciona o aluno para que seu trabalho possa acontecer. A análise da transitividade da primeira parte deste enunciado (*O grupo é de Itaq. Se não estiver na galeria está no fórum na pasta da diretoria de lá. Foi a Bela q enviou...*) nos permite ver que os verbos são em sua maioria relacionais com uma relação de indicadores. Há, aqui, uma identificação do grupo que deve ter o que o aluno procura e há até mesmo a identificação de quem enviou o que o aluno busca. Portanto, parte desta mediação tem a função de identificação, e

nesse sentido, entendemos que auxilia o aluno a encontrar o seu caminho para fazer a atividade. Cabe ressaltar que na segunda parte do enunciado, o professor aproveita para avaliar bem os dois trabalhos (*Foi a Bela q enviou e está bem legal. Vale a pena ver para comparar com o trabalho do grupo de vcs, que também ficou muito bom...*), pois há aqui uma relação de atributos positivos para os dois trabalhos. Acreditamos que o professor queira com isso incentivar ainda mais o aluno a ir em busca do trabalho do outro grupo para fazer a comparação, pois segundo ele, *Vale a pena*.

A seguir, apresentamos mais dois exemplos. O primeiro exemplo é semelhante ao anterior, o outro é um exemplo de gerenciamento de tempo.

Exemplo 1.

H. (aluna)

Prof A, procurei outros relatos como o do nosso grupo e não achei ainda. se achar, compararei, ok?

Prof A (mediador) É, eu entendo O pessoal de Inga é que *está* responsável por trabalhar também com o gênero Romance Policial. **Vamos aguardar.**

Exemplo 2.

Ma (aluna)

Charge – comparando (nome da mensagem da aluna)–Comparando nossa tabela com a de S. A., destacamos aspectos em que concordamos plenamente, como: - Tipo de relato: compartilhamento do ponto de vista do autor, o bom humor e ironia; - Pessoa do relato: 1ª ou 3ª; -Conteúdo temático: temas variados, do cotidiano das cidades, e atuais; -Forma composicional: imagens, com textos verbais ou não verbais. Nos outros aspectos, acredito que também não divergem, apenas que, lembramos de alguns itens e eles de outros, mas no final são bastante semelhantes: -Tipo de linguagem: Realmente, concordo com o pessoal de que a linguagem formal também pode ser usada, mesmo que não com a mesma frequência, pois predomina a linguagem mais informal; Tipos de palavras: Penso que eles foram mais específicos em relação ao tipo de palavras, e nós mais genéricos, mas acabamos por dizer a mesma coisa; -Estilo: Realmente, a imediata compreensão do leitor só acontecerá se ele esteja informado do acontecimento ou informações veiculadas. Acho que concordamos em tudo, vc não achou? Bj Ma

Análise e Discussão dos Resultados

Prof A: *Ficou muito completo o trabalho deles, assim como o de vcs. Parabéns para os dois grupos. E a análise q vc fez tb está muito boa. Acho q **agora** podemos nos dedicar a unidade 4. Abraços.*

No exemplo número 2, acima, temos um processo comportamental que aparece através do verbo 'dedicar-se' e que é marcado por um adjunto circunstancial de tempo, o professor indica os próximos passos pontuando que o trabalho feito até o momento está de acordo com as expectativas e que 'agora' os alunos devem prosseguir para a próxima tarefa. Ou seja, os participantes da ação estão relacionados a esta circunstância de tempo.

Nesse caso, também fica evidente que o professor também está fazendo avaliações. O professor parabeniza os dois grupos pelos bons trabalhos e também reconhece como muito boa a análise da aluna, mas a avaliação é bem geral e parece ter a função de prenunciar a seqüência do enunciado, que indica que a atividade está de acordo e que pode ser considerada terminada, portanto, também serve para indicar que é necessário passar para a próxima atividade.

Nesse sentido, entendemos que o gerenciamento acontece nos enunciados do professor no fórum para dar orientações específicas sobre onde encontrar um material ou uma contribuição de um colega para que uma determinada tarefa seja feita. A análise mostra estes enunciados identificadores de lugar, de pessoas ou grupos, como locais ou fontes onde as informações podem ser obtidas. Estas ações de mediação reforçam a idéia de que existe a necessidade de ajudar o aluno a encontrar onde está um determinado documento, ou saber com quem trabalhar para poder fazer a atividade.

Cabe ressaltar também que, em metade das mensagens postadas por esse professor, há intervenções que organizam o caminho do aluno no curso. Isso pode ser relacionado ao que Garrison & Anderson (2003) chamam de instrução organizacional, que segundo eles, é mais presente e necessária em cursos online. São ações constantes que o professor deve ter para organizar e reorganizar o material ou o conteúdo do curso, dependendo das necessidades reais dos alunos nos ambientes online. Para Garrison & Anderson (2003), a

necessidade de organização se deve ao fato de a maioria dos alunos não estar familiarizada com o contexto online. Por outro lado, pode ser que a própria atividade esteja levando a algum tipo de dificuldade de localização de material. No caso em questão, esta atividade no fórum implica em uma série de outras pequenas atividades, como ir a um lugar específico do ambiente de estudo, achar um material que outro grupo produziu e fazer um trabalho em grupo com base nesse material produzido pelo outro grupo. Ou seja, é de se esperar que haja alguma confusão e, portanto, intervenções dos professores para ajudar os alunos a fazer a atividade podem acontecer.

3.2.1.2 Mediações que avaliam

No caso do professor **A**, há, em sete mensagens postadas, algum tipo de avaliação das informações colocadas pelos alunos. Pudemos verificar que ocorrem vários tipos de mediação avaliativa. Há enunciados em que o professor avalia positivamente para reafirmar e dar suporte ao aluno. Há dois exemplos assim no caso do professor **A**. A seguir colocamos um deles.

Descoberta – Aluna - 23/05/2005 14:53

‘Prof A, comparando tudo o que li, acho que aprendi um pouco, percebo que na maioria os pensamentos são quase iguais, e concordo que o leitor precisa estar por dentro dos acontecimentos para poder entender os gêneros de notícias. Pois os gêneros , enquanto formas historicamente enraizados nas práticas sociais funciona, como um modelo comum, que determina um horizonte de expectativas em todas as leituras.’

Prof A (mediador) - 23/05/2005 17:18

*‘Que bom! É mesmo. Só **não concordo** com o fato de vc dizer q está aprendendo um pouco. Acho que vem aprendendo muito e **está** se saindo cada vez melhor! Bjs.
Prof A’*

Neste caso, podemos ver que o professor avalia as colocações da aluna como corretas através das expressões: *Que bom! É mesmo*. O que é bom? O

que está sendo avaliado como bom? O fato de a aluna dizer que aprendeu um pouco. Esta é uma avaliação que reafirma e dá suporte ao que a aluna falou, mas não tem uma função específica de mediação da aprendizagem, somente de construção e desenvolvimento das relações sociais. Já é *mesmo*, deve estar relacionado ao fato de aluno dizer que *o leitor precisa estar por dentro dos acontecimentos...* Também aqui, parece que o professor concorda com a colocação do aluno, mais para concordar com o aluno e estabelecer aí uma relação positiva de presença que escuta e concorda. Na continuidade, o professor avalia a aluna, colocando que, ao contrário do que a aluna pensa (*aprendi um pouco*), a professora acredita que ela, a aluna, está se saindo cada vez melhor. Este grupo de avaliações parecem servir para estreitar os laços, talvez, para tornar a aluna mais segura e reafirmar sua presença e participação.

Por outro lado, há um outro tipo de mediação que, como já apontamos, avalia para abrir espaço para tentar promover interação. Neste fórum há cinco exemplos que foram classificados assim. Veja o exemplo abaixo.

Gi (aluna)

Passei e não encontrei... Também não consigo encontrar publicações sobre romance policial para que possamos fazer as comparações...

Prof A

*O grupo é de Itaga. Se não estiver na galeria está no fórum na pasta da diretoria de lá. Foi a Ga q enviou e **está bem legal**. **Vale a pena** ver para comparar com o trabalho do grupo de vcs, que também **ficou** muito bom. Bjs. Prof A*

O que se percebe é que o trabalho do grupo de Itaga está sendo avaliado positivamente com a expressão *bem legal*. O trabalho está relacionado a algo bom e que vale a pena ser visto e comparado. Comparar *vale a pena*, este parece ser o objetivo aqui. O professor está tentando fazer com que os alunos observem os outros. Também não podemos deixar de comentar que cria-se com esta avaliação positiva uma relação afetiva boa. Mas o que o professor parece querer é fazer com que ocorra a comparação de um trabalho bom com outro

bom, que já estão sendo avaliados positivamente pelo professor, mas que ainda os alunos precisam averiguar e fazer comparações, pois este é o objetivo da atividade. O exemplo abaixo também segue a mesma linha.

*Ma (aluna) Éta gênero complicado!!! Achei um tanto complicado esse gênero; não foi fácil discutí-lo e ainda restam algumas dúvidas. Entretanto, comparando nossas conclusões com as de Itaga, verificamos que são as mesmas. A única discordância é em relação ao tipo de linguagem: não entendi porque consideram este gênero um gênero literário e também o fato de considerarem a presença de narrativa em primeira pessoa (isto acontece no caso de fazer parte do boletim a auto avaliação?)
Dúvida: todo gênero é gênero literário?guardo respostas Ma*

Prof A:) Não, não é literário e vc está fazendo as colocações de forma apropriada. Mas eu não queria me colocar antes de vcs. Senão fico fazendo tudo. Gostei que vc fez os comentários. Seria interessante ver eles respondendo suas colocações. Vou ver se consigo. Até mais.

Prof A Tem uma outra coisa que eu queria comentar. O grupo de Itagá fez reflexões importantes com relação a tipos de boletins diferentes. Mais objetivos e os mais subjetivos. Acho que ai há uma diferença com relação ao trabalho de vcs, não?

O que se percebe aqui é que o professor faz uma série de avaliações, primeiro sobre as colocações da aluna, sobre o fato do gênero analisado não ser literário. A professora concorda com a aluna, quando identifica o gênero como não literário. Há um processo de identificação e depois um processo relacional de atributo: as colocações da aluna são *apropriadas*. E o professor reafirma que *gostou* das colocações feitas pela aluna. Avalia que seria *interessante* ver o outro grupo respondendo à pergunta feita pela aluna. Mas, na seqüência, a professora avalia positivamente o trabalho dos alunos, os que deveriam interagir com as questões desta aluna, comentando que o grupo fez *reflexões importantes*. Há, aí, novamente, a inclusão de uma avaliação do trabalho do grupo para que o outro vá ver e analisar. O professor aponta até os pontos específicos que podem ser olhados: boletins mais subjetivos x boletins mais

objetivos. E então, remete uma questão para o aluno (**Acho que ai há uma diferença com relação ao trabalho de vcs, não?**)

Podemos ver que o professor está tentando motivar o aluno a dar continuidade à atividade de colaboração. Em termos de objetivos de aprendizagem poderíamos dizer que o professor está usando a linguagem avaliativa para abrir um espaço para que os alunos continuem trabalhando entre eles, sem que se sintam depreciados. Os dois trabalhos parecem estar bons, mas são diferentes e as comparações devem ser feitas para a efetivação da colaboração. Além deste aspecto, neste segundo caso, o professor é mais específico em sua avaliação, apontando o que considera como dado importante a ser analisado. E acaba sua mediação colocando uma pergunta para o grupo.

Nesse exemplo, há um movimento perceptível. As produções são avaliadas e somente depois são seguidas de perguntas. A finalidade das perguntas pode ser incentivar a interação entre os alunos para a solução de problemas entre eles ou promover mais interação para melhor completar a atividade explorando mais possibilidades de interação, abrindo espaço para mais aprendizagens.

No entanto, as tentativas do professor para promover mais interação entre os alunos e para que a atividade seja feita de acordo com os objetivos nem sempre são bem sucedidas, já que os alunos ignoram essas intervenções e não respondendo às questões feitas pelo professor. Para maiores detalhes ver anexo 12, com a exposição do fórum completo.

E cabe lembrar que, no caso do professor **A**, como no exemplo já exposto acima, há uma tipo de avaliação que tem a função de terminar a atividade, pois temos que o professor avalia o trabalho dos dois grupos como completo, parabeniza os dois e avalia como *boa* a própria atividade de comparação feita pela aluna e então, termina a interação indicando que devem iniciar a próxima atividade.

Prof A: *Ficou muito completo o trabalho deles, assim como o de vcs. Parabéns para os dois grupos. E a análise q vc fez tb está muito boa. Acho q agora podemos nos dedicar a unidade 4. Abraços.*

Análise e Discussão dos Resultados

Concluindo, o que pudemos perceber nesse primeiro professor foi um movimento de mediações orientadoras para ajudar os alunos a concluir a atividade colaborando com os outros alunos. Porém, os movimentos de mediação para promover mais interação e colobaração entre os alunos não são bem sucedidos. Os alunos não respondem às perguntas dos professor e pouco interagem uns com os outros no fórum. Não podemos dizer que os alunos não tenham lido as produções de seus colegas, pois em seus enunciados estas marcas ficam claras, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Comparando nossa tabela com a de S. A., **destacamos** aspectos em que **concordamos** plenamente, como: -Tipo de relato: compartilhamento do ponto de vista do autor, o bom humor e ironia; -Pessoa do relato: 1ª ou 3ª; -Conteúdo temático: temas variados, do cotidiano das cidades, e atuais; -Forma composicional: imagens, com textos verbais ou não verbais.

Mas os alunos não aprofundam suas idéias no fórum. Não é no espaço do fórum que estas comparações acontecem e algumas falas mostram que este pode nem ter sido um trabalho de grupo, mas de um só aluno, pois temos nos enunciados verbos na primeira pessoa do singular:

Nos outros aspectos, acredito que também não divergem, apenas que, lembramos de alguns itens e eles de outros, mas no final são bastante semelhantes: -Tipo de linguagem: Realmente, **concordo** com o pessoal de que a linguagem formal também pode ser usada, mesmo que não com a mesma freqüência, pois predomina a linguagem mais informal; Tipos de palavras: **Penso** que...

No fórum, o que temos é um movimento de colocação de mensagens que já aparecem prontas, como no exemplo acima. E após estas mensagens serem colocadas, os alunos pouco se preocupam em responder, somente vemos uma mudança de postura quando há algum tipo de problema. Como no exemplo abaixo.

Análise e Discussão dos Resultados

Ed. *A discussão sobre comparação de gêneros foi realizada no grupo em 09.05.2005 e encontra-se no pasta da Galeria "Descrição do Gênero" Ok.*

Ed. M. Re., *vocês conseguiram localizar nosso trabalho? Estamos curiosos para ouvir opinião de vocês, pois acreditamos que estão considerando "Pesquisa Científica e Experiência Científica" a mesma coisa. Estamos certos? Abraços. Ed*

M. Re. *Achei sim!! Entendo quando você diz que não estamos distinguindo experiência científica e pesquisa científica. Creio que o erro ocorreu por conta de nosso tipo de relato. Na minha opinião a experiência ocorrerá ou não dentro de uma pesquisa. Tanto vocês quanto nós estamos certos em nosso tipo de relato levando em conta seja ele a respeito de uma pesquisa (no nosso caso) e de experiência (vocês) Quanto à forma composicional e estilo concordo com o que vocês colocaram. Exceto quanto ao gênero. Experiência científica no meu ver não é um gênero, é um procedimento que será escrito em gênero narrativo de informação ou descrição. abraços M.Re.*

O movimento de mediação do professor a esta linha de interação foi:

Prof A: - Ok.

Neste caso, acreditamos que poderia ter havido mais mediação com proposições para reflexão e aprofundamento da questão colocada por eles (pesquisa ou experiência científica). Mas, na verdade, o uso de *ok* valida a resposta e aceita o que o aluno fez. Ocorre aqui o que apontamos acima como avaliação que não propõe continuidade de trabalho, mas a determina a sua finalização. A seguir discutiremos o que aconteceu no fórum do professor **C**.

3.2.2 A mediação em fórum do Prof. C

O fórum deste grupo teve no seu total 72 mensagens postadas, sendo 31 do professor e as demais (41) dos alunos. Cabe ressaltar que o total de alunos que participaram deste fórum (15) não coincide com o número total de participantes do grupo (31 alunos), mas temos neste caso um número bem

superior de mensagens postadas, tanto de alunos como do professor, se comparadas às do professor **A**.

3.2.2.1 Mediações que gerenciam o trabalho no fórum

No caso do professor **C**, vemos também a necessidade de gerenciamento das ações dos alunos, mas em número menor. Há somente sete mensagens postadas com mediações desse tipo, como nos exemplos abaixo.

*Olá Ne! **Estamos** felizes que **esteja** conosco novamente. **Sei** que **está correndo e fazendo** o possível e **guardo** suas atividades em atraso... **Peço** que **anexe** sua contribuição **sobre a Charge na Galeria - ativ 05 - unidade 03**. Assim todos **terão** acesso tb, ok? Beijinhos mil!*

A mensagem do professor enviada ao aluno, aqui também, não tem somente a função de organizar o trabalho deste, mas parte desta mensagem faz isso, direciona para que o trabalho possa acontecer de forma mais organizada para ele e para os demais do grupo. A análise da transitividade nos permite perceber que o professor pede que o aluno faça uma ação: a de anexar o trabalho em um lugar específico. Neste caso ocorre o uso de uma circunstância de lugar: **sobre a Charge na Galeria - ativ 05 - unidade 03**. A função aqui é orientar o aluno para colocar a atividade no lugar certo para que os outros alunos possam ver. A seguir, colocamos mais um exemplo, mas com outro tipo de gerenciamento. No caso abaixo, a professora tem de gerenciar o problema de uma aluna que está trabalhando sozinha; os membros do grupo dela não participam e ela está se queixando com a professora.

***Aluna:** Ana, Tô me sentindo muito sozinha... Ninguém quer trocar idéias comigo... Que eu faço?? Val*

***Prof C:** Oi Val, Acho que vc **pode procurar dialogar** com o **grupo 05**, que **tem** o mesmo tema que vc... **Publique na Galeria** o que vc desenvolveu sobre o tema, em*

seu nome, e faça a comparação sobre a produção dos colegas do grupo 05. Beijinhos!

A função aqui é a de orientar o aluno para dialogar com um grupo específico. Depois, o professor indica onde o aluno deve publicar sua atividade e diz o que o aluno deve fazer (*faça a comparação*). No caso, o professor tem de gerenciar um problema que aparece no decorrer do trabalho e acaba por redefinir o que a aluna tem de fazer. Nesta situação, temos um exemplo importante e diferente de gerenciamento, pois aqui o problema não é somente o de encontrar uma pasta, ou uma atividade, o que ocorre, nesta situação, é uma questão complicada de aluno que quer trabalhar com os outros, sabe com quem, mas os outros não colaboram. Então, o professor tem de redefinir o caminho a ser seguido pelo aluno. E o papel do professor neste caso acaba sendo fundamental para que o aluno sem grupo possa seguir trabalhando.

3.2.2.2 Mediações que avaliam – Prof C

No caso do professor **C**, há, em dezoito mensagens postadas, algum tipo de avaliação das informações colocadas pelos alunos. O uso de linguagem avaliativa é, de acordo com as percentagens observadas (58% nos dois casos), praticamente o mesmo do professor **A**.

Pudemos verificar que também ocorrem vários tipos de mediação avaliativa, ou seja, avaliação com várias funções. Algumas ações de mediação são bem parecidas com a do professor **A**. Há o tipo de mediação em que o professor avalia positivamente o trabalho geral do aluno para reafirmar e dar suporte ao aluno. Segundo Garrison & Anderson (2003), esse tipo de intervenção é fundamental para incentivar a participação dos alunos, pois ajuda o aluno que está a distância a sentir que o professor está reconhecendo suas contribuições e sua participação. Acreditamos que estes tipos de mediações podem incentivar o aluno a continuar contribuindo no fórum. O professor **C** faz este tipo de mediação em três mensagens postadas. Como no exemplo a seguir.

De (aluna)

Concordo com você, Gra, o professor também deve estar bem preparado principalmente em relação ao diagnóstico do conhecimento de seus alunos para a partir daí elaborar estratégias e procedimentos de leitura para qualquer gênero. Observar uma ilustração, a princípio parece fácil, mas de fato, requer inúmeras habilidades ...

Prof C: *Isso De! - É ir além... é desenvolver o olhar crítico... nossa quanta coisa podemos desenvolver apenas com uma charge! Bjks! Prof C*

Essa é uma avaliação que reafirma e dá suporte ao que a aluna falou, mas não tem uma função específica de desenvolvimento de algum objetivo de aprendizagem. Parece estar somente objetivando o apoio e a relação social de reconhecimento. Pois, a expressão *isso* está fazendo uma afirmação positiva à contribuição geral da aluna, à postura de refletir sobre o trabalho de um outro colega. É como se estivesse dizendo *é isso mesmo*. Também aqui, parece que o professor concorda com a colocação do aluno e com isso estabelece uma relação positiva de presença que escuta e concorda. Este grupo de avaliações parecem só servir para estreitar os laços e, talvez, para tornar a aluna mais segura e reafirmar sua presença e participação, como a seguir.

Prof C: *Oi Al, que bom que vc está de volta! Sim, aqui estaremos debatendo os gêneros pesquisados pelos grupos... Vc não precisa esperar a Cla publicar...*

O que é que está sendo avaliado como bom? O fato do aluno estar de volta e estar contribuindo. Como nos exemplos acima, esta avaliação não tem uma função específica de aprendizagem, mas parece ser fundamental para a continuidade do processo de aprendizagem do aluno.

Por outro lado, há um outro tipo de mediação que avalia a contribuição do aluno para abrir espaço para tentar promover mais interação entre eles. Nestes casos, o professor avalia considerando a contribuição de forma geral e utiliza a avaliação positiva como gancho para fazer perguntas ou pedir para que o aluno

busque fazer mais. Em pelo menos sete postagens há exemplos assim. Vejamos os exemplos abaixo.

Exemplo 1:

Prof C: *Oi Val! **Muito boas** suas considerações... **Veja** a mensagem que **deixei** a Ro, Cla e a todos vcs... **Trata** deste tema tb e **podemos dialogar** mais se **quiserem**. Bjs*

Exemplo 2:

Prof C: *Oi Ro, **Muito bom!** **Estamos debatendo** este gênero com as colegas Gra, Cla e Alê! **Leia** as msgns das colegas e meus comentários e **participe** conosco! Beijinhos!*

Exemplo 3:

Prof C: *Oi Cla e turma! **Ótimas pontuações** Cla! Vc **traz** pistas para uma discussão que **estamos tendo** aqui, que iniciou com a Gra e agora com vc e com a Alê. Vc **pontua** aspectos em relação à pesquisa na área das Ciências Humanas! O que mais **pode dizer** a respeito? Bjs!*

Os exemplos mostram a linguagem de avaliação seguida de enunciados que convidam os alunos a uma maior participação no debate que está ocorrendo no fórum. Acreditamos que este tipo de avaliação também tem uma função de concordar com a colocação do aluno e com isso estabelecer uma relação positiva de presença que escuta e concorda. Estas avaliações parecem servir também para reafirmar a presença e participação do aluno, mas os enunciados são seguidos de pedidos e orientações para que o aluno vá ver as mensagens dos outros colegas e não param só na avaliação, tentam fazer com que o aluno dê continuidade ao processo. Em todos os casos observados as avaliações são gerais e são dirigidas às contribuições dos alunos (*Muito boas suas considerações, (...) Ótimas pontuações, Cla!*).

Um outro dado que chama a atenção é que este professor também usa a linguagem avaliativa para abrir espaço para ele mesmo, professor, entrar com suas explanações. Há este tipo de caminho em nove postagens do professor. Veja o exemplo abaixo.

Ro (aluna)

É Cla, a discussão sobre a objetividade na pesquisa científica é complicada. Mas é assim que a humanidade vai evoluindo, baseada no descontentamento e na busca de respostas. Agora vou te dizer o que eu penso. Embora possa mudar de idéia, é claro... Toda pesquisa é realizada por uma pessoa, portanto conscientemente ou não, sua vivência e seu psiquismo influenciam na interpretação dos resultados. Então neste sentido a verdade científica é relativa. Como vc vê, há controvérsias. Ainda bem que esta nossa conversa é informal. Beijos Ro

Prof C: *Ro, Cla e PESSOAL ! – Vcs **levantam ótimas questões...** Os muitos cientistas não chegam a um acordo... Bem, **vou apresentar** alguns dados que vem ao encontro do que penso (por enquanto, pois tb posso mudar de idéia, plagiando a Ro). Bem, **temos** duas abordagens em pesquisa científica: uma quantitativa e outra qualitativa, sendo que em cada uma delas ainda temos várias linhas... Bem, as Ciências Humanas, **se utilizam** mais da pesquisa qualitativa, embora usem tb dados quantitativos, mas as análises **tendem** para a abordagem qualitativa. Já as científicas exatas e biológicas tendem mais para a quantitativa, embora algumas estejam tb arriscando análises qualitativas. O fato é que não devemos ver com preconceito nenhuma destas abordagens, pois elas precisam co-existir e servem para fins diversos. Imaginem uma pesquisa sobre remédio cujos dados fossem analisados qualitativamente, ou seja, considerando questões subjetivas como vcs disseram, não seria possível, pois um mesmo medicamento deve servir para o maior número de pessoas, ou seja, a maioria (generalização), considerando algumas exceções. Por outro lado, na Educação, as pesquisas devem considerar o contexto, as relações subjetivas, ou seja, o resultado de uma pesquisa feita aqui em São Paulo pode não ser o mesmo no Acre, entendem? Espero não ter confundido mais, mas é algo complexo e tentei fazer uma breve síntese... Beijocas! Prof C*

As alunas estavam conversando sobre a questão da objetividade na pesquisa científica e o professor entra com uma mensagem iniciada por uma consideração avaliativa: *ótimas questões*. No entanto, parece avaliação para abrir espaço para si mesmo, para entrar com uma explanação sobre a questão que está sendo trazida pelas alunas. Como vemos no exemplo acima, o professor começa expondo o que acredita ser certo. Inicia sua fala com: *vou*

apresentar... e começa a exposição com temos duas...as ciências se utilizam (...) É uma ação de expor um ponto específico de aula, explicando a forma como as ciências encaram estes fenômenos da realidade. O exemplo abaixo segue o mesmo padrão.

Da (aluna)

Romance Policial – A essência da definição dos 2 grupos sobre o que é gênero romance policial ficou muito parecida: uma narrativa constituída de um enredo literário em que os elementos da narrativa possibilitam um clímax, um conflito. Mas, o interessante é que a forma como os grupos fizeram a definição também se constituíram em gêneros diferentes: o nosso grupo (grupo 4) fez em forma de depoimento, uma linguagem mais subjetiva. O grupo 3 usou uma definição mais técnica, mais formal e objetiva (lembra-me um gênero informativo, tipo enciclopédia). Não sei se, como é apresentado no grupo 3, todo romance policial envolve um crime de morte: um enredo baseado em um furto de algo muito muito valioso não seria um romance policial tb? O próprio Edgar Allan Poe tem contos em que o grande conflito, o mistério a ser descoberto não é um assassinato

Prof C: *Oi Da e pessoal! Vc levanta ótimas questões. Vamos lá! Não, nem todo romance policial envolve um crime de morte. A característica principal desse gênero é que haja um crime a ser desvendado. Não precisa necessariamente que seja morte, pode ser um roubo, como vc exemplificou. Existe o Gênero Romance Policial e o Gênero Suspense. No primeiro, pode haver um recurso de suspense (ou não, se for a opção do autor), mas tem como principal característica o desvendar de um crime. Já o gênero suspense tem como foco uma situação que a gente não consegue explicar e que não sabe o que vai acontecer. Isso pode ocorrer por exemplo em uma História de Amor (à propósito, os Filmes de Alfred Hitchcock - e tb os romances de Edgar Allan Poe - são um ótimo exemplo do Gênero Suspense). Espero ter ajudado... Beijinhos mil!*

Como vemos no exemplo acima, o professor começa a expor o que ele acredita ser certo com relação à pergunta da aluna: *todo romance policial envolve um crime de morte: um enredo baseado em um furto de algo muito muito valioso não seria um romance policial tb?* O professor inicia sua fala

avaliando como ótima a questão da aluna e passa a fazer a explanação diretamente, sem colocar a pergunta para o grupo.

Novamente, o que vemos é o professor expondo um ponto específico de aula, explicando e respondendo ao que a aluna perguntou.

Há também o uso da linguagem avaliativa para abrir espaço para a correção (03 postagens). O professor concorda com a colocação do aluno para estabelecer aí uma relação positiva de presença que escuta e concorda. Mas na continuidade, o professor se coloca, acrescentando, ou corrigindo, conforme exemplo de interação abaixo, entre alunas e professor.

Gra (aluna)

Posso bedelhar? A, Concordo com as colegas em alguns aspectos sobre o gênero charge, entretanto a leitura desse gênero com compreensão não é tão fácil como parece, pois exige do leitor habilidades de inferências locais e globais, supõe conhecimento de mundo e experiência político-social, percepções de outras linguagens, percepções de relações de interdiscursividade, etc. Portanto é muito importante que o professor faça sempre um levantamento do que seus alunos sabem e o que precisam saber sobre o assunto ou gênero para isto deve-se elaborar uma seqüência didática com objetivos, com estratégias e procedimentos de leituras como objeto fundamental de trabalhar as competências leitoras e o aprofundar desse conhecimento ou propor novas aprendizagens no que se refere às especificidades desse gênero (charge) ou de outros..

M.Ge – (aluna)

Gra tem razão. Há representações por trás de toda leitura.

M. Ge (aluna) -Charge jornalística

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer que na discussão abaixo, sobre a charge jornalística, utilizei-me das discussões do outro grupo com a atividade do mesmo gênero, visto que a participação em meu grupo pode ser considerada inexistente. Analisando as colocações, portanto, dos grupos 5 e 6 e a bibliografia pesquisada por mim (a qual disponibilizei para os colegas no fórum de discussão), posso colocar que: os gêneros discursivos já tiveram tentativas de classificação desde a grécia antiga. Em nosso caso, as discussões se centraram num gênero jornalístico, e portanto, discursivo. A questão dos gêneros assume importante papel para a compreensão dos diferentes discursos produzidos por meios de comunicação de

Análise e Discussão dos Resultados

massa. Os gêneros jornalísticos servem para orientar os leitores a ler os jornais, permitindo-os identificar as formas e os conteúdos. Servem também como um diálogo entre o jornal e o leitor, pois é através das exigências dos leitores que as formas e os conteúdos dos jornais se modificam. A charge se inclui no gênero jornalístico opinativo, com elementos de humor, como manifestação ideológica, referindo-se muitas vezes a questões/fatos políticos atuais ou em evidência no momento. É um tipo de texto de rápida leitura, que atrai o leitor, pois utiliza a imagem, transmitindo inúmeras informações de forma rápida. A charge serve, portanto, de estímulo à leitura de notícias, editoriais, opiniões assinadas. Por seu cunho político/ideológico/crítico, a charge se mostra um poderoso instrumento de crítica.

Prof C: *M. Ge, Tudo bem? **Excelentes** as suas considerações... Eu apenas **acrescentaria** um aspecto: a charge jornalística **não se INCLUI** apenas no gênero jornalístico opinativo, mas ela **É** um gênero jornalístico opinativo, baseado em imagens, com o intuito de comunicar com maior rapidez. **Parabéns!** Beijinhos!*

M. Ge (aluna)

Oi, Concordo com suas colocações. Realmente, é um aspecto a considerar. Esta semana estarei ausente dos debates no LS, pois vou ao congresso da APA. Bjs ge

No caso da interação acima exposta, temos uma aluna colocando-se em relação às contribuições de outros colegas. Nem todas as mensagens postadas foram colocadas aqui, pois ela não tem elementos de mediação, mas o que pretendemos é mostrar como o professor faz a mediação quando vê a necessidade de interromper e se colocar com relação a algo com que não concorda.

O professor novamente usa a linguagem avaliativa para abrir espaço para a correção, avaliando como *excelentes* as contribuições da aluna que pretende corrigir. Assim, o professor inicia a interação de forma a estabelecer uma relação positiva, mas na continuidade, coloca-se corrigindo as colocações da aluna de forma bastante modalizada, visto que usa o verbo no futuro do pretérito e antes do verbo utiliza a palavra: *apenas* o que indica que as demais colocações devem estar certas.

Eu apenas acrescentaria um aspecto: a chage jornalística não se INCLUI apenas no gênero jornalístico opinativo, mas ela É um genero jornalístico opinativo,

E há também o uso da linguagem avaliativa para terminar a atividade (02 postagens), como também acontece no caso do professor **A**.

Prof C: *Oi Dan! –É isso mesmo! Alguns gêneros apresentam diferenças sutis que não são identificadas num primeiro momento, mas este diálogo que travamos aqui em nosso fórum, elucidou muitos destas aspectos e agora está bem mais claro para todos nós. Parabéns a todas! Beijinhos!*

Aqui neste caso, o professor inicia sua mensagem com: *É isso mesmo!*. Faz sua colocação sobre o fato dos gêneros apresentarem diferenças sutis, mas que agora, depois do debate no fórum, tudo está mais claro e todo mundo está de parabéns. O professor avalia o diálogo travado como muito positivo, pois coloca (...) *mas este diálogo que travamos aqui em nosso fórum, elucidou muitos destes aspectos e agora está bem mais claro para todos nós. Parabéns a todas!!*

É interessante notar que uma aluna aproveita para seguir o mesmo caminho de avaliação do professor para marcar o final de uma etapa da atividade durante o fórum. A aluna coloca:

Dan (aluna)

Para Ana e para todos!!!! –MUITO BEM PARA NÓS!!!! FIZEMOS UM BOM TRABALHO COLABORATIVO, NÃO É MESMO??

3.2.2.3 Mediação que convida à reflexão

Cabe ressaltar que este professor faz muito mais mediação para explorar determinados assuntos ou aprofundar melhor algumas questões que foram colocadas pelos alunos do que o professor **A**. Este tipo de enunciado do professor no fórum parece servir para alavancar algum tipo de reflexão sobre um assunto, que pode nem ser temática do fórum propriamente dito, mas que na discussão pode aparecer e ser interessante de ser aprofundado. O professor

aproveita as colocações do aluno para fazer novas perguntas para o grupo e os alunos respondem.

Aluno

Ao ler as definições das meninas do Grupo 7, pude constatar que o ponto de vista abordado sobre o boletim de avaliação anteriormente utilizado nas escolas converge diretamente para nossa opinião. É importante salientar que o Registro e o Portifólio são instrumentos cada vez mais utilizados pelos professores, o que demonstra que os projetos e cursos ofertados pela Secretaria Estadual da Educação, vêm sendo muito bem aproveitado e está vindo de encontro às necessidades de uma nova atuação destes na escola pública. O Registro e o Portifólio, são documentos imprescindíveis para que o professor possa eficazmente acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno; provoca reflexões acerca da prática pedagógica (na ação, depois da ação...); constitui-se num instrumento avaliativo importante para redirecionar o curso das ações durante o desenvolvimento de projetos e conteúdos e, para que todos possam ser pesquisadores/avaliadores.

Prof C: *´Oi Toni e pessoal! Ótimas contribuições! Estamos falando de novos instrumentos de avaliação, como o registro e o portfolio. Isso explicita a mudança no formato utilizado pelo gênero proposto, ou seja, os boletins, apesar de ainda utilizados, estão sendo questionados e revistos, pois não dão conta do processo de aprendizagem do aluno como já falamos. **Será que este gênero (boletim de avaliação) estará com seus dias contados?** Beijinhos!*

Prof C: *Oi Sil e TODOS(AS)´Bom ver seu envolvimento... estamos sempre descobrindo novidades e por isso este debate é importante. Alguns novos autores brasileiros estão escrevendo sobre o genero policial e tb sobre suspense: Patricia Melo, Toni Belloto e até o Jô Sores... **Mas pensando em obras que viraram filmes, "Carandiru", vcs colocariam que qual genero?** beijinhos!*

Há dois enunciados do professor tentando fazer perguntas no sentido de gerar alguma reflexão sobre um determinado assunto, não exatamente relacionados à atividade, mas relacionados aos assuntos que surgem no debate entre os alunos. A análise dos dados do fórum mostra que os alunos não deram retornos, não reagiram às questões acima. Esse fato pode nos levar a pensar que perguntas muito abrangentes como as assinaladas acima podem ser

simplesmente ignoradas, ficam perdidas. No entanto, a mensagem abaixo, postada pelo professor nesse mesmo fórum, gerou 05 mensagens de alunos que reagiram à questão e à mensagem do professor. O que nos levou a perceber que as perguntas que geram mais debates são as relacionadas ao cotidiano do professor.

Prof C: *Muito bom! Os aspectos destacados por vc refletem o uso deste gênero em sala de aula e tb pela sociedade. Mais do que simples desenhos, caricaturas, o teor crítico da charge jornalística requer conhecimento dos aspectos políticos, ideológicos, históricos, sociais etc e portanto, trabalhar com este gênero demanda desenvolver o pensamento crítico do leitor e na educação, dos alunos e professores. Ainda para as funções mencionada por vc: lazer, entretenimento, humor, inteligência e criatividade, há necessidade de compreensão crítica, do contrário ficamos como aquele que "não entendeu a piada"... **O que vcs acham disso? Este gênero tem sido trabalhado na educação? Como formar professores para um trabalho como este? Bjs!***

Veja alguns exemplos das respostas dos alunos que reagiram ao questionamento feito pelo professor.

Gra (aluna)

Concordo com as colegas em alguns aspectos sobre o gênero charge, entretanto a leitura desse gênero com compreensão não é tão fácil como parece, pois exige do leitor habilidades de inferências locais e globais, supõe conhecimento de mundo e experiência político-social, percepções de outras linguagens, percepções de relações de interdiscursividade, etc. Portanto é muito importante que o professor faça sempre um levantamento do que seus alunos sabem e o que precisam saber sobre o assunto ou gênero para isto deve-se elaborar uma seqüência didática com objetivos, com estratégias e procedimentos de leituras como objeto fundamental de trabalhar as competências leitoras e o aprofundar desse conhecimento ou propor novas aprendizagens no que se refere às especificidades desse gênero (charge) ou de outros..

De (aluna)

Concordo com você o professor também deve estar bem preparado principalmente em relação ao diagnóstico do conhecimento de seus alunos para a partir daí

elaborar estratégias e procedimentos de leitura para qualquer gênero. Observar uma ilustração, a princípio parece fácil, mas de fato, requer inúmeras habilidades ...

3.2.2.4 Mediações que incentivam a interação entre os alunos para promover mais interação

Essas mediações do professor acontecem para fazer com que os alunos trabalhem com as produções dos outros, com o intuito de promover mais trabalho conjunto.

Prof C: *Oi Libe e pessoal do romance policial – querida! estamos debatendo este gênero com as colegas Graciana, Ale, Dani...Dê uma olhada nas mensagens delas e minhas, ok? **Meninas, o que acham das observações da Leo? Bjs!***

Prof C: *Oi Rosa! Muito bom! Estamos debatendo este gênero com as colegas Graça, Clara e Livia. Leia as msgns das colegas e meus comentários e **participe conosco! Beijinhos!***

3.2.2.5 Questionamento pedindo esclarecimentos

Estas são intervenções dos professores que acontecem quando as enunciados dos alunos não são claros. São solicitações de esclarecimentos para o auxílio da compreensão em desenvolvimento e parecem fundamentais para que o aluno tenha espaço para desenvolver melhor o seu raciocínio e as suas idéias (Anderson et al. 2001). Percebemos que há muitas enunciações de alunos que são colocadas sem muitas explicações e o professor pode aproveitar para aprofundar alguma questão e trabalhar melhor na interação com um aluno que pode estar desenvolvendo uma determinada aprendizagem (ZPD). No nosso contexto de análise foram raras as perguntas desse tipo. Poucos enunciados do professor poderiam ser classificados assim.

Prof C: *Oi Rosa e pessoal! – Mas e nas Ciências Humanas, como isso fica? **o que vc quer dizer com: "quando temos objetos de pesquisa concretos os procedimentos de experimentação talvez sejam menos complicados"?** Bjs!*

3.2.2.6 Solução de conflitos

São intervenções que o professor faz para evitar que os alunos acirrem conflitos. Alguns alunos começam suas enunciações negando as idéias dos outros sem nenhum tipo de modalização, o que gera a impressão de um ataque. Portanto, cabe ao professor, que é a pessoa com maior autoridade nesse contexto, atuar como mediador do desentendimento para que os alunos continuem interagindo e atuando como um grupo de colaboração mútua. Abaixo, colocamos alguns momentos que revelam o esforço do professor para melhorar uma situação de conflito.

Prof C: Oi Val e Carla!

'Eu entendi o que vc quis dizer Val... estamos debatendo este gênero e está muito bom... pelo que vc escreveu, e todas nós estamos pensando na mesma direção, os boletins desconsideram o processo de aprendizagem e são utilizados como controle... O fato é que este gênero ainda sobrevive por ser muito utilizado... ele ainda é um instrumento de comunicação pelo qual são informados os conceitos/notas dos sujeitos em aprendizagem... Será que um dia este gênero será extinto? Bjks!

Prof C: O que compreendi das inserções da Val, sobre boletim de avaliação, foi uma crítica ao que é feito e ao próprio boletim... Talvez a expressão "relatório" tenha dado uma conotação equivocada Carla... Suas idéias sobre avaliação são muito pertinentes e estamos debatendo muito sobre o processo de avaliação que está totalmente articulado ao processo de aprendizagem. Neste sentido a avaliação, com caráter diagnóstico, deve se propor a busca de intervenções, mesmo porque, de outro modo a avaliação não teria sentido... Vejo que este gênero merece muito debate, mas o fato é que ainda estamos trabalhando com boletins... alguns são velados, camuflados, mas carregam em si a ideologia dos antigos boletins. Isso reflete tb o quanto este está incorporado às práticas educativas... E os novos instrumentos, para serem realmente incorporados, precisam de um tempo maior... estamos a caminho e este debate é uma prova disso... Vamos conversar mais sobre isso? beijinhos!

3.2.3 A mediação em fórum do Prof. B

Vejam os o que acontece no caso do mesmo fórum com o professor **B**. O fórum deste grupo teve no seu total seis mensagens postadas, sendo que uma dessas mensagens é do professor e as demais (05) dos alunos. Cabe ressaltar que o total de alunos que participaram deste fórum (02) não coincide com o número total de participantes do grupo (31 alunos). A análise desses dados revela um número bem inferior às mensagens postadas nos outros dois fóruns, tanto de alunos como do professor.

Pudemos perceber que o professor faz somente uma mediação, reagindo a uma colocação de uma aluna que fala em nome de seu grupo, dizendo não saber o que fazer. Consideramos que a mediação do professor pode ser classificada como gerenciamento, visto que o professor somente está orientando o aluno a encontrar textos e arquivos.

Eve (aluna)

*Para todos, ainda não realizamos esta atividade, por não sabermos qual o gênero a ser descrito na atividade 5. Estamos aguardando mais orientações. Abraço a todos.
Grupo de Ita.*

Prof B

*Para o grupo de Taubaté ... – Minha querida Eve, **leia** os textos com mais calma e menos ansiedade. **Existem** dois arquivos **na Galeria**: um antigo com a atividade 3 e um novo com a atividade 3 e a atividade 5. Você **deve ter pego** o arquivo antigo. O nome do novo arquivo **está no quadro de avisos**. Abraços.*

Antes de orientar a aluna sobre o local onde poderá encontrar o arquivo, o professor primeiro faz comentários sobre a forma que a aluna lê os textos. Uma crítica feita através de um comando, como uma metáfora interpessoal, pois o professor através de sua fala julga a aluna. Podemos inferir que ele entende que a aluna não presta atenção ao que lê, visto que indica que *ela deve ler com mais calma e com menos ansiedade*. Além disso, o professor culpa a aluna por estar perdida, porque *ela deve ter pego o arquivo errado*. Nas outras partes da

mediação o professor orienta dizendo quais arquivos existem na galeria (a circunstância) identificando o nome do arquivo no quadro de avisos (lugar).

Pudemos perceber que os alunos ficam perdidos e um ou outro aluno acaba ajudando o colega que precisa de alguma orientação e a maioria acaba por não fazer a atividade. As mensagens estão relacionadas aos problemas que os alunos estão tendo. Os enunciados abaixo representam o que estamos apontando.

Arnaldo (aluno)

Prof, parece que agora consegui enviar a atividade 3 - Unidade 3. Espero que tenha recebido, pois em alguns momentos parece que nosso instrumento digital enlouquece...rs... aguardo tuas considerações.'

'Caro prof, depois de várias e sucessivas tentativas não consegui enviar a "Atividade 3 - Unidade 3" via "atividade individual", pois a página não abre. Sei que o local correto para enviá-la não é via fórum, mas como a atividade está pronta estou anexando para que possa avaliar e manifestar sua opinião. Peço desculpas e agradeço sua atenção. Abraço.'

Eve (aluna)

'Ainda não realizamos esta atividade, por não sabermos qual o gênero a ser descrito na atividade 5. Estamos aguardando mais orientações. Abraço a todos.'

Ajuda a Lia 'Quando você abrir o arquivo clique para a direita, é a continuação...'

Portanto, as análises das mediações pedagógicas nos fóruns revelam que algumas ações de mediação são importantes para gerar tipos de interações diferentes no fórum. A seguir, faremos uma discussão dos resultados retomando os tipos de mediação que geram mais e menos oportunidades de interação.

3.2.4 Discussão dos resultados das análises das mediações em fóruns

Para nós, novamente, ficou claro que dependendo da intervenção feita pelo professor, os alunos poderão ter experiências educacionais absolutamente diferentes, apesar de estarem trabalhando com um mesmo material didático e com uma mesma proposta educacional. No caso desta pesquisa, o professor que quase não interfere nos fóruns gera pouca interação entre os alunos e o resultado das produções quase não existem.

Quando terminamos de analisar os fóruns, cujos dados acabamos de discutir, decidimos olhar fóruns anteriores a estes, dos mesmos professores. Verificamos que o padrão de ação do professor e de participação e envolvimento dos alunos é praticamente o mesmo. Os alunos do professor **B**, que pouco interfere nos fóruns, continuam participando menos e pedem muitas desculpas por atrasos e pelo não entendimento do que devem fazer, como nos recortes que colocamos abaixo.

Aluno

‘Tudo bem? Você descobriu a resposta? Pois continuo com a mesma dúvida. Aguradeço se puder me informar. Abraço Arlindo’

Conseguí descobrir onde estava a dita cuja....obrigadfo...Arlindo’

Aluno

‘Pessoal desculpem-me pelo sumiço, vocês devem estar com o mesmo problema, muito trabalho aqui na DE sei que não justifica, mas também outro motivo é que não tinha entendido muito bem a última atividade, como ninguém escrevia me acomodei também, estou mandando minha contribuição da "Charge Jornalística" (não sei se está correto), como fiquei na dúvida onde publicar, resolvi colocar no fórum e na galeria, agora só resta o nosso chefe "Helton", mandar nossa nova comanda. Um beijo a todos e mandem notícias.’

Também percebemos que nesses outros fóruns os professores fazem algumas mediações que consideramos interessantes mostrar aqui. Em um dos fóruns, percebemos que o professor estrutura algumas ações dos alunos para ajudar na construção seqüencial de tarefas. As unidades de pequenas tarefas se relacionam com as páginas de conteúdo do curso, ajudando o aluno a usar o material didático como modelo. Portanto, os alunos não ficam tão perdidos e conseguem fazer as atividades de forma mais objetiva, sem desviar muito dos objetivos das atividades propostas. Vejam a interação abaixo entre aluno e professor:

Aluno

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA CIENTÍFICA O relato de uma experiência científica (relatório), geralmente é feita em 3ª pessoa, podendo eventualmente ser feita em 1ª pessoa. Usamos a norma padrão da linguagem para escrevê-la. Partimos de fatos centrados em um problema que gera pesquisas e termina em conclusões que apresentam soluções ou constatações para os problemas, dependendo dos objetivos da experiência. Apresenta palavras que indicam precisão tais como: mostra, resulta, conclui-se,... Seu gênero é dissertativo argumentativo. Enfim, o relato de uma experiência pode ser feito por um professor de química, física, biologia, por alunos de uma escola de ensino médio ou superior; por pesquisadores científicos, etc. Maria (aluna)

Prof A

*Ótimo! Reenvie esses comentários dentro do seu grupo e convoque-os a aprofundar –suas contribuições. Vcs poderiam apresentar um quadro mais ou menos assim: 1)Tipo de relato? subjetivo? Objetivo? 2)Tipo de linguagem? 3)Pessoa do relato? 4)Tipos de palavras características do gênero?? 5)Conteúdo Temático? 6)Forma Composicional? 7) Estilo? “seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”; que termos? Indicam precisão na informação? Como? (nome completo, endereço, idade etc.). **Olhem os modelos da atividade 4. Acho que podem ajudar na hora da visualização. Bjs.***

Portanto, a mediação do professor no fóruns também é fundamental para o desenvolvimento do trabalho entre os alunos. Assim como nas atividades escritas individuais, os dados dos fóruns revelam que, apesar do material

didático, o professor é que pode perceber os diferentes momentos em que seus alunos se encontram e, então, proporcionar diferentes tarefas que possibilitem o caminhar pela ZPD de cada aluno.

A análise dos dados das mediações pedagógicas desses professores nos fóruns revelou uma questão importante. O professor, que faz longas explicações em suas mensagens, pode não obter respostas dos alunos. O professor precisa ter objetivos pedagógicos claros e fazer perguntas específicas para promover um salto qualitativo com relação à aprendizagem do aluno. A agilidade, a objetividade e o poder de síntese parecem ser condições fundamentais para fazer uma mediação que incentive a participação dos alunos, a integração entre eles e a o trabalho mútuo. Além disso, parece ser importante fazer o aluno voltar ao material didático e repensar a sua atividade guiado por perguntas orientadoras, senão o aluno não responde, ou simplesmente desvia do objetivo da atividade para falar de outros assuntos. E complementando, percebemos que os alunos tendem a participar mais quando as intervenções dos professores estão relacionadas à realidade deles, a sala de aula.

Resumindo, pelas análises pudemos perceber que ainda temos um longo caminho a seguir para aprender como fazer mediações nos fóruns e lidar com as características da mediação assíncrona. Nesse sentido, é preciso aprendermos a lidar com um tempo não linear e multi-facetado, o meu tempo pode não ser o do meu aluno. Assim, as contribuições dos alunos podem ocorrer em momentos diferentes e o professor precisa estar atento. É preciso ter uma conduta de entradas constantes nos fóruns para que os debates sejam desenvolvidos e relacionados aos objetivos das atividades propostas, com sínteses constantes das contribuições, aproveitando-as para fazer as negociações de sentidos e as construções de conceitos à luz das teorias, sem deixar de levar em consideração os alunos e suas experiências, seus contextos de vida.

Há também o fato de termos acesso pleno ao registro das contribuições de todos nos fóruns, o que implica que é preciso aprender a lidar com as dificuldades que muitos têm de se expor, mesmo em um contexto a distância. O fato é que tudo o que é escrito '*não se desmancha no ar*'. Ao contrário, fica

registrado e é público. E da mesma forma que uns silenciam, outros aproveitam para dar opiniões e se expressar e as contribuições precisam ser conectadas e as discussões precisam de realimentação teórica e direcionamento, por isso, é premente a presença do professor como organizador e mediador.

Os fóruns exigem uma capacidade técnico-operacional do professor muito desenvolvida, pois o professor tem de orientar a todos e a cada um ao mesmo tempo e deve escrever sua mensagem cuidadosamente, compondo-a com apoios teóricos coerentes e claros. A conexão entre teoria e a prática discursiva dos alunos é um trabalho exaustivo, pois exige a percepção daquilo que é particular a cada um e a capacidade de captar os elementos comuns de uma determinada turma. Os fóruns exigem do professor a capacidade para a síntese de idéias. Enfim, a seguir, terminaremos com as considerações finais.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal explorar, analisar e descrever tipos de mediação online. As mediações observadas em atividades individuais de alunos e em fóruns de discussão, com a ajuda dos construtos teóricos da lingüística sistêmico-funcional, foi reveladora em muitos sentidos. Voltemos às nossas questões iniciais, condutoras deste trabalho.

- Que tipos de mediação pedagógica podem ser observados?
- Como os diferentes estilos de mediação dos professores se materializam nos contextos estudados?
- Como os diferentes padrões de mediação se relacionam aos resultados de envolvimento, participação dos alunos e oportunidades de aprendizagem?

No caso das atividades escritas individuais, as mediações dos três professores revelaram elementos diferentes nas formas de avaliar e mediar os trabalhos dos alunos, gerando diferentes oportunidades de envolvimento e aprendizagem.

Entendemos que avaliar ações específicas do aluno e não somente aspectos gerais da atividade são mediações que produzem maior aprendizagem, tanto em atividades PS, como nas atividades que apresentam problemas. Avaliar detalhadamente aspectos específicos do trabalho do aluno, durante a mediação pedagógica, gera resultados positivos no campo da afetividade, do envolvimento e da aprendizagem. Podemos perceber que o padrão de saudar o aluno, fazer comentários avaliativos e devolver a atividade com uma pergunta (relacionada ao trabalho do aluno) pode ser um caminho precioso para fazer o aluno se envolver e dar continuidade à interação.

Perguntas como *o que você acha?*, após explanações do professor, não levam o aluno a responder com mais conteúdo. Em geral, o aluno tende a concordar com as colocações do professor. Por isso, perguntas com funções específicas para aprofundar ou esclarecer alguns aspectos do trabalho do aluno,

parecem motivá-lo para a interação com o professor, pois os alunos respondem às mediações que os levam a trabalhar dando continuidade à interação. Cabe lembrar que os alunos, cujas produções apresentam maiores problemas, precisam de uma assistência que possa conduzir o trabalho do aluno. Essa assistência deve ser construída com perguntas orientadoras e específicas, que venham orientar o trabalho para que possa ser reelaborado.

Percebemos, também, que as mediações com perguntas específicas, mesmo em bons trabalhos, têm um importante papel, do ponto de vista pedagógico e social, pois o aluno é convidado a elaborar alguns aspectos de sua produção e, ao fazer isso, o professor poder estar possibilitando a diminuição da distância entre ele e o aluno, como discutido por Rourke et al. (2001) e Garrison et al. (2003). O reconhecimento da produção e o trabalho próximo ao aluno através do diálogo, pode contribuir para a construção de laços e para o desenvolvimento de uma postura para a construção conjunta do conhecimento.

Parece ser importante apontar para o fato de que não é produtivo, em um primeiro turno de mediação, questionar o aluno sobre vários assuntos ao mesmo tempo. Focalizar em algum ponto específico do trabalho do aluno sobre o qual ele possa complementar e responder, parece ser mais enriquecedor. Quando muitas perguntas são feitas ao aluno, ele não responde e perde a oportunidade de complementar sua produção. O importante é tentar buscar um foco.

Percebemos que os professores tendem a fazer mais mediações pedagógicas com os alunos que têm dificuldades. Porém, mesmo nesse caso, reconhecemos que há mediações mais produtivas que outras, no sentido de promover mais oportunidades de aprendizagem. O professor, que avalia os aspectos negativos e depois identifica o que é correto, deixa pouco espaço para negociações e construções de conhecimento. Retomando as afirmações de Smolka (2002), salientamos que é preciso criar espaços para a interlocução e continuidade da interação. O aluno não poder ser o espectador e receptor da avaliação e da resposta correta do professor. Ao aluno que cabe receber a informação e não ir em busca dela é diminuída, a oportunidade de envolvimento

na busca das soluções de seus problemas. O aluno não pode ser só convidado a ver o que o professor *faria* e o que ele *incluiria*, mas é crucial que seja convidado a repensar sua atividade, a partir de questões do professor sobre aspectos de sua produção, por meio de perguntas orientadoras.

Assim sendo, de acordo com as respostas do aluno, o professor passa a ter a oportunidade de entender o que seu aluno precisa para futuros encaminhamentos que poderão ser recuperados em outras interações, em outros momentos, no decorrer das outras atividades, se necessário. Entendemos o diálogo com o aluno é crucial para que o professor possa verificar os diferentes momentos em que seus alunos se encontram e, então, proporcionar a cada um deles tarefas que possibilitem um trabalho mais individualizado.

Com relação aos aspectos lingüísticos, é interessante considerar o recorrente uso da linguagem avaliativa sobre *coisas*: os professores não fazem avaliações dos seus sentimentos e nem fazem avaliação sobre as pessoas (os alunos), mas sobre as atividades e as ações que as pessoas realizam. Estão na área da apreciação de fenômenos (*coisas*) como Martin e Rose (2003) denominam. Esse aspecto da mediação do professor é fundamental, se pensarmos em termos pedagógicos, pois os alunos estão produzindo, agindo e suas produções é que devem ser avaliadas, como suporte para se pensar novos encaminhamentos pedagógicos. Um outro aspecto a salientar, é que, quando os alunos apresentam certas dificuldades, todos os professores fazem uso de linguagem mais modalizada, além de haver uma tendência a se apontar os aspectos positivos sempre antes dos negativos. Este parece ser um caminho para promover interação e possibilitar mais aprendizagem .

Com relação à interação, percebemos um número reduzido de trocas, de negociações entre aluno e professor. Os professores oferecem poucas oportunidades para respostas, apesar do meio favorecer tal possibilidade. Talvez, esse seja um ponto importante para se trabalhar com professores em processo de formação para o trabalho mediado por tecnologias digitais, pois

parece ser importante que o professor perceba e considere o potencial que a tecnologia pode oferecer para o trabalho colaborativo.

Para finalizar, variados tipos de mediações dos professores nos levaram a refletir sobre as razões que levaram os professores a agir de maneiras tão diferentes, quando fizeram suas mediações nas atividades individuais. Consideramos o fato de ser uma fase de pilotagem. Os professores não tinham acesso a um manual com dados de mediação para as atividades. Os professores podem ter priorizado certas atividades e dado mais atenção às mais complexas. Presumimos que os objetivos dos professores eram diferentes para a atividade analisada. Para nós, parece claro que o professor precisa ter objetivos pedagógicos claros em cada atividade para saber que tipos de perguntas fazer para promover um salto qualitativo com relação à aprendizagem do aluno. Manuais com orientações e esclarecimentos sobre os objetivos das atividades, podem ser de crucial relevância para o trabalho do professor.

Já, nos fóruns, as análises revelaram problemas de outra ordem, pelas particularidades intrínsecas à ferramenta de comunicação. A dinâmica interativa requer ações de mediação diferentes para gerar mais envolvimento e participação com colaboração entre os alunos. Dependendo da intervenção feita pelo professor, os alunos poderão ter divergentes experiências educacionais, apesar de estarem trabalhando com um mesmo material didático e com uma mesma proposta educacional.

Nesta pesquisa, mostramos que professor que não interfere nos fóruns, gera pouca interação entre os alunos e pouca produção de conhecimento. Nesse sentido, a mediação do professor no fórum também parece fundamental para o desenvolvimento do trabalho entre os alunos. O professor precisa fazer os alunos trabalharem com as contribuições dos colegas, caso contrário, os alunos não interagem e o trabalho continua sendo feito individualmente. Como ressalta Pawan et. al. (2003), Anderson e Kanuka (1998), Gunawardina et al. (1998), Cellani e Collins (2005) entre outros, os alunos se mantêm no padrão de troca de informação, contribuem no fórum para cumprir com a tarefa, sem interagir com as contribuições dos demais alunos. No mesmo sentido das

afirmações de Celani e Collins (2005) a pesquisa revela que a maior parte das contribuições nos fóruns são direcionadas ao professor, não apresentam conexões com as contribuições dos outros alunos e reiteram a solução simples de velhos dilemas.

Há obstáculos que precisamos aprender a superar. Pesquisadores como Anderson et al. (2001) salientam a possibilidade de cada aluno poder elaborar suas contribuições com tempo, em ritmo próprio, sem a preocupação das relações face-a-face, podendo contar com a possibilidade de revisão da escrita, mas com esta pesquisa percebemos que precisamos aprender a promover colaboração, apesar dos aspectos positivos das interações assíncronas, ressaltados pelos autores.

Nesta pesquisa, percebemos que alguns tipos de mediação nos fóruns também podem ser mais eficientes que outros. O fórum do professor **C**, conseguiu promover muito mais interação entre os alunos, muita participação e envolvimento. Podemos verificar várias ações positivas desse professor. Por exemplo, ocorrem vários tipos de mediação avaliativa, mas com diferentes funções. Há enunciados em que o professor avalia positivamente para reafirmar e dar suporte ao aluno. As valiações servem para estreitar os laços, tornar o aluno mais seguro e reafirmar sua presença e participação. Há também a mediação que avalia a contribuição do aluno e o direciona para a de outros colegas, com o intuito de abrir espaço para promover interação, levando o aluno a olhar a contribuição dos outros e posicionar-se a partir delas e sobre elas. Essas ações são muito importantes, principalmente, se o objetivo do fórum é a promoção de debate e aprofundamento de algum conteúdo.

Um outro movimento precioso parecer ser a mediação que problematiza algum ponto que os alunos trazem para a interação. Essas perguntas incentivam a interação entre os alunos para a solução de problemas e promovem mais trabalho colaborativo, abrindo espaço para mais aprendizagem.

No entanto, as tentativas do professor para promover maior interação entre os alunos e para que a atividade seja feita de acordo com os objetivos, nem

sempre são bem sucedidas, pois os alunos ignoram muitas das intervenções feitas nos fóruns, não respondendo às questões feitas pelos professores.

Assim, os dados desta pesquisa nos fazem pensar que estamos diante de variados tipos de mediação e que a compreensão dessas diferenças é reveladora e pode nos ajudar a refletir e encaminhar novas propostas de ações pedagógicas, principalmente, se pensarmos em ações relacionadas à formação dos futuros professores. As análises das mediações dos professores e das produções dos alunos trazem indícios sobre a construção dos conteúdos. Portanto, uma análise das explanações e diálogos em sala de aula online, pode ser um caminho fundamental para a melhor compreensão do ensino que tem a pretensão de levar os alunos a construir o saber conjuntamente.

Se entendemos os processos interacionais como mediadores para a construção do conhecimento e compreendemos a atividade discursiva como processo que integra ação e linguagem, podemos imaginar que algumas sugestões de trabalho possam ser feitas a partir das observações que fizemos.

No caso desta pesquisa, o contato com os dados e as análises parecem apontar para a necessidade de preparação dos professores para o planejamento de mediações adequadas aos propósitos educacionais das atividades dos cursos. O professor precisa perceber a importância de voltar o trabalho de mediação para desenvolver conhecimentos que o indivíduo ainda não possui. A ação externa, ou seja, de um professor, deve tentar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas. Portanto, o professor deve dirigir seu trabalho pedagógico como um motor gerador de novas conquistas.

Esse tipo de trabalho implica em reconhecer as pessoas como indivíduos com conhecimentos reais diversificados. É possível se imaginar um programa de trabalho pedagógico para um grupo de pessoas com um histórico de vida, com conhecimentos e habilidades parecidos, mas no decorrer do trabalho pedagógico, o que é fundamental perceber é que algumas pessoas irão demonstrar conhecimentos reais com relação a determinados conteúdos e outras não. Assim, caberá ao professor perceber essas individualidades e trabalhar na direção das dificuldades particulares de cada um e ajudar os alunos

a colaborarem uns com os outros para um melhor aproveitamento dos materiais e dos meios disponíveis.

Cabe, também, ressaltar que as questões acima discutidas não são totalmente novas. Na sala de aula presencial também nos deparamos com dificuldades semelhantes. A falta de preparo para a mediação pedagógica e a falta de consciência de sua importância também acarretam em menos oportunidades de aprendizagem. Salas de aula com muitos alunos, dificuldades de se promover o trabalho mútuo para a construção conjunta de conhecimento, são questões que não são peculiares do mundo virtual. Sabemos que a mediação presencial também precisa ser aprendida e, com o tempo, ser mais elaborada e aprimorada.

Assim, o que queremos apontar é que como precisamos aprender a lidar com a mediação presencial, temos de aprender a fazer a mediação virtual. Como colocam Prado e Martins (2002), Celani e Collins (2005) e Valente (2000) entre outros, precisamos de projetos de formação de professores com tecnologia para que os professores possam aprender, na prática, a refletir sobre a ação. É necessário rever a prática para poder entendê-la e aprimorá-la à luz de teorias de aprendizagem que venham a nortear a mediação pedagógica virtual.

Finalizando, há outras questões que consideramos particularmente importantes que, apesar de não serem foco desta pesquisa, acabaram sendo fundamentais. Pareceu-nos de preciosa ajuda a contribuição dos construtos da gramática sistêmico-funcional para entender os tipos de mediação, suas funções e os resultados que promovem. Pelas palavras de Eggins (2004) as trocas lingüísticas não são frias, os enunciados são carregados de força opinativa, expressam diferentes graus de comprometimento e obrigação e diferentes formas de projetar papéis para si e para o outro da interlocução. Os modelos de análises oferecidos pela GSF podem servir como um instrumento importante para análises das práticas de ensino e a partir delas gerar reflexão sobre as ações de mediação e, quem sabe, mudanças na ação pedagógica.

Como pesquisadora e professora aprendi muito e espero imensamente poder contribuir, com esta pesquisa, para a aprendizagem dos que queiram

Considerações Finais

ingressar na área de ensino a distância mediado pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Os temas, aqui, discutidos, ainda, precisam de continuidade para debates e maiores reflexões. Acreditamos que estudos sobre mediação online podem contribuir para a reflexão e melhoria da própria ação pedagógica em ambientes e contextos presenciais já conhecidos. O fato das ações de mediar e aprender em ambientes online ficarem registradas abre enormes perspectivas para futuras análises e pesquisas.

Referências Bibliográficas

ACKERMANN, E. Ferramentas para um aprendizado construtivo: repensando a interação. Disponível em:
<http://www.blikstein.com/smesp/docs/EdithAckermannFerramentasParaAprendizadoConstrutivo.doc> Acesso em: 22 out. 2004.

ALMEIDA, F. J. Aprendizagem Colaborativa: o professor e o aluno resignificados. In: ALMEIDA, F. J. **Projeto Nave. Educação a distância: Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** São Paulo: PUC, 2001. cap. 1, p. 9 – 19.

ALMEIDA, M.E. Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. Disponível em:
<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729184524paper-260.pdf> Acesso em: 10 dez. 2006.

ALMEIDA, M.E. Educação a Distância e Tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. São Paulo: PUC, 2003. Mimeo.

ALMEIDA, M. E. Formando Professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. **Projeto Nave. Educação a distância.** Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: PUC, 2001. cap. 1 (2), p. 20-40.

ANDERSON, T. et al. Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. **JALN.** 2001. Vol. 5, (2) – Disponível em:
<http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/index.asp> Acesso em: 30 set. 2005.

ANDERSON, T. ; KANUKA, H. 1997. On-line forums: New platforms for professional development and group collaboration. **Journal of Computer Mediated Conferencing.** v.3(3). Disponível em:
<http://ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html> Acesso em: 23 nov. 2005.

BAKHTIN, M. 1929. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. 1953 **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **The dialogic Imagination: Four Essays.** Editado por HOLQUIST, M. University of Texas Press Slavic Series, No. 1, 1981.

BARRETO, R.G. As Políticas de Formação de Professores: Novas Tecnologias e Educação a Distância. In: BARRETO, R.G (Org.) **Tecnologias Educacionais**

e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. cap. I, p. 10-53.

BELLONI, M.L. (org). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, M.L. A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In: BARRETO, R.G (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. Parte I: As Políticas e as Práticas. p. 54 – 73.

BERGE, Z.L. Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. **Educational Technology.** 35(1) 22-30, 1995. Disponível em: http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html

BERGE, Z. ; COLLINS, M. Computer-Mediated Communication and the Online Classroom in Distance Learning. **Computer-Mediated Communication Magazine.** Volume 2, no 4 página 6, 1995. Disponível em: <http://www.december.com/cmc/mag/1995/apr/berge.html>

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique.** Londres: Taylor & Francis, 1996.

BLOOM, B.S. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain.** New York ; Toronto: Longmans, Green, 1956.

BRUNER, J. C. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development.** v. 40, 1997. p. 63-73.

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

Centro de Seleção e Movimentação de Pessoal – CSMP – Legislação. Perfil do Supervisor de Ensino. Comunicado SE de 30/07/2002. Publicado em 30/07/2002. Disponível em: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Centro_de_selecao_legislacao/ING_001.asp Acesso em: nov. 2006.

CHAUDRON, C. 2000. Contrasting Approaches to Classroom Research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning. **Second Language Studies.** v.19 (1), p. 1-56. Disponível em: www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/19_1/chaudron.doc Acesso em: 25. jan. 2006.

CHAVES, E. **Tecnologia e Educação: O Futuro da Escola na Sociedade da Informação.** Brasília, DF: MEC/PROINFO, 1999.

- CLARK, R. E. Reconsidering research on learning from media. **Review of Educational Research**, v. 53 (4), p. 445-459, 1983.
- COCHRANE, C. et al. Evaluating the Quality of Learning in Computer Supported Co-Operative Learning. In: **Journal of the American Society for Information Science**, v. 48 (6) p. 484 junho 1997.
- COHEN, L. ; MANION, L. ; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000.
- COLE, M. **Cultural Psychology: A Once and Future Discipline**. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.
- COLE, M. ; GRIFFINS, P. A socio-historical approach to re-mediation. **Quarterly Newsletter: LCHC**. v. 5 (4), p. 69-74, 1983.
- COLLINS, A ; BROWN, J. S ; NEWMAN, S. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: RESNICK, L. B. (Ed.) **Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989
- COLLINS, H, et al. Porque é difícil participar de Chats. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, MG: ALAB. v. 3, n. 2, p.41-61, 2003.
- COLLINS, H. e ROJO, R. Proposta de Formação Continuada a Distância via Web para Professores de Ensino Médio Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade. São Paulo: PUC, 2003. Mimeo.
- DANIELS, H. Introdução: A psicologia num mundo social. In: DANIELS, H. (org) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- DARLING, L. F. When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. **Journal of Education for Teaching**. v.27 (1), 7-21, 2001.
- DEWEY, J. 1938 **Experience & Education**, Collier Books: USA, 1963.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Pinter, 1994 e 2004.
- EGGINS, S. e SLADE, D. **Analysing: Casual Conversation**. Wales: Equinox, 2005.

- EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In DANIELS, H. (org) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. cap. 5, p. 139-163.
- FETTERMAN, M. D. Ethnography: Step-by-Step. **Applied Social Research Methods**. v. 17. London: Sage Publication, 1997.
- FEENBERG, A. Whither Educational Technology. **Peer Review**. v.1, n. 4, 1999. Disponível em: <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/peer4.html> Acesso em: 01. 02. 2005.
- FINO, C. N. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação com pares e professor. Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/Carlos_Fino.html Acesso em: nov. 2004.
- GAIL, L. S. & WILLIAMSON, E. Creating Connected Communities of Inquiry Through an Electronic Reserve System. Disponível em: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed04/slye.doc> Acesso em: nov. 2004.
- GARDNER, S. Inquiry is no mere conversation. **Critical & Creative Thinking**. Deakin University Melbourne, v.16 (2), 41- 49, 1996.). Parcialmente disponível: <http://home.pacific.net.au/%7Egreg.hub/notjustconversation.html> Acesso em jan. 2006.
- GARRISON, D.R.; ANDERSON, T. ; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance Education**. v.15 (1), 2001
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T. ; ARCHER, W. Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **Internet and Higher Education**. v.2 (2-3), 1-14, 2000.
- GARRISON, D. R. ; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**, London and New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- GERVAI, S. Chats em Contexto de Aprendizagem. In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs). **Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GONZÁLEZ, M. Designing Task-Based Call To Promote Interaction: En Busca De Esmeraldas. **Language Learning & Technology**. v.7, n.1, 2003.
- GORDIN, D. et al. Using the World Wide Web to Build Learning Communities in K-12. **Journal of Computer Mediated Communication**. v. 2, n. 3, 1996.

Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue3/gordin.html#s10> Acesso em: jun. 2003.

GUNAWARDENA, C. N. ; LOWE, C. A. ; ANDERSON, T. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. **Journal of Educational Computing Research**. v.17(4), 395-429, 1997.

GUTIERREZ, F. ; PRIETO, D. **A Mediação Pedagógica - Educação a Distância Alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic**. Londres: Longman, 1978.

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

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; Mathiessen, M, I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Arnold, 2004.

HARASIM, L.; HILTZ, R. S.; TELES, L; TUROFF, M. **Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online**. Cambridge: MIT Press, 1997.

HENRI, F Computer conferencing and content analysis. In: Kaye A. R. (ed), **Collaborative learning through computer conferencing**. NY: The Najaden. Springer, 1992. p. 115-136.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition – the changed nature of doing research in Applied Linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs), **Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Editora Educ SP, 1992.

JONASSEN, D.; PECK K. ; BRENT W. Learning by Reflecting with Technology: Mindtools for critical thinking. In: _____ **Learning with Technology: a constructivist perspective**. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1999. cap. 6.

JONASSEN, D.; PECK K. ; BRENT W. Learning by Doing: immersion in constructivist learning environments. . In: _____ **Learning with Technology: a constructivist perspective**. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1999. cap. 7.

JONASSEN, D.; PECK K. ; BRENT W. Learning by Reflecting: what have we learned? In: In: _____ **Learning with Technology: a constructivist perspective**. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1999. cap.8.

- JOHNS, A. M. Discourse communities and communities of practice – Membership, conflict and diversity. In: _____ **Text, Role and Context: developing academic literacies.** Cambridge Applied Linguistics Series. CUP, 1997. cap. 4
- JURADO, S. G. O. G. Letramento no ensino médio: Práticas e perspectivas. 2002. Mimeo.
- JURADO, S. G. O. G. Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: Um estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Programa de Lingüística Aplicada. SP: PUC-SP, 2003.
- KANUKA, H. ; ANDERSON, T. Online interchange, discord and knowledge construction. **Jornal of Distance Education.** v. 13 (1), 1998.
- KAPLÚN, M. Processos Educativos e Canais de Comunicação. **Comunicação & Educação,** São Paulo: v. 5, n. 14, abr. 1999. p. 68-75.
- KENSKI, V. M. Do Ensino Interativo às Comunidades de Aprendizagem In: _____ **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. Cap.7
- KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R.G (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância:** avaliando políticas e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. cap. 4 Parte I: As políticas e as Práticas, p. 74-104
- KO, S. & ROSSEN, S. **Teaching Online: A Practical Guide.** Boston: Houghton Mifflin, 2001.
- KOCH, I. G.V. Lingüística textual e PCNs de Língua Portuguesa. **Revista ABRALIN,** 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4> Acesso em: out 2006.
- KRISTEVA, J. The Ethics of Linguistics. In: MOI, T. **Sexual, Textual Politics: Feminist Literary Theory.** London: Routledge, 1995, p. 152.
- LEVY, P. O Movimento Social da Cibercultura. In: _____ **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. cap. 8.
- LIBERALI, F. C. Agente e Pesquisador na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002. p. 109-127.
- LIBERALI, F. C. **O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, PUC, São Paulo, 1994.

LINCOLN, Y. S. & GUBA. G. E. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N. K. ; LINCON, Y. S. (Eds). **Handbook of Qualitative Research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 163-188.

LINCON, Y. S. & GUBA. G. E. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA.: Sage Publications, Inc.,1985.

LINDOSO, F. Lição de casa. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.desafios.org.br/Edicoes/6/artigo12923-1.asp>
Acesso em: 20 out. 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. , 1986.

LÜDKE, M. Como anda o debate entre metodologias qualitativas e quantitativas na pesquisa. **Educação: Temas e Debates**, 1988. p. 61-63.

MAGALHAES, M. C. C. . A pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Unicamp - Campinas, SP. v. 30, 1996. p. 57-70.

MAGALHÃES, M. C. C. O discurso como instrumento e local para construção, pelos professores, de sentidos sobre ensinar e aprender na escola. In: 48^a Reunião Anual da SBPC, São paulo: **Anais da 48^a reunião**, 1995. v. 1. p. 315-317.

MAGALHAES, M. C. C. . A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetizacao, Sao Paulo, 1992. p. 69-74.

MARCUSKI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. parte I – p. 19-36.

MARSHALL, C. ; ROSSMAN, B. **Designing Qualitative Research**. London:Sage Publications, 2006.

MARTIN, J. R. ; WHITE P. R. R. **The Language of Evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave, 2005.

- MARTIN, J. R.; DAVID, R. **Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause**. Open Linguistics Series. Londres/NY: Continuum International Publishing Group Ltd, 2003. 296 páginas.
- MARTIN, J. R. A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. In: Stainton, R. & Devilliers, J. (eds) **Communication in Linguistics**. Toronto: GREF, 2001. p. 1-41.
- MARTINS FONTES, M. C. Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital. 2002. 217 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, PUC, São Paulo, 2002.
- MEC/INEP - ENEM – Relatório pedagógico 2001. <http://www.inep.gov.br>
- MCLUHAN, M. **Understanding media: the extensions of man**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- MORAN, J.M. ; MASETTO, M.T. ; BEHRENS, M. A Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, J.M. ; MASETTO, M.T. ; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. Cap.3
- MOREIRA DA SILVA, M. G. Construindo Projetos para Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: ALMEIDA J. F. **Projeto Nave. Educação a distância: Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: PUC, 2001. Cap. I, p. 41 – 56.
- NEVES, A. & CUNHA Filho, P. (org). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. Recife: Editora Universitária da UFPE e São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.
- NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: R. Mason & A. Kaye (Org.), **Mindweave: Communication, Computers and Distance Education**. Oxford: Pergamon, 1989.
- OLIVEIRA, M. K. (1993) . Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. . Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace - effective strategies for the online classroom**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PAWAN, F.; PAULUS, T. M.; YALCIN, S.; CHANG, C. Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers. **Language Learning & Technology**. V. 7 (3), 119-140, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

PELTON, J.N. Technology and education: Friend or foe? **Research in Distance Education**. v.3 (2) p. 2-9, 1991.

PICCIANO, A. Beyond Students Perceptions: Issues of Interaction, Presence and Performance in an Online Course. **JALN** v. 6, (1) – Jul. - 2002. Disponível em: http://www.aln.org/publications/jaln/v6n1/pdf/v6n1_picciano.pdf

PITOMBEIRA, C. **A presença de ensino no chat do curso "Leitura Instrumental em Inglês via Internet"**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, PUC, São Paulo, 2003.

PRADO, M.E.B.B; MARTINS, M.C. **A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação**. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inford=193&sid=102> Acesso em: 31 out. 2005.

PRETTO, N.L. Desafios para a Educação na Era da Informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R.G (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. Parte I: cap. 2 Parte I: As políticas e as Práticas. p. 29– 53.

RAMAL, A. **Educação na CiberCultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, H. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (Org.) **Educação a distância: Fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, cap. 11, p. 197-212.

ROJO, R. H. R.; COLLINS, H.; BARBOSA, J. P. Letramento Digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, M.A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 107-130.

ROJO, R. H. R. Gêneros do Discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. ; BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (Orgs) **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. parte 3- p. 184-207.

ROJO, R. H. R. . Gênero de texto e gênero de discurso: impactos sobre o ensino de língua materna. In: **II SIGET Simpósio Nacional de estudo de Gêneros Textuais**, 2004, União da Vitória, PR. Caderno de Resumos do II SIGET Simpósio Nacional de estudo de Gêneros Textuais. União da Vitória, PR : FEFCL de União da Vitória, 2004. p. 7-7.

ROJO, R. H. R. A consciência esta replicante. **Revista de Distúrbios da Comunicação**. São Paulo: Edusp/PUCSP, v. 4 (1): p. 59-71, 1991.

ROPOLI, E. TelEduc – Ambiente para Educação à Distância. UNICAMP, Campinas, SP, 2003. Mimeo.

ROSE, D. Working with discourse systems. **Learning to Read Reading to learn**. In: 33rd International Systemic Functional Congress, São Paulo: PUC, Jul. 2006. Mimeo. p. 1-34.

ROSE, D. Scaffolding Academic Literacy. . **Learning to Read Reading to learn**. In: 33rd International Systemic Functional Congress, São Paulo: PUC, Jul. 2006. Mimeo. p. 1-50.

ROURKE L.; ANDERSON, T.; GARRISON, D. R. e ARCHER, W. Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. **Journal of Distance Education**. v.14 (2), 2001. Disponível em: http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html

SALMON, G. **E-moderating**: the key to teaching and learning online. London: Kogan Page, 2000.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

SCARDAMALIA, M. ; BEREITER, C. Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM* 39. v.4, 1996. p. 36-37

SCARDAMALIA, M. ; BEREITER, C. Computer support for knowledge-building communities. **The Journal of the Learning Sciences**. v.3(3), 1994. p. 265-283. Disponível em: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/building.html> Acesso em: nov. 2004.

SCHÖN, D. **The Reflective Turn** : Case studies in and on educational practice. Teachers College Press, 1991.

SCHÖN, D. The Theory of Inquiry : Dewey's Legacy to Education. In : **Curriculum Inquiry**. v. 22:(2), 1992.

SILVA, M. O Professor online e a pedagogia da transmissão. Disponível em : www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0002.htm Acesso em: dez. 2002.

SILVEIRA, S. **Exclusão Digital: A Miséria na Era da Informação**. São Paulo: Editora Perseu Abrama, 2001.

SMITH, P. M. Investing in Teachers. Reinventing Schools: The Tecnology is Now, 1995. Disponível em: <http://books.nap.edu/html/techgap/navigate.cgi>
SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. n°42, n. Ano XIII, p. 328-335, 1992.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: GÓES, C. ; SMOLKA, A. L. B (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SMOLKA, A. L. B. . What in the world happens in classrooms?. In: **International Conference on Qualitative Classroom Research**, 2002, Oaxtepec, México. What in the world happens in classrooms?. México : CIVESTAV, 2002. v. 1.

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

SPRENGER, T. M. Conscientização e autonomia em formação online de professores. 2004. 315 f. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL, PUC, São Paulo, 2004.

TAYLOR, J.C. Technology, distance education and the tyranny of proximity. **Higher Education Management**. v. 6, (2) p. 179-190, 1994.

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

THARP, R. G. ; GALLIMORE, R. Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context. CA: Jossey-Bass, 1988.

THOMPSON, G. Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. **Applied Linguistics**, 17, 501–530, 1996.

THOMPSON, G. Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. **Applied Linguistics**, 22, 58–78, 2001.

THOMPSON, G. & HUNSTON, S. Evaluation: an introduction. In: HUNSTON S. & THOMPSON G. (Eds.), **Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 1–27.

THOMPSON, G. & THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. **Text**, 15, 103–127, 1995.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2ª ed. London: Arnold, 1996, 2004.

THOMPSON, G. From process to pattern: analysing transitivity in texts. In: 33rd International Systemic Functional Congress, São Paulo: PUC, Jul. 2006. Mimeo. p. 3-18.

TOSCHI, M. S. TV Escola: O lugar dos Professores na Política de Formação Docente. In: Barreto, R.G (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. Parte II: Tecnologias e Programas Específicos. p. 85 – 104.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman, 1988.

VALENTE, J.A. Educação a Distância: Uma oportunidade para mudanças no ensino. In: Maia, C. (coord.) **Ead Br: educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi. 2000.

VYGOTSKY, L. (1934) **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, R. M. Online Learning in Higher Education: a review of research on interactions among teachers and students. Taylor & Francis Group: Education, Communication & Information. NY, v. 3, n. 2, p. 241-280, julho 2003.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. **TESOL Quarterly** n. 34, 511-535, 2000.

WERTSCH, J.V. ; Smoka, A.L.B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In Daniels, H. (org) **Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1994.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

- WERTSCH, J.V. **Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action.** Cambridge. Mass.: Harvard University Press, 1991.
- WELLS, G. Working with a teacher in the Zone of Proximal Development: Action Research on the Learning and Teaching of Science. In: 1st Conference for Socio-Cultural Research. Madrid. 15-18 set. 1992.
- WELLS, G. Learning and Teaching Scientific Concepts: Vygotsky's ideas revisited. In: Vygotsky and the Human Sciences Conference. Moscou. Set. 1994. Disponível em: <http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/ScientificConcepts.pdf>
- WIELEWICKI, V.H.G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum.** Paraná: Maringá, 23(1): 27-32, 2001. Disponível em: http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2001/04_215_00_Vera%20Helena_A%20pesquisa.pdf
- WILD, M. Technology refusal: Rationalising the failure of student and beginning teachers to use computers. **British Journal of Educational Technology.** v. 27 (2), 134-143, maio 1996. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.1996.tb00720.x>
- WOOD D.; BRUNER J. C. ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry.** v. 17, 1976. p. 89-100.
- WOOD D, **How Children Think and Learn:** the social contexts of cognitive development. Oxford: Blackwell, 1998.

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Grade de Controle

Observação: colocamos somente parte da tabela

Alunos Circuito X Outubro – UI	Perfil	Fórum: Formação de grupos	Fórum: A Leitura e a Escrita...	Síntese do grupo	Fórum: U2 Depoimento sobre leitura
1.Carli C Itararé- LP *Respondeu q vai começar a se dedicar mais	Ok, refez	Foi convidada pro grupo de Mogi c/ Roberto	Ok. Deixou depoimento	Entrou p/ o grupo de Mogi C c/ o Roberto. Mandou e- mail pra saber como fazer	Ok.
2.Deth Fernandópolis Respondeu q vai começar	MB	Formando grupo com pessoal de Fernand...	Bom	Ok	MB
3.Darley Fernandópolis *Ok. Arrumou e.mail	Refazer Ok. refez	Grupo da Delizabeth	Bom	Ok	Bom
4.Valdo C Fernandópolis *Não iniciou curso. Ok. *Problema: e-mail – volta	Refazer Ok. Refez	Grupo da Delizabeth	-----	Ok	Ok
5.Zete P. Itapetinninga-Mat * Problema: e-mail – volta	MB	Está tentando formar grupo e não consegue (12.11) Entrou no grupo da M.Regina 23.11. No final acabou trabalhando com a Gisely	Mbom 19.11	-----	Mbom 18.11

Anexo 2 – Unidade 3 – Atividade 1

Página de Conteúdo/ LearningSpace

Atividade 1

Esferas de atividades humanas e os gêneros do discurso

Para fazer esta atividade, você deverá ter em mente as questões relativas às características de textos e de suas relações com o contexto de produção, que foram descritas na introdução desta unidade.

1. Observe a imagem a seguir e as anotações correspondentes, relativas à **esfera de atividade**, aos **atores envolvidos**, aos **interesses em jogo**, aos **exemplos de atividades realizadas** e aos **gêneros em circulação**.



Esfera de atividade representada: Jurídica

Atores envolvidos

Advogado de defesa, promotor, juiz, júri, vítima, testemunha, acusador, réu etc.

Interesses/ perspectivas em jogo (determinam finalidades)

defender a vítima – advogado de defesa;

acusar ou acentuar facetas dos delitos cometidos – promotor;

dar o veredicto ou decidir a sentença com base nas evidências apontadas pelos advogados e testemunhas – juiz.

Exemplos de atividades realizadas na esfera

Abertura de processos, julgamentos, prisão etc.

Gêneros em circulação

Discurso de defesa, discurso da promotoria, procuração, contrato, lei, liminar, petição, intimação, mandado de segurança etc.

2. Após analisar as imagens, faça anotações, na [Área de Trabalho Individual](#), correspondentes a cada uma delas em relação aos cinco aspectos destacados: *esfera de atividade*, *atores envolvidos*, *interesses em jogo*, *exemplos de atividades realizadas* e *gêneros em circulação*.

Primeiro, pense em um título que se adeque ao evento social representado em cada uma das imagens. Depois, inicie cada bloco de anotações pelo título da imagem em foco, de modo a facilitar a compreensão de seu trabalho e, conseqüentemente, a interação com seu professor.



Congresso Nacional



Diário de Notícias



Laboratório de Química



Sala de Aula

Nesta atividade procuramos demonstrar que as atividades humanas estão relacionadas aos gêneros do discurso.

Anexo 3: Instrução para os Fóruns

Página de Conteúdo/ LearningSpace

Esta atividade fecha a Unidade 3 de nosso primeiro módulo, propondo uma síntese das experiências anteriores por meio de descrições de gêneros

Para finalizar esta unidade, primeiro localize no Quadro de Avisos do Prometeus qual gênero o seu professor indicou para o seu grupo. A indicação recairá sobre uma das quatro opções seguintes: Relato de experiência científica, Romance policial, Charge jornalística ou Boletim de avaliação de alunos.

*Levando em conta o que foi dito anteriormente nesta unidade sobre esferas de atividade, condições de produção, forma composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros, vá ao Fórum do Prometeus, localize o tema **Descrição de um Gênero** e colabore com o seu grupo para que juntos vocês cheguem a uma descrição do gênero indicado por seu professor no Quadro de Avisos.*

Quando finalizarem a descrição, o representante do grupo deverá salvá-la como um arquivo, usando um editor de texto, e, depois, publicar o arquivo (fazer o upload) na Galeria do Prometeus. Lembre-se: o nome do arquivo deve seguir o padrão gênero + primeiro nome do representante (sem espaços), conforme foi visto na Atividade 2.

Agora, para concluir, procure na Galeria do Prometeus outra descrição do mesmo gênero que foi trabalhado pelo seu grupo.

*Compare a descrição do seu grupo com a descrição elaborada pelo outro grupo. Comente suas impressões sobre as semelhanças e diferenças entre as duas descrições no Fórum do Prometeus, sob o tema **Comparações entre descrições de gêneros**, Módulo 1, Unidade 3.*

Anexo 4

Atividade de aluno considerada Plenamente Satisfatória Professor A

1. Congresso Nacional

Título: Votação no Senado

Esfera da atividade: política

Atores envolvidos: presidente do senado, senadores...

Interesses em jogo: aprovar ou rejeitar leis

Exemplos de atividades realizadas: leitura de leis, discussão e votação para aprovação ou veto das mesmas

Gêneros em circulação: discursos, argumentações (à favor/contra), debates, exposições, palestras, conferências.... (brigas e tapas !!!!)

2. Laboratório de Química

Título: Câncer: pesquisas avançam

Esfera de atividade: saúde

Atores envolvidos: químicos, biólogos, médicos, analistas de laboratório, pacientes...

Interesses em jogo: descobrir a cura para o câncer, melhorar a qualidade de vida dos pacientes com a doença

Exemplos de atividades realizadas: análises, experiências, consultas...

Gêneros em circulação: relatórios e relatos de experiências, seminários, palestras, resumos, gráficos...

3. Diário de Notícias

Título: Chuva causa transtornos em Mogi

Esfera de atividade: jornalística

Atores envolvidos: jornalistas, repórteres, estagiários, fotógrafos, população...

Interesses em jogo: levar fatos ocorridos ao conhecimento da população, esclarecer fatos (mascarar fatos; desviar a atenção da população)

Exemplos de atividades realizadas: pesquisa, levantamento de dados, elaboração de gráficos e tabelas, redação de textos, diagramação....

Gêneros em circulação: entrevistas, debates, depoimentos, reportagens, manchetes, notícias, editoriais, artigos, cartas, propagandas, anúncios, charges...

4. Sala de aula

Título: Professores faltosos

Esfera de atividade: educação

Atores envolvidos: alunos, professores, coordenadores, diretores, pais...

Interesses em jogo: troca de experiências, conhecimento, ensino-aprendizagem, formação, integração, parceria...

Exemplos de atividades realizadas: aulas expositivas, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, seminários, pesquisas...

Gêneros em circulação: literário, imprensa, debates, depoimentos, exposições, seminários, palestras, relatórios, resumos, sínteses...

Anexo 5

Atividade de aluno considerada Plenamente Satisfatória

Professor B

Quadro 1 - Congresso Nacional

- a) Política
- b) Políticos (deputados federais)
- c) Apresentar projetos de lei, debatê-los, aprová-los para futuro encaminhamento ao Presidente da República para sancionamento.
- d) Projeto de Lei, discurso de defesa, réplica.

Quadro 2 - Diário de Notícias

- a) Jornalística
- b) Jornalistas, repórteres, editores, revisores.
- c) Divulgar notícias, reportagens, artigos, prestar informações gerais.
- d) Editorial, crônica, reportagem, quadrinhos, obituário, gráfico, tabela, classificado, etc.

Quadro 3 - Laboratório de Química

- a) Profissional
- b) Técnicos em Química
- c) Realizar pesquisas, estudos, análises e experimentos sobre os vários aspectos de nossa vida.
- d) Informativo científico, relatório, gráfico, tabela, parecer, etc.

Quadro 4 - sala de aula

- a) Escolar
- b) Professores e alunos
- c) Desenvolvimento da leitura e da escrita para estudo dos diferentes componentes curriculares, através de aulas expositivas, pesquisas, trabalhos em grupo, resolução de problemas, recursos audiovisuais e da informática, utilizando como ferramentas os diferentes tipos de textos.
- d) Instrucional, informativo-científico, crônica, conto, romance, gráfico, tabela, quadrinho, imagem, linguagem corporal, dissertativo-argumentativo, etc.

Anexo 6

Atividade de aluno considerada Plenamente Satisfatória

Professor B

1. **Esfera de atividade:** as pessoas, que estão na figura, trajam-se de maneira formal e adequada ao ambiente de um Fórum, sendo que uma das pessoas tem posição hierárquica acima das outras duas, conforme disposição na tribuna. As posições à direita ou à esquerda do superior podem definir a função de cada uma das duas no tribunal.
2. **Atores envolvidos:** são as pessoas que desempenham os papéis de acordo com a função que exercem.
3. **Interesses em jogo:** dependendo do papel que desempenham, os atores põem suas atribuições concernentes ao contexto jurídico em prática.
4. **Exemplos de atividades realizadas:** dizem respeito às atribuições de cada ator envolvido.
5. **Gêneros em circulação:** utiliza-se cada gênero do discurso jurídico de acordo com a função social que exerce.

1ª imagem:

Título: Sessão de Trabalho no Congresso Nacional

1. **Esfera de atividade:** política
2. **atores envolvidos :** deputados federais e senadores
3. **interesses em jogo:**
 - aprovar o projeto de lei que deve ser submetido à aprovação na Câmara e no Senado, antes de ser enviado ao Presidente => **deputado**
 - aprovar o projeto de lei que deve ser submetido à aprovação no Senado e na Câmara, antes de ser enviado ao Presidente => **senador**
4. **Exemplos de atividades realizadas:** elaboração de projetos de leis, análise de projetos, votação, aprovação ou não dos projetos etc.
5. **Gêneros em circulação:** projeto de lei, leis, moções de apoio ou de repúdio, circulares, ofícios, relações de remessa, publicação dos atos normativos etc

2ª imagem:

Título: Diário de Notícias: Seção de redação de jornal

1. **Esfera de atividade:** jornalística
2. **atores envolvidos :** editor-chefe, chefe de redação, jornalistas etc
3. **interesses em jogo:**
 - emitir a opinião do jornal : **editor-chefe**
 - aprovar as matérias a serem publicadas: **chefe de redação**
 - entrevistar, recolher dados, elaborar matérias jornalísticas, submeter ao chefe de redação: **jornalista**
 -
4. **Exemplos de atividades realizadas:** investigação e recolhimento de dados elaboração de textos jornalísticos, publicação de classificados etc
5. **Gêneros em circulação:** editorial, notícia, reportagem, classificados, propaganda, obituário etc

3ª imagem: Título: Laboratório de Pesquisa

1. **Esfera de atividade:** pesquisa científica

2. **atores envolvidos** : cientista, pesquisador
3. **interesses em jogo**: o cientista ou do pesquisador:
 - a. identificar qualitativamente componentes de um produto
 - b. analisar quantitativamente os componentes de um produto
 - c. elaborar relatórios da observação etc.
4. **Exemplos de atividades realizadas**: coleta de dados, registro das observações , construção de gráficos e tabelas, análise de dados, elaboração de relatórios e pareceres, publicação de artigos etc.
5. **Gênero em circulação**: relatórios, gráficos, artigos científicos etc.

4ª imagem : Título: Sala de aula

1. **Esfera de atividade**: educação
2. **atores envolvidos** : alunos; professor;
3. **interesses em jogo**:
 - **alunos**: participar das atividades escolares, sugerir reuniões do Grêmio etc
 - **professor**: ministrar aulas; zelar pela aprendizagem dos alunos de acordo com os planos de ensino etc
4. **Exemplos de atividades realizadas**: trabalhos individuais, trabalhos em grupo, debates, pesquisa, apresentação de pesquisas, aula expositiva etc.
5. **Gênero em circulação**: planos de aula; planos de ensino; apontamentos, relatórios etc

Anexo 7

Atividade de aluno considerada Plenamente Satisfatória

Professor B

esfera de atividade: comunicação

atores envolvidos: políticos, profissionais, professores e alunos

interesses em jogo: aprovar projetos de lei, pesquisa, aprendizagem

exemplos de atividades realizadas: leitura de projetos e livros, pesquisa internet, anotações das informações

generos em circulação: defesa do projeto, leitura, informação, pesquisa

Anexo 8

Atividade de aluno considerada Plenamente Satisfatória/Professor C

Congresso Nacional

esfera atividade: legislativa

Atores envolvidos: deputados e senadores

interesses em jogo: legislar

exemplos de atividades realizadas: votar leis / decretos criados no âmbito de próprio poder legislativo, votar leis enviadas pelos poder executivo

gêneros de circulação: discursos em defesa ou contrários às leis que estão em votação.

Diário de Notícias

esfera atividade: atividades realizadas no âmbito da divulgação de notícias

atores envolvidos: jornalistas, redatores, repórteres, revisores

interesses em jogo: divulgar notícias

atividades realizadas: reportagens, redação, revisão, edição e divulgação notícias

gêneros de circulação: discurso jornalístico

Laboratório de Química:

esfera atividade: ensino e pesquisa

atores envolvidos: professores/pesquisadores, estudantes graduação, estudantes de pós-graduação

interesses em jogo: estudar, lecionar, pesquisar

atividades realizadas: aulas práticas, estudos individuais/grupo, pesquisas

gêneros de circulação: apontamentos de aula, relatórios, textos acadêmico-científicos relacionados ao objeto de estudo/pesquisa

Sala de aula: esfera atividade: ensino/pesquisa

atores envolvidos: professores, alunos, coord. pedagógico, equipe escolar

interesses em jogo: ensinar, aprender, ensinar a aprender, aprender a aprender

atividades realizadas: atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem, reflexão sobre conhecimentos produzidos (conteúdos), criação de conhecimentos

gêneros de circulação: resumos, esquemas de aula, discurso do professor

Anexo 9

Atividade de aluno considerada Satisfatória

Professor B

Atividade 1

Esferas de atividades humanas e os gêneros do discurso

1 – Congresso Nacional

1 a - Esfera de atividade – Política

1 b - Atores envolvidos – Senadores

1 c - Interesses/perspectivas em jogo – Interesse da Nação

1 d - Exemplos de atividades realizadas – Aprovação de leis, análise de projetos.

1 e - Gêneros em circulação – Sessões ordinárias e extraordinárias

2 – Diário de Notícias

2 a - Esfera de atividade – Jornalística

2 b – Atores envolvidos – jornalistas, repórteres, redatores, fotógrafos.

2 c – Interesses/perspectivas em jogo - Informação

2 d – Exemplos de atividades realizadas – Reportagens, artigos, notícias, editoriais.

2 e – Gêneros em circulação – Jornais

3 – Laboratório de Química

3 a – Esfera de atividade – Pesquisa científica

3 b – Atores envolvidos – Químicos, professores, alunos, cientistas.

3 c – Interesses/perspectivas em jogo – Saúde pública..

3 d – Exemplos de atividades realizadas – Estudo de doenças, análises químicas.

3 e – Gêneros em circulação – Laboratórios, universidades, indústrias.

4 – Sala de Aula

4 a – Esfera de atividades – Processo de ensino e aprendizagem.

4 b – Atores envolvidos – Professores, alunos

4 c – Interesses/perspectivas em jogo – Conhecimento

4 d – Exemplos de atividades realizadas – Aulas teóricas, trabalhos em grupo, debates, provas escritas e orais.

4 e – Gêneros em circulação – Escolas públicas e privadas, empresas.

Anexo 10

Atividade de aluno considerada Satisfatória

Professor A

1ª Imagem: Congresso Nacional Tema: Votação.

Esfera de atividade: Parlamentar

Atores envolvidos: Deputados

Interesses em jogo: Projetos de lei

Exemplos de atividades realizadas em generos de circulação: O bem comum da nação.

2ª Imagem- diário de Noticias: Tema: Trabalho e pesquisa de informações

- esfera de atividade: redação

- Atores envolvidos: Jornalistas, editores e consultores.

Interesses em jogo: busca de informações e noticias populares

- exemplos de atividades realizadas e gênero em circulação: informações de interesse do povo e ou utilidades públicas.

3ª Imagem: Laboratório de Quimica: Tema: Experiência para a humanidade.

- Esfera de atividade: Tecnologia de pesquisas

- Atores envolvidos: biomédicos e pesquisadores em genética.

- Interesses em jogo: descobertas científicas e vacinas a favor da humanidade.

- Exemplos de atividades realizadas e generos em circulação: busca da descoberta.

4ª Imagem: Sla de aula: Tema: Aprendendo sempre.

- Esfera de Atividade: educacional.

- Atores envolvidos: professor , alunos , comunidade e equipe escolar.

- Interesses em jogo: Ensino aprendizagem

- Exemplos de atividades realizadas e gêneros em circulação: Metodos e conceitos de aprendizagem, evolução intelectual dos alunos, participação social e sucesso escolar.

Anexo 11

Atividade de aluno considerada Insatisfatória

Professor A

ESFERA DE ATIVIDADE: todo ato comunicativo **está** relacionado a situação discursiva na qual os interlocutores se encontram. Esta esfera **determina** o tipo de linguagem adequada p/ ser utilizada no ato comunicativo.

ATORES ENVOLVIDOS: esse **são** os interlocutores do ato comunicativo, pois este **não se efetiva** sem interação.

INTERESSES EM JOGO: em uma situação discursiva, os interlocutores **tem** seus objetivos, a comunicação **não acontece** sem uma intenção. Cada interlocutor **tem** seus propósitos no ato comunicativo.

EXEMPLOS DE ATIVIDADE: cada situação discursiva **determina** o rol de atividades a **serem desenvolvidas** pelos interlocutores envolvidos.

GÊNEROS EM CIRCULAÇÃO: os gêneros também **são** determinados pela situação discursiva, mas a intenção dos interlocutores **é** quem define sua seleção

Anexo 12: Fórum Comparações – Mediação Profa A

Turnos de alunos: 21

Alunos participantes deste fórum: 09

Turnos da professora: 12

1- M R: achei sim!! Entendo quando você diz que não estamos distinguindo experiência científica e pesquisa científica. Creio que o erro ocorreu por conta de nosso tipo de relato. Na minha opinião a experiência ocorrerá ou não dentro de uma pesquisa. Tanto vocês quanto nós estamos certos em nosso tipo de relato levando em conta seja ele a respeito de uma pesquisa (no nosso caso) e de experiência (vocês) Quanto à forma composicional e estilo concordo com o que vocês colocaram. Exceto quanto ao gênero. Experiência científica no meu ver não é um gênero, é um procedimento que será escrito em gênero narrativo de informação ou descrição. abraços MR

2- Ed: Selina, A discussão sobre comparação de gêneros foi realizada no grupo em 09.05.2005 e encontra-se no pasta da Galeria "Descrição do Gênero" Ok.

Selina: Ok

3- Ed: M R, vocês conseguiram localizar nosso trabalho? Estamos curiosos para ouvir opinião de vocês, pois acreditamos que estão considerando "Pesquisa Científica e Experiência Científica" a mesma coisa. Estamos certos? Abraços. Ed

4- V: Selina, comparando tudo o que li, acho que aprendi um pouco, percebo que na maioria os pensamentos são quase iguais, e concordo que o leitor precisa estar por dentro dos acontecimentos para poder entender os gêneros de notícias. Pois os gêneros, enquanto formas historicamente enraizadas nas práticas sociais funciona, como um modelo comum, que determina um horizonte de expectativas em todas as leituras

Selina: É mesmo. Só não concordo com o fato de vc dizer q está aprendendo um pouco. Acho que vem aprendendo muito e está se saindo cada vez melhor! Bjs. Selina

5- G: Comparação Anexei a descrição feita por nossa Diretoria e pela Diretoria de Ita. Pude observar que as idéias são semelhantes, porém muito bem elaboradas por Itapetininga (pelo visto são grandes apreciadores desse gênero literário...). A descrição dos tipos de personagens feita pelos nossos colegas foi extremamente interessante e apontou aspectos novos (para mim...). Já li vários títulos de romances policiais e nunca tinha pensado sobre essas distinções (entre personagens planas e redondas - não conhecia esses termos) que poderiam ser feitas entre os "protagonistas"...Mais um ponto para o LS - que tem sido um belo processo de aprendizagem para todos nós...

6- M. R: Descobri A Jeane, que ficou encarregada de montar a tabela, acabou juntando esta atividade com a anterior que no caso dela era gênero jornalístico. Tá explicado. tentarei corrigir e colocar novamente na galeria Abraços R

Selina: Ok.Tudo entendido. Não se preocupe.

7- M. R: não podemos fazer algo quando não encontramos a fonte. Vou tentar explicar o que acontece: como fui uma das primeiras a fazer a atividade, acabo cansando de voltar e procurar outras atividades. Quando volto tem um montão de coisas para fazer. Quanto à comparação com Dópolis, não consegui encontrar o quadro deles no fórum e nem na galeria. Acho que eles não colocaram na pastinha de Dópolis e aí fica difícil pelo nome, a cabeça não anda muito boa para guardar nomes + cidade. Devo dizer que ao fazer o quadro síntese, não entendi de onde apareceu o gênero jornalístico, pois pesquisei todas as nossas contribuições e em todas o gênero é argumentativo e acrescentaria ainda argumentativo de explicação ou exposição. (pesquisei). Credito o erro no muito que estamos atribulados atualmente. Vou continuar procurando as sínteses de Fernandópolis. abraços R

8- De: Relato de experiência científica M He, a nossa atividade está publicada na pasta da galeria. Descrição de um Gênero. Abraços

9- G: Também não consigo encontrar publicações sobre romance policial para que possamos fazer as comparações...

Selina: G, O grupo é de Ita. Se não estiver na galeria está no fórum na pasta da diretoria de lá. Foi a Ga q enviou e está bem legal. Vale a pena ver para comparar com o trabalho do grupo de vcs, que também ficou muito bom. Bjs. Selina

10- M. He: Selina: por enquanto não encontrei outro trabalho para fazer a comparação. Eu é que não achei ou ainda não foi postado?

Selina: Veja a resposta q mandei pra G.

11- Gy: comparação de textos selina ...estou enviando a tarefa da atividade 3 pois não consegui mandar pelo learning se possível mande as correções por email pois esta difícil de abrir o programa... eu refiz aqui no meu serviço um beijo

12- M. He: E o romance? Estamos aguardando o romance, ansiosos para ver o final...

13- G: Selina, infelizmente, ainda não temos como comparar. Ficaremos atentas...quando aparecer, comentamos!

14- Alice: Oi selina, Comparando o nosso ponto de vista com Santos, vejo que os pensamentos são semelhantes e concordo que o leitor precisa estar a par dos acontecimentos para poder entender este gênero de notícia, se não "perde a graça". Bjs

15- Êta gênero complicado!!!Achei um tanto complicado esse gênero; não foi fácil discutí-lo e ainda restam algumas dúvidas. Entretanto, comparando nossas conclusões com as de Ita, verificamos que são as mesmas. A única discordância é em relação ao tipo de linguagem: não entendi porque consideram este gênero um gênero literário e também o fato de considerarem a presença de narrativa em primeira pessoa (isto acontece no caso de fazer parte do boletim a auto avaliação?) Dúvida: todo gênero é gênero literário? Aguardo respostas Alice

Selina: Não, não é literário e vestá fazendo as colocações de forma apropriada. Mas eu não queria me colocar antes de vcs. Senão fico fazendo tudo. Gostei que vc fez os comentários. Seria interessante ver eles respondendo suas colocações. Vou ver se consigo. Até mais.

Selina: Tem uma outra coisa que eu queria comentar. O grupo de Ita fez reflexões importantes com relação a tipos de boletins diferentes. Mais objetivos e os mais subjetivos. Acho que ai há uma diferença com relação ao trabalho de vcs, não?

16- Ma: Charge - comparando Comparando nossa tabela com a de Santos, destacamos aspectos em que concordamos plenamente, como: -Tipo de relato: compartilhamento do ponto de vista do autor, o bom humor e ironia; -Pessoa do relato: 1ª ou 3ª; -Conteúdo temático: temas variados, do cotidiano das cidades, e atuais; -Forma composicional: imagens, com textos verbais ou não verbais. Nos outros aspectos, acredito que também não divergem, apenas que, lembramos de alguns ítems e eles de outros, mas no final são bastante semelhantes: -Tipo de linguagem: Realmente, concordo com o pessoal de que a linguagem formal também pode ser usada, mesmo que não com a mesma frequência, pois predomina a linguagem mais informal; Tipos de palavras: Penso que eles foram mais específicos em relação ao tipo de palavras, e nós mais genéricos, mas acabamos por dizer a mesma coisa; -Estilo: Realmente, a imediata compreensão do leitor só acontecerá se ele esteja informado do acontecimento ou informações veiculadas. Acho que concordamos em tudo, vc não achou? Bj

Selina: Sim, Má.Ficou muito completo o trabalho deles, assim como o de vcs. Parabéns para os dois grupos. E a análise q vc fez tb está muito boa. Acho q agora podemos nos dedicar a unidade 4. Abraços.

17- M He: PROCUREI OUTROS RELATOS COMO O DO NOSSO GRUPO E NÃO ACHEI AINDA. SE ACHAR, COMPARAREI, OK?

Selina: É, eu entendo. O pessoal de Itapetininga é que está responsável por trabalhar também com o gênero Romance Policial. Vamos aguardar.

18- Dir: Comparando os relatos Selina, procuramos observar cada item e fizemos a seguinte comparação: Semelhanças- tipo de linguagem (científica e formal; pessoa do relato (1ª ou 3ª pessoa). Diferenças - tipo de relato (pareceu-nos que o grupo de Apiaí centrou-se em um relato de pesquisa científica); tipos de palavras (para eles há o momento da pergunta e da dúvida); conteúdo temático (fomos mais específicos no conteúdo ou conhecimento e eles na prática). Com relação aos itens de forma composicional e estilo foram abordados apenas pelo nosso grupo. Entendemos que "relato de uma experiência científica" é o próprio gênero. Acho que vai dar uma boa discussão! Bjos da turma daqui.

Selina: Bom. Para Dópolis e Acaí Eu estava esperando vcs para comentar o que colocaram no final 'Entendemos que "relato de uma experiência científica" é o próprio gênero'. Por que será que eles colocaram Matéria Jornalística? Vamos aguardar os retornos.

19- Ma: Cara Selina Como não consigo abrir o arquivo da Ge lá da Galeria - aparece a mensagem "Arquivo não encontrado" - e portanto não tenho acesso à tabela, faço meus comentários a partir do que ela publicou no outro fórum. Concordamos no aspecto de que a charge mitura diferentes linguagens, é considerado um texto humorístico e imediatista. Só entende a charge quem está inteirado do assunto de que ela trata. É um gênero que, mais do que qualquer outro, exige um conhecimento prévio do assunto para que seja compreendido. Bjs

Selina: vc tentou salvar antes? Tente.

20- Ma: Não aparece essa opção – Hoje tentei novamente abrir o arquivo, mas nem aparece a opção " salvar", só a mesma mensagem " arquivo não encontrado". Vc conseguiu abrir? Bjs

Selina: Deve ser um problema do sistema. Eu pedi para ela republicar no fórum, ok? Bjs.

21- Ma: OK Vou aguardar que ela publique lá. Um grande beijo Ma

Anexo 13

Exemplos de mediação em atividades escritas individuais – Prof A

Exemplo 1:

Querida M,

Seu trabalho está excelente. Ótimo! Quem sabe mais pra frente, quando todos tiverem terminado, eu publique o seu trabalho para ajudar os demais alunos a entenderem com profundidade a atividade. Acho que somente há duas questões a serem pensadas. E os eleitores? E os leitores? Consideramos ou não estes atores em suas diferentes esferas?

Aguardo seu retorno.

bjs,

Prof A

Resposta do aluno

Querida S

Obrigada por suas palavras de incentivo. Será que entendi sua pergunta? Sem dúvida, os eleitores, mesmo que não estejam no mesmo palco, precisam ser considerados, pois sua influência, de uma maneira ou de outra se faz presente. Talvez, aí esteja a resposta, também à minha dúvida em relação aos demais atores do ambiente escolar. É isso, mesmo?

Bjs

M

A interação continua. Há mais um turno da profa e da aluna.

Exemplo 2:

Muito bom trabalho, N.!

Acho só que na área/esfera escolar também poderíamos incluir mais atores importantes, como os pais, os diretores, a comunidade. O que vc acha?

Profa A

Resposta do aluno

Infelizmente, às vezes fazemos as tarefas correndo e não prestamos a atenção devida.

Obrigada pelo toque, valeu!

Exemplo 3:

G, querida.

A sua atividade está muito boa!Tenho apenas algumas colocações a fazer.

1- E os eleitores? E os interesses? Seriam interesses só voltados para a fiscalização do Poder Executivo?

2- E os leitores? 4- E os pais? A comunidade?

Bem, aguardo seu retorno. Bjs. Profa A

Resposta do aluno

S, comentei no forum sobre os pais e comunidade. Compreendi que os "atores" corresponderem àqueles que estão atuando em sala de aula. Os pais e a comunidade são de extrema importância e o resultado de sua atuação nos bastidores, resultam em resultados muito mais positivos.

Quanto aos leitores, compreendi da mesma forma, mas reconheço que os nossos representantes políticos trazem com eles as expectativas dos cidadãos.

Os leitores são fundamentais, porque é a partir deles que as edições do jornal são publicadas. O jornal "existe" em função do interesse de seus leitores.

Brigadão, S. Bjs. G.