



UFSM

FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA

**A ANÁLISE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM PORTAIS EDUCACIONAIS
PARA DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DIGITAL**

TESE DE DOUTORADO

Santa Maria, RS.
2009

FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA

**A ANÁLISE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM PORTAIS
EDUCACIONAIS PARA DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
NO CONTEXTO DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de
Santa Maria para obtenção do grau de **Doutor em Letras**

Orientadora: Prof^a Dr^a Désirée Motta-Roth

Santa Maria, RS.
2009

Dedicatória (In memoriam)

Dedico este trabalho a Anadir Feltrin Lucca, minha inesquecível primeira professora, que trilhou minha trajetória como docente ao colocar o primeiro giz em minhas mãos, que sempre zelou por minha carreira e me orientou intelectualmente e psicologicamente, mesmo que de outro plano, nesta caminhada. À ela, os meus profundos agradecimentos, admiração e respeito. Muito obrigada. De sua eterna aluna e discípula, Flávia.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir que eu cumprisse mais esta etapa em minha vida e por iluminar meu caminho quando tudo parecia estar na mais completa escuridão.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras, à coordenação da professora Prof^a Dr^a Amanda Scherer.

À Désirée, minha orientadora, por compartilhar seu conhecimento e profissionalismo, com dedicação e paciência.

A todos os professores pelas orientações fundamentais para minha formação e, em especial, aos funcionários Jandir e Irene pela dedicação.

À Universidade de Cruz Alta, em especial, à coordenação do Curso de Letras, na pessoa do Professor Antonio Escandiel de Souza, pelo apoio e incentivo à minha qualificação docente.

À minha mãe, Eloi, que me ensinou a ser uma mulher forte, persistente e a nunca desistir dos meus objetivos. Agradeço por todos os momentos que esteve ao meu lado, incentivando, acariciando, confortando e, principalmente, por me fazer acreditar em mim mesma.

Ao meu pai, Ezoar, que, na sua simplicidade de homem do campo, ensinou-me a seguir sempre em frente, com honestidade e humildade. Agradeço o apoio, o carinho e as palavras de incentivo pelo telefone nos momentos de angústia.

À minha colega e amiga Vaima Regina Alves Mota, que compartilhou comigo momentos de ansiedade e incertezas, mas também de alegria e diversão, como as cansativas e desafiadoras viagens de ônibus para Santa Maria, com baratas e pernilongos.

Às minhas colegas Suzana Cristina dos Reis e Tânia Moreira, pelos e-mails com valiosas sugestões.

Aos meus amigos Dirce e Celso Trevisan, pelas palavras carinhosas de incentivo a mim e à minha família.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A ANÁLISE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM PORTAIS EDUCACIONAIS PARA DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DIGITAL

Autora: Flávia Medianeira de Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr^a Désirée Motta-Roth

A intensificação das tecnologias de informação e comunicação tem propiciado o surgimento de novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002; HUCKIN, 2007), os chamados gêneros digitais, tais como: *e-mail*, MSN, *chat*, fórum de discussão, *blog*, videoconferência, fotoblog, videoblog e *orkut*. Entre esses gêneros, surgem os portais educacionais, os quais têm como objetivo principal disponibilizar conteúdos e atividades pedagógicas em várias áreas do conhecimento (Matemática, Química, Física, Artes, Língua Inglesa, por exemplo). Neste estudo, com base nas pesquisas sobre Gêneros Textuais e Ensino e Aprendizagem de Línguas, analisamos portais educacionais de língua inglesa, visando: 1) investigar a função desse gênero, 2) analisar o papel desempenhado pelos participantes e 3) examinar de que modo os conteúdos e as atividades pedagógicas estavam organizados retoricamente. Além disso, investigamos as atividades pedagógicas com foco em leitura, disponibilizadas nos portais, buscando identificar: 1) as perspectivas teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas que norteiam os *web owners* na produção dessas atividades e 2) o papel do professor e do aluno. Para tanto, foram selecionados quinze portais educacionais que disponibilizassem atividades de leitura para professores em serviço, com acesso gratuito. A análise evidenciou que os portais educacionais são constituídos por cinco movimentos retóricos obrigatórios e oito movimentos opcionais nos quais são disponibilizados conteúdos, atividades pedagógicas e sugestões metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas. Os portais funcionam como espaços interativos para que os docentes-usuários possam trocar informações e experiências com seus pares sobre a prática docente. A investigação apontou que os portais são meros reprodutores e distribuidores de materiais instrucionais produzidos para o meio impresso, com atividades pedagógicas fundamentadas nas perspectivas behaviorista e comunicacional. Nesse caso, essas atividades não promovem tarefas significativas que desafiem e estimulem a aprendizagem colaborativa. Concluímos que os portais educacionais analisados não se constituem em um espaço discursivo que possa contribuir efetivamente para a formação de uma pedagogia de reflexão crítica.

Palavras-chave: gêneros digitais; ensino de línguas; portais educacionais; propostas pedagógicas.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN ENGLISH EDUCATIONAL PORTALS WITH TEACHERS AS TARGET PUBLIC: IMPLICATIONS TO ENGLISH TEACHING AND LEARNING IN THE DIGITAL CONTEXT.

Author: Flávia Medianeira de Oliveira
Advisor: Prof.^a Dr^a Désirée Motta-Roth

The enhancement of information and communication technologies has produced the development of new discursive genres (MARCUSCHI, 2002; HUCKIN, 2007), called digital genres, such as: e-mail, MSN, chats, forums, blogs, video conference, fotoblogs, videoblogs and *orkut*. Educational portals are one of these genres, which aim at displaying subjects and pedagogical activities in several fields (Mathematics, Chemistry, Physics, Arts, English, for example). Based on the studies of Genre Analysis and English Teaching and Learning, we analyzed English-educational portals aiming at: 1) investigating the genre function, 2) identifying the web owners and users' role and 3) examining the rhetorical organization of subjects and pedagogical activities. Furthermore, in this research, we investigated the reading pedagogical activities displayed in the portals, with the objective of identifying the underlying teaching and learning principles and the teachers and learners' role. In this context of investigation, we selected 15 free-access educational portals which have a focus on reading pedagogical activities and English teachers as target public. The results revealed that the portals present five rhetorical moves and eight optional moves in order to display subjects, pedagogical activities and methodological suggestions related to the English Teaching and Learning. The portals also work as interactive spaces to teachers exchange information and experiences with the others about the pedagogical practice. This investigation points out that portals reproduce and disseminate instructional materials produced in printed medium, with reading pedagogical activities based on behaviorist and communicational perspectives. In this sense, we concluded that the English-educational portals do not constitute a discursive space which can contribute to the development of critical pedagogy.

Key-words: digital genres; English teaching; educational portals; pedagogical views.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação do conceito de método proposto por Richards e Rodgers (2001), adaptado de Vilaça (2008)	36
FIGURA 2 – Tela inicial do site Língua Estrangeira	81
FIGURA 3 – Seções na tela inicial do site Língua Estrangeira	82
FIGURA 4 - Tela inicial da seção <i>Teacher resources</i> apresentado pelo site Língua Estrangeira	82
FIGURA 5 – Tela inicial do portal <i>English Specialist</i>	85
FIGURA 6 – Página inicial da seção B, no portal PE	97
FIGURA 7 - Página inicial da seção B, no portal P3	97
FIGURA 8 – Página inicial da seção C, no portal PO	98
FIGURA 9 – Página inicial da seção C, no portal P7	98
FIGURA 10 – Página inicial do e-mail, no portal PO	99
FIGURA 11 – Página inicial do fórum de discussão, no P8.....	99
FIGURA 12 - Exemplos de sinalização do mecanismo de busca nos portais PB, PO e P11	100
FIGURA 13 - Página inicial do portal educacional PE.....	100
FIGURA 14 - Página inicial do portal educacional P1	101
FIGURA 15 – Exemplos de jogos nos portais educacionais PB e PO	103
FIGURA 16 – Exemplo de <i>flashcard</i> no portal educacional P11	104
FIGURA 17 - Exemplo de <i>quiz</i> no portal educacional P1	104
FIGURA 18 – Exemplo de <i>worksheet</i> no portal educacional P11	105
FIGURA 19 - Exemplo de músicas nos portais P5 e P12	106
FIGURA 20 - Página inicial de um vídeo no P6	106
FIGURA 21 – Exemplo de sugestão metodológica no portal PB	107
FIGURA 22 – Exemplo de artigo publicado no P3	108
FIGURA 23 – Exemplo de anúncio de emprego no P7	108
FIGURA 24 – Sugestão de livro sobre escrita no P7	109
FIGURA 25 – Página inicial do boletim no P9	109
FIGURA 26 – Página do <i>sitemap</i> no P7	110
FIGURA 27 – Exemplo de uma pesquisa sobre material instrucional no P1	110
FIGURA 28 - Página inicial do portal educacional P0.....	110
FIGURA 29 - Página inicial do portal educacional P2	111
FIGURA 30 - Mensagens enviadas pela pesquisadora ao fórum de discussão dos PORTAIS PO e PE	114
FIGURA 31 – Respostas aos questionamentos enviados ao fórum de discussão dos portais PO (à esquerda) e PE (à direita)	115
FIGURA 32 - Página inicial do fórum de discussão do portal PO	118
FIGURA 33 – Página inicial do fórum de discussão do P1	118
FIGURA 34 - Localização da seção <i>About</i> na tela inicial do portal PB	120
FIGURA 35 - Localização da seção <i>About us</i> no P7	120
FIGURA 36 - Localização da seção <i>About</i> na tela inicial do portal PE	121
Figura 37 - Logotipo do portal PO, localizado na parte superior, à direita da tela inicial e de P1, à esquerda	122
FIGURA 38 - Descrição do currículo da <i>web owner</i> do portal PE	123
FIGURA 39 – Exemplo de material didático no portal educacional E	126
FIGURA 40 - Localização das ferramentas de busca nos portais P3 e PO	128

FIGURA 41 - Localização da segunda ferramenta de busca do portal PO	129
FIGURA 42 - Localização da ferramenta de busca no portal PE.....	129
FIGURA 43 - Histórico de navegação do portal P3	130
FIGURA 44 – Histórico de navegação do portal PB	130
FIGURA 45 - Subitens da seção <i>Grammar and Vocabulary</i> no portal PO	131
FIGURA 46 – <i>Links</i> externos na atividade E6 do portal PE	132
FIGURA 47 - Tela inicial do portal PB	135
FIGURA 48 - Localização da seção <i>Sistema</i> , no portal PO.....	136
FIGURA 49 – Tela inicial da seção <i>Sitemap</i> , no portal PO	136
FIGURA 50 - Atividades pedagógicas que oferecem áudio no portal PO	138
FIGURA 51 - Tela inicial das orientações sobre o recurso vídeo no portal PO	138
FIGURA 52 – Legenda sobre o acesso ao portal PO	140
FIGURA 53 – Menu na tela inicial do portal PE	140
FIGURA 54 - Tela inicial da seção <i>Business and EAP</i> , no portal PO	142
FIGURA 55 - Página inicial do e-mail no portal P7	144
FIGURA 56 - Página inicial do fórum de discussão no portal PE	144
FIGURA 57 – Exemplo de interação sobre empregos no fórum de discussão do portal PE	145
FIGURA 58 - Exemplo de interação no fórum de discussão do portal PO	146
FIGURA 59 - Exemplo de interação no fórum de discussão do portal PE	146
FIGURA 60 - Descrição dos colaboradores do portal PE	148
FIGURA 61 - Perfil de um dos autores do portal PO	149
FIGURA 62 – Página inicial da seção <i>Essential UK Archive</i> , do portal PB	151
FIGURA 63 - Página inicial da atividade <i>Extreme weather: hurricanes</i> no portal PE (Anexo 1).....	152
FIGURA 64 – Exemplo de plano de aula da atividade E2, no portal PE (Anexo 1)	154
FIGURA 65 – Exemplo de plano de aula da atividade B4, no portal PB (Anexo CD ROM)	155
FIGURA 66 - Exemplo de plano de aula da atividade O5, do portal PO (Anexo CD ROM).....	156
FIGURA 67 – Seção introdução do plano de aula O5, do portal PO (Anexo CD ROM)	157
FIGURA 68 - Exemplo da atividade O11, do portal PO (Anexo CD ROM)	158
FIGURA 69 - Atividade pedagógica com foco em leitura no portal PE	158
FIGURA 70 - Atividade pedagógica O8, no portal PO (Anexo CD ROM)	159
FIGURA 71 - Atividade pedagógica O6, no portal PO (Anexo CD ROM)	160
FIGURA 72 - Atividade pedagógica B9, na seção <i>Essential UK Archive</i> , do portal PB (Anexo CD ROM)	162
FIGURA 73 – Objetivos da atividade E2, no portal PE (Anexo 1)	162
FIGURA 74 – Procedimentos da atividade E2, do portal PE (Anexo 1).....	163
FIGURA 75 - Atividade pedagógica B5, do portal PB (Anexo CD ROM)	164
FIGURA 76 – Procedimentos da atividade E7, do portal PE (Anexo 1).....	165
FIGURA 77 – Procedimentos da atividade E9, no portal PE (Anexo 1)	166
FIGURA 78 – Role play na atividade pedagógica B2, do portal PB (Anexo CD ROM)	168
FIGURA 79 – Role play na atividade pedagógica E2, do portal PE (Anexo 1)	168
FIGURA 80 – Tarefas da atividade pedagógica 05, na seção <i>Cambridge ESOL lesson plans</i> , do portal PO (Anexo CD ROM)	170

FIGURA 81 – Tarefa da atividade pedagógica O5, portal PO (Anexo CD ROM)	171
FIGURA 82 – Exemplos de tarefas nas atividades O9 e O14, do portal PO (Anexos CD ROM)	172
FIGURA 83 - Atividade pedagógica O9, na seção <i>Monthly topical news lessons</i> , do portal PO (Anexo CD ROM)	173
FIGURA 84 - Procedimentos da atividade pedagógica O2, na seção <i>Cambridge ESOL lesson plans</i> , do portal PO (Anexo CD ROM)	174
FIGURA 85 – Tarefa da atividade pedagógica O6 do portal PO (Anexo CD ROM)	175
FIGURA 86 – Tarefa na atividade pedagógica O3 do portal PO (Anexo CD ROM)	176
FIGURA 87 – Tarefa na atividade pedagógica O10 do portal PO (Anexo 2)	176
FIGURA 88 - Tarefa <i>Discussion</i> na atividade pedagógica O13, do portal PO (Anexo 3).....	177
FIGURA 89 - Grade de respostas da atividade O9, no portal PO (Anexo 4)	177
FIGURA 90 – Tarefa inicial de pré-leitura da atividade pedagógica O15	181
FIGURA 91 – Segunda tarefa de pré-leitura da atividade pedagógica O15	182
FIGURA 92 – Tarefa da atividade pedagógica O15	183
FIGURA 93 – Tarefa de interpretação textual na atividade pedagógica O15	187
FIGURA 94 – Tarefa sobre aspectos gramaticais na atividade pedagógica O15	188
FIGURA 95 – Tarefa que sugere uma discussão sobre o tema proposto.....	192

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias de análise das propostas pedagógicas	48
QUADRO 2 - Semelhanças entre as categorias de análise dos portais educacionais propostas por Vaz e Campos (2001), Costa (2003) e Freire et al. (2004)	76
QUADRO 3 – Semelhanças entre as categorias de análise dos portais educacionais propostas Freire et al. (2004), Bottentuit e Coutinho (2008)	77
QUADRO 4 – Tela inicial dos portais selecionados que constituem a amostra qualitativa	83
QUADRO 5 – Endereços dos portais educacionais que constituem a amostra quantitativa	85
QUADRO 6 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas do PB	86
QUADRO 7 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas do PE	87
QUADRO 8 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas da subseção <i>Cambridge ESOL lesson plans</i> do PO	87
QUADRO 9 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas da subseção <i>Monthly topical news lessons</i> do PO	88
QUADRO 10 - Categorias de análise da organização retórica adaptadas de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit e Coutinho (2008)	89
QUADRO 11 - Categorias de análise das propostas pedagógicas com foco em leitura	90
QUADRO 12 - Representação esquemática das seções obrigatórias dos portais educacionais	95
QUADRO 13 – Representação esquemática das seções opcionais dos portais educacionais	102
QUADRO 14 – Frequência de seções opcionais nos portais educacionais	102
QUADRO 15 - Organização retórica das atividades pedagógicas com foco em leitura nos três portais analisados	153
QUADRO 16 – Sugestão 1 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15	185
QUADRO 17 – Sugestão 2 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15	186
QUADRO 18 – Sugestão 3 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15	187
QUADRO 19 – Sugestão 1 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15	189
QUADRO 20 – Sugestão 2 e 3 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15	191
QUADRO 21 – Sugestão 4 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15	192
QUADRO 22 – Sugestão 1 de tarefa de pós-leitura para a atividade pedagógica O15	194
QUADRO 23 – Sugestão 2 de tarefa de pós-leitura para a atividade pedagógica O15	195

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Endereço eletrônico das atividades pedagógicas no portal PE	216
ANEXO 2: Atividade pedagógica Pavarotti dies aged 71	218
ANEXO 3: Atividade pedagógica Going under	224
ANEXO 4: Atividade pedagógica Gang mayhem grips LA	230
ANEXO 5: Atividade pedagógica Super-rich get richer	236

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LA – Linguística Aplicada

NTIC – Novas tecnologias de informação e comunicação

PCNEM – Orientação Curriculares Nacionais de Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

TOEFL/IBT – Test of English as a Foreign Language (Internet Based Test)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	23
1.1 Breve histórico das concepções de linguagem.....	23
1.1.1 As concepções estruturalista e inatista da linguagem.....	24
1.1.2 A concepção de linguagem como prática social	26
1.2 O ensino de línguas	31
1.2.1 Os conceitos de abordagem e método	33
1.2.2 Abordagens e métodos utilizados no ensino de línguas	35
1.2.3 Os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem nas abordagens e métodos	39
CAPÍTULO II - NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR NO GÊNERO PORTAL EDUCACIONAL	49
2.1 As novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade pós-moderna	50
2.2 O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação	54
2.3 As tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional	57
2.4 Um novo paradigma no contexto educacional	62
2.5 O ensino de línguas mediado por computador	64
2.6 Os gêneros no contexto digital	67
2.6.1 Os gêneros textuais.....	68
2.6.2 As pesquisas prévias sobre gêneros digitais – o portal educacional	71
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	79
3.1 A seleção do corpus	79
3.1.1 Gratuidade.....	79
3.1.2 Atividades pedagógicas com foco em leitura.....	80
3.1.3 Público-alvo	80
3.2 A delimitação do universo de análise	80
3.3 Critérios de análise da organização retórica dos portais educacionais	88
3.4 Critérios de análise das propostas pedagógicas nos portais educacionais	89
CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS	91
4.1 Características gerais dos três portais selecionados	92
4.2 A organização retórica dos portais educacionais	95
4.3 A análise da organização retórica: as seções que compõem os portais educacionais	112
4.3.1 Área contextual	112
4.3.1.1 Créditos	122
4.3.1.2 Público-alvo	124

4.3.1.3 Objetivos	125
4.3.2 Área tecnológica	127
4.3.2.1 Ferramentas de busca	128
4.3.2.2 Histórico de navegação	130
4.3.2.3 <i>Links</i> externos	131
4.3.3 Área instrucional	134
4.3.3.1 Topologia	134
4.3.3.2 Uso de várias mídias	137
4.3.3.3 Clareza dos ícones e denominações	139
4.3.3.4 Grau de segmentação do conteúdo	141
4.3.4 Área interativa	143
4.3.4.1 Ferramentas de comunicação assíncrona	143
4.3.4.2 Ferramentas de comunicação síncrona	147
4.4 Os participantes no gênero portal educacional.....	147
4.5 A análise das propostas pedagógicas nas atividades com foco em leitura	150
4.5.1 A organização retórica das atividades pedagógicas com foco em leitura.....	152
4.5.2 As propostas pedagógicas nos portais educacionais	161
4.5.2.1 A perspectiva comunicacional nos portais PB e PE	161
4.5.2.2 A perspectiva behaviorista no portal PO	169
4.6 Sugestão de atividade pedagógica com foco em leitura na perspectiva sociocultural	179
4.6.1 Tarefas de pré-leitura na atividade pedagógica O15	181
CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS.....	216

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) em diversos contextos da sociedade pós-moderna tem aumentado consideravelmente nas últimas duas décadas. Tarefas cotidianas que antes demandavam tempo e necessitavam de deslocamento para serem executadas hoje são realizadas em poucos minutos com o auxílio do computador.

Dentre as facilidades proporcionadas pelas TIC, podemos destacar a realização e o pagamento de contas on-line, o envio de documentos via *e-mail*, a apresentação de trabalhos via webconferência, a realização de exames de proficiência em língua estrangeira, tais como o *TOEFL/IBT*, o acesso a materiais instrucionais e meios de comunicação como rádio e televisão.

Nesse sentido, é cada vez mais frequente a presença das TIC em vários âmbitos sociais, tais como educação, família, comércio, política, trabalho, entre outros. Werthein (2000, p. 75) descreve algumas das facilidades promovidas pelas TIC em alguns desses contextos:

educação a distância, bibliotecas digitais, videoconferência, correio eletrônico, grupos de "bate-papo", e também voto eletrônico, banco on-line, vídeo-on-demand, comércio eletrônico, trabalho a distância, são hoje parte integrante da vida diária na maioria dos grandes centros no mundo.

No contexto educacional, o computador e a Internet têm se constituído como uma das alternativas na busca de novas informações tanto para os professores quanto para os alunos. Arruda (2004, p. 77) afirma que

até poucas décadas atrás, a principal função do computador era realmente a de calcular de forma veloz dados matemáticos. A criação de ambientes gráficos como os que conhecemos hoje possibilitou uma série de novas funções ao computador. Ele passou a ser utilizado para diversos fins, como sintetizador de voz, música, desenho, simulador das mais diversas situações e como um grande agente de comunicação e informação a distância, com a utilização da rede internet atual.

Alguns pesquisadores (ver, por exemplo, VALENTE, 1998b; BELLONI, 1998; LÉVY, 1999; WARSCHAUER, 1996 e 2004b; PAIVA, 2001; SILVA, 2003; MORAN, 2003b e 2005; ARRUDA, 2004; KERN, 2006; LEFFA, 2006; CAIADO, 2007; SOUSA,

2007; entre outros) têm discutido as mudanças provocadas no ensino e na aprendizagem em função das TIC. Moran (1997, p. 153) acredita que

ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades. *A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica.*

Refletindo sobre essa questão, pesquisadores como Belloni (1998), Kenski (1998), Lévy (1999), Moran (2003b e 2004), Arruda (2004), Xavier (2005a) e Azevedo (2005) apontam para a necessidade de se buscar uma nova concepção de ensino e aprendizagem, que busque dar conta dessas alterações e suas implicações.

Souza (2003, p. 4) esclarece que

as grandes transformações em curso na nossa sociedade têm apontado a presença de um novo paradigma emergente na educação, a partir, também, da utilização de recursos tecnológicos como instrumentos mediadores da aprendizagem e, conseqüentemente, a partir das conquistas na área da Tecnologia Educacional.

No final da década de 90, Lévy (1999) já argumentava em favor de uma “mudança qualitativa nos processos de aprendizagem”, isto é, uma modificação na maneira de construir o conhecimento no contexto digital, não apenas uma transferência do conhecimento já adquirido, do meio impresso para o digital.

Compartilhando desse pensamento, Kern (2006) advoga em favor da reflexão sobre a efetividade (em suas palavras) do uso das TIC no contexto educacional, haja vista que essa prática se constitui em um processo bem mais complexo do que parece à primeira vista.

Sobre esse ponto de vista, Santos (2002, p. 57) acrescenta que

o uso das tecnologias de informática em educação constitui-se num processo complexo. Seria ingenuidade atribuir apenas à presença e ao uso do computador na escola uma verdadeira mudança em educação. *O uso que fizermos dessas tecnologias é que ocasionará as mudanças necessárias¹.*

¹Grifo nosso

No caso do ensino de línguas, as transformações promovidas pelo uso do computador e da Internet modificam o processo de ensino e os papéis do professor e aluno. Desse modo, autores como Valente (1998c), Lévy (1999), Moran (2003b), Arruda (2004), Kern (2006) e Araújo (2007) apontam para a necessidade de se investigar e refletir sobre essas modificações, uma vez que, em muitos casos, essas tecnologias são usadas apenas como ferramentas aprimoradas que colaboram para a realização do trabalho docente de forma mais ágil (digitação e impressão de trabalhos, por exemplo).

Arruda (2004, p. 68) enfatiza que

a inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem.

Além das transformações no processo de ensino, a intensificação das TIC tem propiciado o surgimento de novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002 e HUCKIN, 2007), os chamados gêneros digitais, tais como: *e-mail*, MSN, *chat*, fórum de discussão, videoconferência, *blog*, fotoblog, *orkut*, entre outros.

Entre esses gêneros digitais, surgem os portais, que se constituem basicamente, em repositórios e distribuidores de diferentes informações para diversos grupos sociais. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) destacam algumas das funções dos portais: propiciar interação, disseminar informações e oportunizar o comércio eletrônico. Segundo os referidos autores, diversos tipos podem ser encontrados na *web* como, por exemplo, corporativos, políticos, educacionais, infantis e entretenimento. Portais como: *OnestopenGLISH*, *Developingteachers*, British Council Language Assistant, *Teachingenglish* e *Eslhq* constituem-se em exemplos de portais educacionais que têm como foco de interesse o ensino e a aprendizagem de línguas.

A literatura prévia apresenta poucas pesquisas sobre portais, especialmente os de cunho educacional (VAZ e CAMPOS, 2001; IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; ARCOVERDE e CABRAL, 2004; NUNES e SANTOS, 2006; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008). Alguns trabalhos discutem o *design* da interface dos portais, isto é, o modo como são ou devem ser organizados visualmente (COSTA, 2003; STEIN, 2003; NIELSEN, 2001, 2006). Nesse sentido, há uma carência por

pesquisas que analisem quais são as práticas sociais e discursivas e de que forma elas estão organizadas nesse gênero digital, que conteúdos e atividades pedagógicas são disponibilizados e quais as concepções de ensino e aprendizagem de línguas norteiam, especialmente, as atividades com foco em leitura.

Motta-Roth (2006) aponta que os trabalhos na área de Linguística Aplicada (doravante LA) têm enfatizado o papel da linguagem em constituir as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos. A autora (ibid., p. 495) define as atividades sociais como “ações por meio das quais as pessoas tentam alcançar determinados objetivos e que foram motivadas por outras ações do próprio sujeito ou de outros em um processo histórico dinâmico”. Mediadas pela linguagem, essas atividades se constituem em gêneros textuais.

Bazerman (2005, p. 29) concebe os gêneros como formas tipificadas. Na concepção do autor

ao seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros.

A área de Análise de Gêneros, tradicionalmente, constitui-se como um aporte teórico-metodológico para a investigação de gêneros textuais e digitais no âmbito internacional e nacional (SWALES, 1990; BHATIA, 1993; SALAGER-MEYER, 1996; HENRY e ROSEBERRY, 2001; PAIVA, 2001 e 2004; JOHNS e SWALES, 2002; MARCUSCHI, 2002 e 2005a; ARAÚJO, 2003; BAZERMAN, 2005; ASKEHAVE e NIELSEN, 2005; ROJO, BARBOSA e COLLINS, 2005; MOTTA-ROTH, 2005; KOMESU, 2005; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005; BALLOCO, 2005; RODRIGUES, 2005; CARVALHO, 2005; ROJO e SCHENEUWLY, 2006; MOTTA-ROTH, REIS e MARSHALL, 2007; HUCKIN, 2007, para exemplificar).

Sobre a relevância dos estudos sobre gêneros, Bazerman (2005, p. 37) argumenta:

compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e das circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar escritores a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros. Compreender os atos e fatos criados pelos textos pode ajudar a compreender quando textos, aparentemente bem produzidos, não funcionam, quando não fazem aquilo que precisam fazer. Tal compreensão pode ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas – para determinar se um grupo particular de documentos, utilizado em certos momentos, é redundante ou enganoso, se novos documentos precisam ser adicionados, ou se alguns detalhes de um gênero devem ser modificados. Pode também ajudar a decidir quando é necessário escrever de forma inovadora para realizar alguma coisa nova ou diferente.

Consideramos a investigação do gênero portal educacional relevante, haja vista que o contínuo desenvolvimento das TIC e seu uso nos diversos âmbitos da sociedade, inclusive no contexto educacional, requerem profissionais na área de ensino e aprendizagem de línguas que saibam fazer uso das inúmeras possibilidades, especialmente as pedagógicas, oferecidas pelo surgimento dos diversos gêneros digitais. Especificamente sobre as TIC, Moran (2007, p. 101) afirma que

as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais.

Em sua discussão sobre essa questão, Aquino (2007, p. 15) argumenta em favor da necessidade de “enfrentarmos os desafios oriundos das TIC”, pois, segundo a autora (ibid., p. 15)

esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significa criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para, então, transformá-los em ferramentas e parceiros, em alguns momentos, e dispensá-los, em outros instantes.

Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento aprofundado sobre o funcionamento do gênero portal educacional contribui para que os docentes possam não só avaliar e utilizar esses portais de modo efetivo e funcional em seu contexto de ensino e aprendizagem de línguas, como também colaborar para a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao aluno ampliar seus conhecimentos e

competências acerca dos usos da linguagem nas diversas situações vivenciadas por ele (MOTTA-ROTH, 2006).

O desenvolvimento de pesquisas na área de Gêneros textuais e Ensino e Aprendizagem de línguas sempre foi uma preocupação do grupo de pesquisa e dos alunos e professores da linha de pesquisa “Linguagem no contexto social”, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Integrantes desse grupo de pesquisa já vinham desenvolvendo trabalhos nessas áreas voltadas para temas, tais como o uso de salas de bate-papo no ensino de línguas (MOTTA-ROTH, 2001), o ensino de leitura mediado por computador (BORTOLUZZI, 2001), a análise do gênero *homepage* pessoal (MARSHALL, 2005), a proposta pedagógica de cursos on-line gratuitos de língua inglesa (WISSMANN, 2005), o uso de *homepage* para o ensino de inglês (MOTTA-ROTH, REIS e MARSHALL, 2007) e a investigação dos artigos acadêmicos em HTML nas áreas de Linguística e Medicina (HENDGES, 2007).

O meu interesse por essa área de investigação, especialmente, sobre gêneros digitais e o ensino de línguas mediado por computador, levou-me a buscar mais subsídios sobre as TIC na prática pedagógica de língua inglesa. A participação como aluna-docente no Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR), ministrando aulas, participando de pesquisas e elaborando material didático, oportunizou-me conhecer diversos gêneros digitais, tais como *blogs*, *chats*, cursos on-line e *webconferências*.

No segundo ano do curso de doutorado, ainda como membro participante do grupo de pesquisa *Linguagem como prática social*², tomei conhecimento do portal educacional, gênero digital que disponibiliza informações relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras na forma de *hiperlinks* e multimídia.

Desse modo, visando contribuir para os estudos realizados nesse grupo de pesquisa e com os estudos na área de Análise de Gêneros, propomo-nos a investigar a organização retórica do gênero portal educacional e identificar que propostas pedagógicas estão sendo sugeridas nesse gênero em termos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo:

²GRPesq/CNPq “Linguagem como prática social” UFSM (00.43)

- Identificar a função desse gênero e como ele está organizado retoricamente no meio digital;
- Investigar o papel desempenhado pelos produtores desse gênero (*web owners*) e consumidores (usuários); e
- Analisar as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam os conteúdos e as atividades pedagógicas de leitura disponibilizadas pelos portais e qual o papel atribuído ao professor e ao aprendiz nessas atividades.

Com base nessas investigações, visamos responder às seguintes questões:

- 1) Quais são as atividades sociais que constituem os portais educacionais e como elas estão organizadas retoricamente?
- 2) Com que finalidade esses portais são produzidos e distribuídos no meio eletrônico?
- 3) Qual o papel desempenhado pelo *web owner* e usuário e de que forma os portais disponibilizam ferramentas que proporcionam a interação entre eles?
- 4) Quais perspectivas teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem de línguas norteiam as atividades pedagógicas com foco em leitura propostas pelos portais?

Os estudos sobre a inserção das TIC no contexto educacional sugerem uma mudança no paradigma educacional no que diz respeito ao ensino de línguas mediado pelo computador, principalmente em função das novas características do meio digital (como, por exemplo, a interação, o uso de hipertextos e multimídia) e em relação ao papel do professor e do aluno.

Especialmente sobre as concepções de ensino e aprendizagem de línguas, acreditamos que, embora o processo de ensino de línguas mediado por computador tenha sofrido, nas últimas duas décadas, mudanças significativas em decorrência do contínuo aprimoramento das TIC, os portais educacionais ainda permanecem ancorados em uma visão tradicional de linguagem, que prioriza a transmissão de

conhecimento, principalmente relacionada aos componentes linguísticos da língua inglesa e ao papel “centralizador” do professor.

Exemplificando essa idéia, a investigação de Arcoverde e Cabral (2004) sobre três sites, em língua materna, evidenciou a preponderância dos componentes linguísticos, como esclarecem as próprias autoras na análise de um dos sites (ibid., p. 203):

o curso de *Português do professor Hildebrando* apresenta em seu conteúdo aulas divididas em temas gramaticais, como colocação dos pronomes, acentuação, regência verbal, etc. As aulas se dão por meio de exemplificações. Caso o usuário não entenda o exemplo, para cada “ponto” gramatical há um link que mostra, na extrema direita da tela, uma exposição do tema que parece retirada de uma gramática normativa sem adaptações ao ambiente da Internet.

Nesse caso, o ensino e a aprendizagem de línguas ainda permanecem centrados no professor, cujo o papel é “transmitir” o conhecimento pré-determinado pelos profissionais mais experientes. Em outras palavras, o professor que acessa os portais faz uso das informações disponibilizadas sem, muitas vezes, refletir se estas estão adequadas para ao seu contexto de ensino. Assim, a concepção de aprendizagem que ainda predomina é a tradicional, com ênfase em atividades que priorizam os componentes linguísticos e as regras prescritivas.

Apontados os objetivos e as questões norteadoras deste estudo, passamos à discussão dos conceitos que fundamentam nossa pesquisa, à apresentação da metodologia utilizada e ao relato dos resultados obtidos. Para isso, organizamos a presente tese em quatro capítulos.

No primeiro, intitulado *Abordagens pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas*, apresentamos algumas definições de linguagem e tecemos algumas considerações sobre as abordagens e os métodos subjacentes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa.

No segundo, *Novas tecnologias e o ensino de línguas mediado por computador no gênero portal educacional*, abordamos algumas questões sobre novas tecnologias, mais especificamente o computador e a Internet, e o uso destas ferramentas no ensino de línguas. Além disso, apresentamos uma discussão sobre as pesquisas prévias relacionadas aos gêneros digitais, especificamente o portal educacional.

No terceiro capítulo, *Metodologia*, descrevemos os critérios utilizados na seleção do *corpus*, bem como os procedimentos de análise dos dados. No quarto, *Análise dos resultados*, relatamos os resultados deste estudo. Na parte final, intitulada *Conclusão, limitações da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas*, elencamos as principais conclusões desta pesquisa.

CAPÍTULO I – ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As pesquisas em Análise de Gêneros têm como um de seus focos a investigação de gêneros textuais com o intuito de identificar a função da linguagem em contextos específicos e o papel que os participantes desempenham nesses gêneros.

Neste estudo, enfocamos o gênero portal educacional, visando contribuir com as discussões sobre a relevância da sua utilização no ensino e na aprendizagem de línguas haja, vista que cada vez mais, os gêneros digitais fazem parte do contexto educacional e, conseqüentemente, da prática pedagógica em língua inglesa.

Nosso estudo tem como ponto de partida a discussão sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, dividimos este capítulo em dois momentos. No primeiro, apresentamos algumas definições de linguagem e texto e sua relação com a prática pedagógica de línguas. No segundo momento, descrevemos algumas das principais abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, enfocando três aspectos: 1) teorias de ensino e aprendizagem de línguas; 2) papel atribuído ao professor e ao aprendiz; e 3) procedimentos empregados na realização da metodologia.

1.1 Breve histórico das concepções de linguagem

Para que possamos investigar as propostas de ensino e aprendizagem que norteiam os conteúdos e as atividades pedagógicas sugeridas pelos portais educacionais de língua inglesa, é necessária a definição do conceito de linguagem.

Propor uma definição para esse termo se constitui em uma das tarefas mais complexas para qualquer estudioso da Linguística. Podemos dizer que a explicação para tal dificuldade está relacionada às questões epistemológicas desta área de conhecimento. Em outras palavras, o conceito de linguagem sempre esteve atrelado ao ponto de vista apresentado e defendido pelos estudiosos e filósofos da linguagem ao longo do tempo.

No início do século XX, Saussure (2003) esclarece essa questão quando se propõe a discutir o objeto da linguística. Segundo o linguista suíço, enquanto as

demais ciências apresentam seus objetos previamente definidos e a partir deles consideram os pontos de vista, na Linguística ocorre o inverso. Na área dos estudos da linguagem, “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2003, p. 15).

A obra, *Conversas com linguistas*, de Xavier e Cortez (2005b), constitui-se em um exemplo recente dessa questão. Buscando discutir os principais conceitos na área da linguística, os referidos autores entrevistaram 18 linguistas brasileiros, visando identificar o conceito de língua, linguística como ciência, a relação entre linguística e educação, a relação entre língua, pensamento e linguagem, o ensino e aprendizagem de línguas, entre outros temas. Considerando que o trabalho de pesquisa de cada um dos entrevistados está inserido em pelo menos uma das inúmeras áreas da linguística (pragmática, semântica, fonologia, dentre outras), diferentes pontos de vista foram expostos em relação aos aspectos investigados mencionados anteriormente, mostrando que não há um conceito único e estático para cada um dos temas de discussão propostos.

Portanto, para que se possa construir uma definição de linguagem, é preciso resgatar esse conceito a partir de alguns pressupostos teóricos da Linguística do século XIX e XX.

1.1.1 As concepções estruturalista e inatista da linguagem

Saussure estabeleceu que a linguagem é composta por dois elementos: a língua (social e independente do indivíduo) e a fala (individual e secundária). Para o linguista (2003, p. 27), havia “uma interdependência da língua e da fala, aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas”. Mesmo considerando essa interdependência, Saussure se propôs a investigar apenas um dos elementos, a língua, independente do contexto de produção e dos falantes. Ele a considera o objeto de investigação da linguística.

Aprofundando seus estudos, Saussure concebeu a língua como um sistema abstrato (ideologicamente neutro) composto por signos linguísticos arbitrários que se inter-relacionam entre si. Nas palavras do próprio linguista (2003, p. 21), a língua:

é um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Nesses termos, a partir da visão saussuriana, a linguagem passou a ser concebida como um sistema, constituído por um conjunto de signos. Cada um desses signos apresenta um valor linguístico que depende, diretamente ou indiretamente, dos valores dos demais. Com base nesses pressupostos, o ensino e a aprendizagem de línguas enfatizaram o estudo da linguagem, buscando identificar os elementos que compõem esse sistema e suas relações (fonética, morfologia, sintaxe), sem mencionar os aspectos semânticos.

No final da década de 50, Chomsky estabelece outro foco para os estudos da linguagem, direcionando as pesquisas para o processo de produção da linguagem e não mais para o produto acabado (a língua). Conforme Fiorin (2002, p. 14), Chomsky define linguagem como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

O linguista americano concebe a linguagem como uma capacidade inata de cada indivíduo, composta por duas partes: competência e desempenho. Nas palavras de Lyons (1987, p. 215),

a competência linguística de um falante é aquela porção de seu conhecimento – seu conhecimento do sistema linguístico como tal – por intermédio da qual ele é capaz de produzir o conjunto infinitamente grande de sentenças que constitui a sua língua. Desempenho, por outro lado, é comportamento linguístico.

Chomsky instituiu a competência como o objeto de investigação da linguística. Nesse caso, a concepção chomskiana valorizou, em um primeiro momento, a descrição das regras que todo falante possui em sua mente e que governam a estrutura dessa competência. Segundo Widdowson (1995, p. 84), o interesse de Chomsky não está no uso da linguagem, e sim em sua gramática.

Dessa forma, Chomsky se aproxima da visão saussuriana ao conceber a linguagem constituída de duas partes - competência e desempenho. Do ponto de vista de Lyons (1987, p. 215-216),

a distinção entre competência e desempenho, como feita por Chomsky, é semelhante à distinção de Saussure entre *langue* e *parole*. Ambos contam com a viabilidade de separar o que é linguístico do que é não linguístico; e ambos aderem à ficção da homogeneidade do sistema linguístico. Quanto às diferenças entre as duas distinções, pode-se argumentar que a de Saussure tem menos tendência psicológica do que a de Chomsky: embora o próprio Saussure esteja longe de ser claro a este respeito, muitos de seus seguidores consideraram o sistema linguístico como algo bastante abstrato e diverso até mesmo do conhecimento idealizado que o falante tem dele.

De acordo com Weedwood (2002, p. 136), Chomsky pretende, “em longo prazo, oferecer uma gramática capaz de avaliar a adequação de diferentes níveis de competência, e ir além do estudo das línguas individuais para chegar à natureza da linguagem humana como um todo (pela descoberta dos universais linguísticos)”.

Discutindo a visão chomskiana, Kato (2005, p. 121) ressalta que, atualmente, o estudioso da linguagem “está muito preocupado com a estética da teoria”, tendo superado os níveis descritivos e explicativos.

As visões saussurianas e chomskianas se aproximam por priorizar o estudo interno da linguagem, isto é, para esses estudiosos, os aspectos externos, tais como o contexto sócio-histórico e cultural e as questões ideológicas, ocupam um segundo lugar nos estudos da linguagem. O mesmo ocorre com o sujeito, em ambas as teorias: o falante é considerado, mas não se constitui como objeto de investigação.

1.1.2 A concepção de linguagem como prática social

No século XX, Bakhtin (1997a) definiu a linguagem como o produto da interação verbal entre locutores integrantes de uma mesma esfera de atividade humana. As concepções bakhtinianas divergem em alguns pontos daquelas propostas por seus antecessores do Círculo Linguístico de Praga como, por exemplo, Jakobson (1975) que apresentavam dois parceiros na comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte.

Do ponto de vista do estudioso russo (1997a, p. 290), esses esquemas não estão totalmente errados, mas não conseguem representar o todo real da comunicação verbal. É certo que, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa; ele discorda, concorda, completa, adapta, argumenta,

questiona. Essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso.

Nesse sentido, na visão de Bakhtin (1997a), a linguagem é dialógica e socialmente construída por membros de uma mesma comunidade na forma de enunciados orais ou escritos. Nas palavras do próprio autor (1997b, p. 112),

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)

Bakhtin (1997b, p. 95) também enfatiza que os enunciados são imbuídos pelos aspectos ideológicos:

de fato, a forma linguística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Desse modo, a concepção bakhtiniana sobre linguagem estabelece algumas críticas ao pensamento saussuriano. Para o filósofo russo, ao fazer uso da linguagem, os indivíduos não estão preocupados com o reconhecimento dos elementos normativos do discurso, mas em como utilizá-la adequadamente, considerando o contexto de produção. De acordo com Bakhtin (1997b, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

Além disso, a concepção saussuriana define a forma linguística como elemento único constituinte da linguagem, desconsiderando a enunciação. Para Bakhtin (ibid., p. 105), esse conceito é abstrato, pois considera “os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas, independentes do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta”.

Da mesma forma, o pensamento bakhtiniano não concebe a língua como um produto acabado, transmitido de geração para geração, pois está intimamente ligada à comunicação verbal. Assim, Bakhtin (ibid., p. 108) afirma:

a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista.

Halliday (1989, p. 4) concorda com essa visão e define a linguagem como um sistema sócio-semiótico, isto é, um conjunto de signos, construídos e compartilhados sócio-historicamente. Nas palavras do autor, “a linguagem é um, entre os vários sistemas de significado que, em conjunto, constituem a cultura humana”³. Nesse caso, há uma preocupação em investigar as relações entre a linguagem, as estruturas sociais e os sistemas de significado.

As visões bakhtinianas e hallidayanas propõem que as pesquisas sobre a linguagem enfatizem o estudo de sua exterioridade, buscando identificar o contexto social, histórico e cultural e as questões ideológicas que a constituem. Desse modo, o estudo da linguagem não prioriza apenas os expoentes léxico-gramaticais, mas também os elementos contextuais. Além disso, o sujeito é visto como histórico e socialmente situado.

Apoiado nessa perspectiva, Meurer (1997, p. 14) acrescenta:

a linguagem é constituída de uma dimensão psicológica e de uma dimensão social. Da perspectiva de sua dimensão psicológica, a linguagem é vista como uma forma de conhecimento ou uma forma de cognição. Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente.

A definição de linguagem que adotamos nesta pesquisa está vinculada aos posicionamentos teórico-metodológicos fundamentados na perspectiva bakhtiniana e hallidayana. Assim, concebemos a linguagem como um sistema sócio-semiótico, construído sócio-historicamente, que o ser humano utiliza para interagir com os demais indivíduos, representar a si mesmo e o mundo e manifestar construtos ideológicos.

Para Halliday (1989 e 2004), a linguagem se materializa na forma de textos orais e escritos. Esses textos podem ser analisados sob duas perspectivas: como

³Language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture.

objeto e como instrumento. No primeiro caso, o foco da investigação está em analisar o texto como produto, buscando identificar o que ele significa. No segundo, o texto é visto como processo, visando identificar a relação entre o texto e o sistema da língua, seja ela falada ou escrita.

Halliday (2004, p. 3) enfatiza que,

essas duas perspectivas são claramente complementares: nós não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as várias leituras e valores que podem ser atribuídos a ele, sem relacioná-lo ao sistema linguístico como um todo e, igualmente, não podemos usá-lo como uma janela do sistema sem ao menos compreender o que significa e porque⁴.

Portanto, na perspectiva hallidayana, o texto é uma unidade semântica que representa a mediação entre as interações sociais e um contínuo processo de escolhas léxico-gramaticais que constituem o sistema linguístico (HALLIDAY, *ibid.*, p. 11).

Nessa perspectiva, o contexto pode ser investigado sob duas formas: considerando-se o contexto de cultura e o de situação. O primeiro caso implica estabelecer os aspectos culturais e sociais que subjazem aos eventos comunicativos nos quais estão envolvidos os participantes de determinada prática social. O segundo implica estabelecer a atividade social que está sendo desenvolvida, os participantes envolvidos, o papel da linguagem em determinada situação (HALLIDAY, 1989, p. 6). Assim, o contexto de situação auxilia como forma de se fazerem previsões sobre os significados das interações entre participantes de uma determinada ação (*ibid.*, p. 10): “a situação no qual a interação linguística ocorre fornece aos participantes uma grande quantidade de informações sobre os significados que estão sendo trocados e os significados que provavelmente serão trocados”.

Dentro dessa visão, a explicitação do contexto cultural e de situação colabora para a produção de significado além do texto escrito, ou seja, o leitor consegue visualizar além das palavras e sentenças do texto. Isso possibilita que o leitor tome consciência das práticas discursivas que estão se desenvolvendo dentro

⁴These two perspectives are clearly complementary: we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why.

do ambiente no qual ele está inserido e de como a linguagem é utilizada para materializar essas práticas.

A investigação realizada por Paiva (2004) sobre o *e-mail* se constitui em um exemplo de como a descrição do contexto de produção contribui para a compreensão mais efetiva dos gêneros textuais. Na pesquisa, a autora apresenta um relato minucioso sobre o histórico de surgimento dessa ferramenta de comunicação assíncrona, sua finalidade, apontando as vantagens e desvantagens de seu uso. Além disso, Paiva (2004) descreve o contexto de situação, indicando as características desse gênero. A pesquisadora (2004, p. 77-78) define o *e-mail* como:

um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo, ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica, léxico, sinais não-verbais (*emoticons* ou *smileys*) e normas de interação – ganham características especiais quando se trata desse gênero.

A pesquisa de Paiva (2004) demonstra que a investigação do contexto de produção colabora para a construção de significado sobre as práticas sociais desenvolvidas no gênero *e-mail*. Da mesma forma, a análise do contexto de produção dos portais educacionais pode colaborar na identificação da relevância e função desse gênero no âmbito educacional.

Após a discussão de algumas das concepções de linguagem, abordamos algumas questões relacionadas às teorias de ensino e aprendizagem, papel do professor e do aluno. Jordão (2006, p. 1) enfatiza a importância de se refletir sobre linguagem e ensino, uma vez que

ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma série ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere. [...] é importante que estejamos prontos para identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e suas implicações: ao fazê-lo, podemos entender mais facilmente de onde eles vêm, como se formam e quais as suas consequências em termos de ações, escolhas, estabelecimento de valores e julgamentos.

Na próxima seção, apresentamos uma discussão sobre as perspectivas teóricas para o ensino e aprendizagem de línguas e a concepção de linguagem subjacente a essas perspectivas.

1.2 O ensino de línguas

O ensino de línguas sempre se constituiu em uma das principais preocupações da LA. No final do século XIX, os pressupostos metodológicos propostos pelas pesquisas sobre a oralidade contribuíram para que se estabelecessem as primeiras concepções teóricas sobre os estudos da linguagem e ensino de línguas em LA (RICHARDS e RODGERS, 2001).

No século XX, a expansão da língua inglesa com a Segunda Guerra Mundial, na década de 40, colaborou para que os linguistas aplicados discutissem sobre os métodos de ensino. Desde então, as questões relacionadas ao ensino de línguas têm se constituído em um dos focos de interesse de pesquisadores nessa área de conhecimento. Almeida Filho (2005a, p. 11) explica que “durante a Guerra, a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas”.

Ainda segundo Almeida Filho (2005a), a necessidade de produzir conhecimento objetivo e sistemático sobre o ensino de línguas contribuiu para que, aos poucos, a LA se tornasse uma área de conhecimento autônoma, com métodos de pesquisa e teorias próprios. Entretanto, conforme enfatiza o referido autor, essa trajetória foi marcada pelo gradativo e constante desprendimento com as concepções teóricas e metodológicas da Linguística Geral em busca da formação de suas próprias concepções.

Assim, historicamente, nas décadas de 50 e 60, a LA era vista como uma mera aplicação dos preceitos teórico-metodológicos utilizados pela Linguística Geral. Já na década de 80, os linguistas aplicados se dão conta da necessidade de se recorrer a outras áreas como forma de aprimorar e desenvolver as pesquisas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Desse modo, nas palavras de Celani (1992, p. 19) e Almeida Filho (2005a, p. 14), a LA torna-se mais “abrangente” e “interdisciplinar”. Complementando essa idéia, Almeida Filho (ibid., p. 12-13) aponta que

a sofisticação do conhecimento sistemático sobre os processos (complexos) de aprender e ensinar línguas permitiu aos linguistas buscar novas idéias e recursos em várias outras ciências de contato: na psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se aí a análise do discurso), na pedagogia, estatística e antropologia.

Em meados dos anos 90, a LA passou a se constituir como um campo de pesquisa que buscava desenvolver seu aparato epistemológico e metodológico a partir da Linguística Geral e das demais Ciências Sociais e Humanas. Além disso, a LA deixava de ser vista apenas como o estudo do ensino e da aprendizagem de línguas e passava a se preocupar também com outros aspectos, dentre os quais, Celani (1992, p. 17) destaca: ensino e aprendizagem de língua materna, multilinguismo, testes, planejamento linguístico, sociolinguística, psicolinguística, lexicografia, tradução, linguística contrastiva, linguística computacional, letramento, dentre outros.

Nos últimos anos, a LA tem se consolidado como a área de conhecimento que busca dar conta dos aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos que permeiam a linguagem. Nesse sentido, o foco de atenção dos linguistas aplicados não se restringe mais apenas aos fenômenos linguísticos, analisados de modo sistemático, objetivo, com base no paradigma positivista de ciência (Oliveira, 2003).

Os estudos em meados da década de 90 já se direcionavam a uma mudança no paradigma de ciência nessa área. Pesquisas como as de Moita Lopes (1994), Davis (1995), Lazaraton (1995), Eckert (1997), Borg (1998), Brito e Leonardos (2001), entre outras, ressaltavam a importância da investigação do contexto sócio-cultural subjacente às práticas sociais.

Essas mudanças no paradigma epistemológico e metodológico da LA também alteraram significativamente a concepção de ensino de línguas. Durante quase meio século, prevaleceu à idéia de que o ensino de línguas deveria se fundamentar no conceito de método ou abordagem. Assim, como aponta Furtoso (2001, p. 69), “enquanto alguns acreditam que o bom êxito do professor está na aplicação adequada do método, a era pós-método já é uma evidência de novos rumos na construção do conhecimento de futuros professores”.

Para que possamos definir mais claramente o que se entende por pós-método, consideramos relevante definir o que entendemos por abordagem e método. Na próxima seção, discutimos o conceito desses dois termos e seus significados para o ensino e a aprendizagem de línguas.

1.2.1 Os conceitos de abordagem e método

Cientificamente, os termos “abordagem” e “método” têm permanecido no contexto de ensino de línguas desde a década de 1940, quando as teorias da Linguística e da Psicologia se constituíram em aporte teórico para esse campo da LA. Almeida Filho (2005a) acrescenta que, também nesse período, houve a necessidade de expandir a comunicação da língua inglesa com outros países em razão da Segunda Guerra Mundial.

Autores como Almeida Filho (2002) e Leffa (1988) ressaltam as distinções entre os termos abordagem e método. Para o primeiro (ibid., p. 13), a abordagem é definida como

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Já por método, Almeida Filho (ibid., p. 35) concebe “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes”.

A partir dessas definições, o termo abordagem é concebido de forma mais ampla, abrangendo as concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender, nas palavras de Almeida Filho (2005b, p. 16). Por outro lado, o método é concebido de maneira mais restrita, como as regras, estratégias e técnicas utilizadas para colocar essas concepções em prática.

Desse modo, autores como Leffa (1988), Furtoso (2001) e Almeida Filho (2005b) estabelecem uma hierarquia para os termos abordagem e método, em que o primeiro engloba o segundo.

A concepção de método está atrelada a uma visão positivista de ciência, na qual prevalece o reducionismo, isto é, a análise descreve os fenômenos partindo das partes para o todo sob um ponto de vista exclusivamente científico. No caso de ensino de línguas, a análise recai sobre o produto, isto é, os métodos são considerados efetivos ou não por meio de investigações objetivas e quantificáveis que avaliam apenas os resultados finais, obtidos por meio de avaliações,

desconsiderando o contexto de produção e os sujeitos envolvidos no processo de ensino. Freeman e Richards (1993, p. 199) complementam essa idéia:

as concepções de ensino positivistas estão profundamente enraizadas em uma visão de ensino como um processo que concebe a aprendizagem como um produto. Nessas concepções, o ensino é visto como um comportamento apropriado e o papel do professor é atuar baseado em princípios e resultados articulados por outros. [...] Tais concepções não levam em conta as idiosincrasias das salas de aula em particular ou de grupos de aprendizes, nem examinam o conhecimento que o professor possui sobre o seu contexto de trabalho⁵.

Assim, desde o início do século XX, abordagens e métodos foram surgindo e sendo utilizados com o intuito de direcionar a prática pedagógica no ensino de línguas. Desse modo, as abordagens e os métodos se constituíam e, em alguns casos, ainda se constituem, em “prescrições” de comportamento a serem seguidas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, os referidos termos refletem as concepções de linguagem, língua, ensino e aprendizagem propostas pelas teorias linguísticas vigentes (Almeida Filho, 2005a).

Leffa (1988, p. 211) exemplifica que as abordagens

variam na medida em que variam os pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização de regras que geram essa atividade.

Freeman e Richards (1993) argumentam que a visão de ensino positivista está baseada na concepção de teoria (*theory based conception*). Segundo os autores (ibid., p. 201),

⁵Scientificallly based conceptions are rooted in a view of teaching as a process which generates learning as its product. In these conceptions, teaching is conceived as appropriate behavior and the role of the teacher is to act on principles and findings articulated by others. [...] Such conceptions do not address the idiosyncrasies of particular classrooms or groups of learners nor do they examine individual teachers' contextual knowledge of their work.

no ensino de segunda língua, nós encontramos exemplos de tais concepções baseadas na teoria no ensino de língua comunicativo e no *Silent Way*, entre outros. Cada uma dessas formas de ensino é fundamentada em um conjunto de pressupostos cuidadosamente construídos que são, logicamente, estendidos da crença para a prática na sala de aula. O ensino de língua comunicativo, por exemplo, surgiu como uma reação ao ensino da gramática realizado nos materiais e planos de ensino e métodos predominantes na década de 60⁶.

Nesse sentido, no que tange à prática pedagógica, Freeman e Johnson (1998, p. 398) apontam que, no ensino de línguas, a ênfase maior tem sido no que os professores precisam saber e como eles podem ser treinados para isso, em vez de focalizar o que os profissionais da educação realmente conhecem e como esse conhecimento condiciona a forma como eles atuam⁷.

Com base nessas considerações, historicamente, é possível descrever algumas das abordagens e métodos que mais influenciaram a metodologia de ensino, segundo levantamento realizado por Neves (2005, p. 70) e Vilaça (2008, p. 74), e que são mais utilizados ao longo das últimas quatro décadas, tais como o método da gramática e tradução, método direto, áudio-lingual e abordagem comunicativa.

Na próxima seção, discutimos as teorias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas que norteiam essas quatro abordagens e métodos. Além disso, tecemos algumas considerações sobre o papel do professor e do aluno e as metodologias empregadas na prática pedagógica.

1.2.2 Abordagens e métodos utilizados no ensino de línguas

A discussão proposta por Richards e Rodgers (2001) sobre abordagens e métodos no ensino e aprendizagem de línguas, em meados dos anos 80, serviu de base para as pesquisas referentes a essa área. Nessa obra, Richards e Rodgers propõem uma reformulação para as definições estabelecidas por Anthony (1963) para abordagem e método.

⁶In second language instruction, we find examples of such theory-based conceptions in communicative language teaching (CLT) and in the Silent Way, among others. Each of these forms of teaching is based on a set of carefully constructed assumptions which are logically extended from belief into classroom practice. CLT, for example, arose as a reaction to grammar-based teaching realized in the teaching materials, syllabi, and methods prevalent in the 1960s.

⁷[...] the practice of language teacher education have focused more on what teachers needed to know and how they could be trained than on what they actually knew, how this knowledge shaped what they did.

Os referidos autores (2001, p. 19) apontam que, na concepção de Anthony, o ensino de línguas era visto a partir de três níveis hierárquicos: abordagem, método e técnicas. Nesses termos, o primeiro nível era visto como os pressupostos e as crenças do professor em relação à natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem de línguas que servem para embasar sua prática pedagógica. O segundo – método - foi definido por Anthony como a utilização desses pressupostos teóricos na prática pedagógica a partir das escolhas que são feitas pelo docente em relação às habilidades e aos conteúdos a serem ensinados, por exemplo. O terceiro - técnicas - diz respeito aos procedimentos utilizados em sala de aula.

Richards e Rodgers (2001) avaliam que a hierarquia proposta por Anthony era falha porque não levava em consideração o papel do professor e do aluno nem mencionava o papel dos materiais instrucionais. Repensando essa questão, os estudiosos propõem três componentes para a definição do termo método, conforme visualizamos na Figura 1.

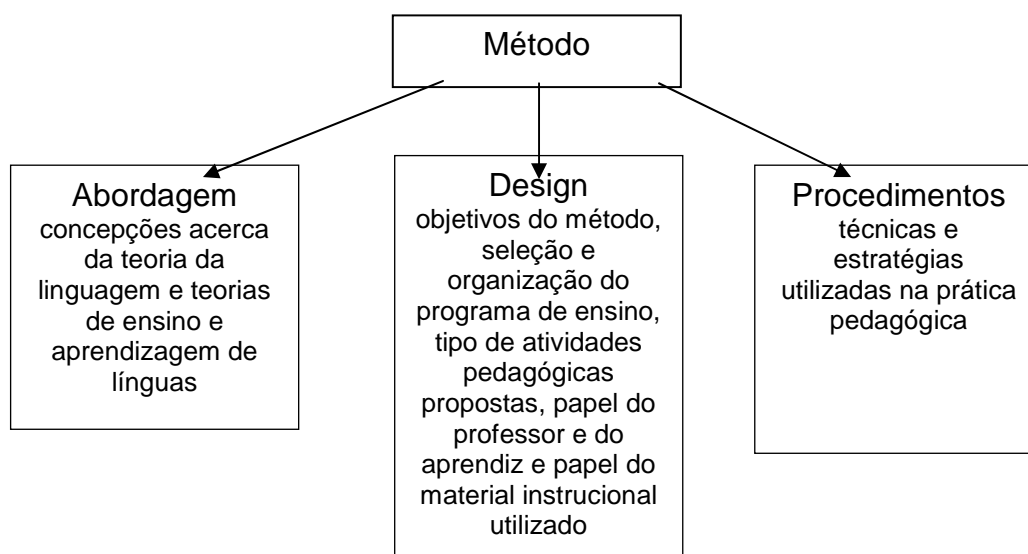


Figura 1 – Representação do conceito de método proposto por Richards e Rodgers (2001), adaptado de Vilaça (2008).

Almeida Filho (2005b) é partidário dessa idéia e considera fundamental a concepção de linguagem, ensino, aprendizagem, papel do professor e do aprendiz que fundamentam as abordagens e os métodos. Nas palavras do próprio autor (2005b, p. 12),

a abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensino e de aprender uma nova língua.

No caso dos portais educacionais, consideramos fundamental investigar o conceito de linguagem, os pressupostos teórico-metodológicos e o papel atribuído ao professor e ao aluno, especialmente nas atividades pedagógicas, como meio de identificar o que está sendo proposto nesse gênero em termos de ensino e aprendizagem de línguas e em que medida o que está sendo exposto é relevante para a prática pedagógica dos profissionais em serviço.

Considerando essa perspectiva, observamos que a literatura prévia sobre ensino de línguas (LEFFA, 1988; PENNICOOK, 1989; LARSEN-FREEMAN, 1999; PIETRARÓIA, 1997; RICHARDS e RODGERS, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005a e 2005b, dentre outros) indica que, ao longo do tempo, várias abordagens e métodos foram surgindo com o intuito de aprimorar ou, na maioria das vezes, substituir o método existente, quando este já não funcionava mais em determinados contextos de ensino.

Cabe ressaltar dois aspectos importantes dessa questão. Em primeiro lugar, os estudos nessa área estavam ancorados em uma visão positivista de ciência, que concebia a efetividade das abordagens e dos métodos a partir de análises quantificáveis, sem oferecer uma visão holística da questão. Em outras palavras, em muitos casos, a eficácia das abordagens e dos métodos era analisada a partir da visão dos teóricos e linguistas, sem considerar o ponto de vista dos docentes e alunos, por exemplo.

Em segundo lugar, métodos como, por exemplo, da gramática e tradução, áudio-lingual, método silencioso de Gattegno e abordagem comunicativa seguem as concepções teórico-metodológicas propostas pelos estudos linguísticos vigentes no século XX – estruturalista, cognitivista e funcionalista, apenas para exemplificar.

Vilaça (2008, p. 74), referindo-se a essa questão, exemplifica da seguinte maneira:

tais métodos foram motivados e influenciados, em grande parte, por teorias advindas da Linguística, da Psicologia, principalmente da Psicologia da Educação e, em menor proporção, da Sociologia e da Sociolinguística, entre outras ciências e disciplinas. Dessa forma, conforme novas concepções e teorias surgiam nestas disciplinas, os métodos passavam a ser analisados e criticados por novas perspectivas. Um exemplo claro que pode ser citado é o método áudio-lingual. Fortemente fundamentado na psicologia behaviorista e na linguística estrutural, conforme estas correntes psicológicas e linguísticas eram questionadas, o método sofria conseqüentemente amplas e ferozes críticas. Em outras palavras, as influências da psicologia e da linguística sobre os métodos de ensino estimulavam críticas, adaptações, reformulações e o desenvolvimento de novas metodologias.

No início da década de 90, Pennycook (1989, p. 602) apresenta um levantamento dos principais autores e a classificação destes para os métodos. O referido autor aponta que, para Brown (2001), existem quatro métodos, a saber, método direto, método da gramática e tradução, método áudio-lingual e abordagens interpessoais (abordagem comunicativa, método silencioso, sugestologia e método Asher – resposta física total). Segundo Pennycook, Clarke concorda com Brown e considera como métodos a gramática e tradução, o áudio-lingual/estrutural, o interacional/humanístico e o funcional/nocional. Já McArthur propõe cinco métodos, gramática e tradução, método direto, estrutural, situacional e comunicativo. Para Stern, existem sete, enquanto para Larsen-Freeman (1999) e Richards e Rodgers (2001) existem oito.

Tomando por base esse levantamento realizado por Pennycook, é possível identificar que há uma divergência entre os autores quanto à quantidade e denominação dos métodos. Pennycook (1989, p. 602) ressalta, ainda, que não há uma ordem cronológica para o seu surgimento e sua utilização.

Historicamente, alguns métodos destacaram-se entre os demais, em relação tanto ao uso quanto ao objeto de investigação por parte de pesquisadores. Dentre esses, destacamos o método da gramática e da tradução, o método direto, método áudio-lingual e a abordagem comunicativa. Paiva (2005b, p. 29), referindo-se a cada um desses métodos ressalta:

[...] saber uma língua é conhecer sua gramática (sintaxe) e saber traduzir (método de gramática e tradução); saber uma língua é ter um comando oral o mais próximo possível do falante nativo (método direto e áudio-visual); saber uma língua é usar essa língua para se comunicar de forma compreensível (abordagem comunicativa); saber uma língua estrangeira é se permitir desarranjos que alteram a constituição da subjetividade (abordagem discursiva).

Na seção a seguir, apresentamos as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, assim como o papel do professor e do aluno que fundamentam esses quatro métodos no ensino de línguas. Optamos por esses por se constituírem como os mais conhecidos e referidos pela literatura prévia (LEFFA, 1988; RICHARDS e RODGERS, 2001; NEVES, 2005; VILAÇA, 2008, dentre outros).

1.2.3 Os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem nos métodos de ensino de línguas

Nessa seção, estabelecemos uma discussão sobre os seguintes aspectos: teorias de linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam as abordagens e os métodos referidos anteriormente. Além disso, abordamos o papel do professor e do aluno e a metodologia empregada.

De acordo com Leffa (1988), o método da gramática e da tradução se constitui em um dos primeiros e mais duradouros a serem utilizados no ensino de línguas. O referido autor (*ibid.*, 213) define esse método como o ensino da segunda língua pela primeira, com ênfase na habilidade escrita. Neves (2005, p. 70) acrescenta que, nesse método, a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, por meio de explicações na língua do aluno das regras gramaticais da língua alvo.

Em termos de atividades pedagógicas, são características desse método, dentre outras, a memorização prévia de uma lista de palavras, o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão (LEFFA, *ibid.*). Nesse caso, os papéis do professor e do aluno se constituem em, respectivamente, transmissor e receptor de informações, não havendo espaço para a criatividade linguística e a interação.

A concepção de linguagem e ensino que permeia o método da gramática e da tradução é a estruturalista, haja vista que a preocupação maior está centrada na investigação dos componentes estruturais da língua, principalmente vocábulos, e nos aspectos normativos que regem essa língua. Nas palavras de Leffa (1988, p. 214), há uma ênfase no “domínio da terminologia gramatical e no conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções”.

No que diz respeito à habilidade de leitura, nesse método prevalece o conceito de ascendente de compreensão (PIETRARÓIA, 1997). Segundo a autora (ibid., p. 26),

o tipo de leitura proposto pela metodologia tradicional é dominado por uma concepção lexicalista, em que o objetivo primeiro eram as palavras, a partir das quais chegava-se às idéias, pensamentos e conceitos por elas transmitidos, bastando conhecer sua tradução, seu equivalente semântico, para compreender seu sentido na língua estrangeira.

Essa concepção também está implícita no método direto, embora este tenha surgido como uma tentativa de transpor as limitações do método da gramática e da tradução. Desse modo, a ênfase na habilidade escrita foi substituída pela ênfase na habilidade oral. Isso implicava em primeiro o aluno falar para depois escrever. O mesmo ocorria com a gramática e os aspectos culturais que são ensinados indutivamente, ou seja, o aluno aprendia a língua para depois chegar à sua sistematização (LEFFA, 1988). Ainda, segundo esse autor, o princípio que norteia esse método é o de que a segunda língua se aprende por meio da segunda língua; assim, a utilização da língua materna em sala de aula é evitada.

No que tange às atividades pedagógicas, o método direto fazia uso de atividades de compreensão do texto, exercícios de gramática, uso de diálogos situacionais, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Estas últimas eram baseadas em pergunta/resposta, com perguntas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto (LEFFA, 1988 e CESTARO, 1999).

Os papéis do professor e do aluno não sofrem alteração nenhuma nesse método, isto é, o ensino continua centrado na figura do professor, sendo ele o “detentor do conhecimento” e um “modelo” a ser seguido. Na opinião de Cestaro (1999), o professor “era o guia, o ‘ator principal’ e o ‘diretor de cena’”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz”.

A ênfase na habilidade oral continua após o surgimento do método áudio-lingual em meados dos anos 40. Assim como no método direto, o aluno primeiro ouvia e falava para depois ler e escrever (LEFFA, 1988). A origem desse método está associada à falta de soldados fluentes em línguas estrangeiras no Exército Americano, durante a Segunda Guerra Mundial. Esse fato desencadeou uma

abordagem que produzisse falantes em um rápido e curto espaço de tempo (idem, ibidem).

O método áudio-lingual estava ancorado na teoria de ensino e aprendizagem behaviorista, fundamentada nas idéias de Skinner (1974). Nessa teoria, a linguagem era vista como um hábito condicionado que se adquiria por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. O papel do professor tinha como foco a demonstração das estruturas básicas da língua e a correção das respostas dos alunos.

A teoria de ensino e aprendizagem de línguas dita behaviorista desenvolveu-se na década de 50 e está associada ao termo comportamento. Burrhus Frederic Skinner, um de seus principais representantes, propõe que o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser explicados a partir da relação entre o comportamento humano e o ambiente. Nas palavras de Skinner (1978, p. 1), “explicamos por que uma pessoa se comporta como o faz, nos voltando para o ambiente e não para as atividades ou estados interiores”.

Nesse caso, as idéias propostas por Skinner opõem-se aos pressupostos da visão mentalista e introspectiva na psicologia. Matos (1993, p.1) ressalta que,

no mentalismo, o acesso às idéias ou imagens se faria somente através da introspecção, que seria então revelada através de uma ação, gesto ou palavra. Temos aqui um modelo causal de ciência: (a) o indivíduo passivo recebe impressões do mundo; (b) estas impressões são impressas na sua mente constituindo sua consciência; (c) que é então a entidade agente responsável por, ou local onde ocorrem processos responsáveis por nossas ações.

Skinner estabelece como foco de interesse de seus estudos o comportamento. Em uma de suas obras mais conhecidas, *Ciência e comportamento humano*, Skinner (1974, p. 21) define seu objeto de estudo:

nossa preocupação é com as causas do comportamento humano. Nós queremos saber por que o homem se comporta do modo como o faz. Qualquer condição ou evento que possa ser mostrado como tendo um efeito sobre o comportamento deve ser levado em conta. Pela descoberta e análise dessas causas, nós podemos prever o comportamento, na medida em podemos manipulá-lo, nós podemos controlar o comportamento⁸.

⁸We are concerned, then, with the causes of human behavior. We want to know why men behave as they do. Any condition or event which can be shown to have an effect upon behavior must be taken into account. By discovering and analyzing these causes we can predict behavior; to the extent that we can manipulate them, we can control behavior.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é vista como hábito adquirido. A produção de conhecimento se dá por meio de estímulos e respostas. Segundo Petraróia (1997, p. 39),

sendo vista como um comportamento, a linguagem, nessa concepção, era predominantemente oral e funcionava através de reflexos condicionados: numa dada situação de estímulo, produz-se uma resposta, que, por um reforço positivo, cria uma associação direta e automática com o estímulo que a provocou.

Richter (2000, p. 20) enfatiza que “para esta vertente teórica, desde que o indivíduo receba grande quantidade de linguagem correta, imite-a e pratique-a constantemente, sendo reforçado pelos outros, aprenderá bem a língua-alvo”.

Considerando esses aspectos, o conhecimento se centra na transmissão de informações, de modo cumulativo e sequencial. Leão (1999, p. 190) acrescenta que nessa teoria, o conhecimento é decomposto com o intuito de simplificar as informações que devem ser transmitidas ao aluno, e este, por sua vez, deve armazená-las.

Dessa forma, esse conhecimento é repassado ao aluno por meio de aulas expositivas que, na maioria das vezes, excluem a participação do educando e de avaliações que visam medir, quantificar a produção do saber e do fazer. O papel do professor fica restrito a transmissão, instrução do saber e do fazer, avaliando se o aluno adquiriu ou não esse conhecimento. Magalhães (1996, p. 7) argumenta que

a função principal estaria na transmissão precisa de informações do professor ao aluno e do aluno ao professor. O professor estaria, assim, tomando todas as decisões e fazendo todo o trabalho cognitivo, enquanto o aluno apenas segue as orientações do professor e desenvolve o conhecimento dado.

Assim, permanece, no método áudio-lingual, a concepção de linguagem e ensino centrada na visão estruturalista, que prioriza as estruturas linguísticas, tendo o professor como o principal “transmissor” dessas informações e o aluno como o “receptor”. Dessa maneira, predominam as atividades pedagógicas que reforçavam a repetição de estruturas lexicais e gramaticais até estas estarem totalmente automatizadas por parte dos aprendizes.

No final da década de 70, o método áudio-lingual foi cedendo espaço para outra abordagem, principalmente em função das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas e que enfatizavam o papel comunicativo da linguagem e do ensino -

perspectiva comunicacional - (Almeida Filho, 2004). Nesses termos, nos anos 1980, surge a abordagem comunicativa que priorizava a análise da língua considerando não mais apenas os aspectos linguísticos, mas também os eventos comunicativos (LEFFA, 1988). Almeida Filho (2005a, p. 81) esclarece que “a década de 80 convida-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objetivo exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade”.

Um dos principais conceitos dessa abordagem é a competência comunicativa, conceito que teve sua origem no trabalho de Hymes. De acordo com Almeida Filho (ibid., p. 81), o antropólogo americano definiu esse conceito como “um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação”. Em outros termos, o falante possui um conhecimento linguístico e sociolinguístico da língua. Assim, segundo Leffa (1988, p. 226):

o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação da abordagem comunicativa. [...] As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical.

Nesses termos, a abordagem comunicativa deixou de considerar apenas o componente linguístico no ensino de línguas. Além disso, as atividades passaram a considerar as necessidades e os interesses dos alunos. Neves (2005, p. 72) esclarece que as contribuições de Halliday foram fundamentais para o desenvolvimento dessa abordagem. O linguista acrescentou o contexto de situação que permite ao falante/escritor/leitor compreender para qual função serve o expoente léxico-gramatical.

Neves (2005) aponta que as pesquisas realizadas por estudiosos como Canale e Swain, no início da década de 1980, agregaram o conceito de competências à abordagem comunicativa. A autora (ibid., p. 73) define essas competências do seguinte modo:

a competência gramatical ou linguística se atem ao código linguístico, das estruturas e regras de pronúncia. A competência sociolinguística considera o papel dos falantes no contexto de situação e a sua escolha de registro e estilo. A competência discursiva considera a questão da coesão e da coerência relevantes para o contexto. A competência estratégica considera que não há falantes e ouvintes ideais, sendo necessário, portanto, que se faça uso de estratégias de comunicação verbais ou não-verbais para se compensar as quebras na comunicação.

Essas competências contribuíram para desenvolvimento dos pressupostos teóricos e metodológicos nessa abordagem. Almeida Filho (2005a, p. 79) aponta dois pontos importantes nessa abordagem: a) a significação e a relevância dos conteúdos dos textos, diálogos, exercícios para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida para a sua formação e crescimento intelectual e b) a representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica.

Quanto ao papel do professor e do aluno, a abordagem comunicativa enfatiza o ensino centrado no aluno. Nesse caso, conforme ressalta Leffa (1988, p. 228), o professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. A produção do conhecimento passa a ser compartilhada entre professor e alunos.

Refletindo sobre essa questão, Silva (2003, p. 269) argumenta que “o professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite”. O autor (ibid.) concebe o papel do professor como o de “formulador de problemas”.

Tendo em vista essa perspectiva, essa abordagem propõe atividades pedagógicas que priorizam a interação entre os alunos por meio de tarefas em grupos e a comunicação oral por meio de diálogos e dramatizações que abordam situações reais do uso da língua.

Esta discussão acerca de algumas abordagens e métodos de ensino de línguas evidencia que, nos três primeiros - método da gramática e da tradução, método direto e abordagem áudio-lingual -, há uma ênfase ao estudo dos aspectos internos da língua. Nesse sentido, a teoria de ensino e aprendizagem que norteia a concepção de linguagem, ensino e aprendizagem é a behaviorista. Por outro lado, a abordagem comunicativa propôs uma ênfase nos aspectos externos da língua, tais como o social e o cultural.

Nas últimas décadas, muitos trabalhos têm apresentado discussões sobre a perspectiva sociocultural de Vygotsky (SOUZA e KRAMER, 1991; MAGALHÃES e ROJO, 1994; REGO, 1995; ROSA e MONTERO, 1996; MELECKE, 2000; POZZA, 2001; SANTOS, 2003; SILVA e DAVIS, 2004), incluindo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa e estrangeira. Embora o psicólogo russo tenha postulado suas idéias na década de 30, somente na década de 60 seus trabalhos chegaram ao ocidente. No Brasil, em meados dos anos 80, foi publicada a obra *Pensamento e linguagem* e, a partir de então, suas pesquisas começaram a ser difundidas e fazer parte das investigações em diversas áreas, principalmente na educação (REGO, 1995; SILVA e DAVIS, 2004).

A pesquisa realizada por Silva e Davis (2004) sobre a utilização das concepções vigotskianas na produção de conhecimento científico no contexto brasileiro revela que, na década de 90, mais se apresentaram trabalhos – 62,2%, ao passo que na década de 80 apenas 37,8% haviam sido produzidos. Esses dados evidenciam o crescente e contínuo interesse dos pesquisadores na discussão e aplicação dos preceitos teóricos propostos pelo pesquisador soviético.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky se fundamenta nos princípios do materialismo dialético elaborados por Marx e Engels (REGO, 1995; ROSA e MONTERO, 1996), que estabelecem a relação entre homem, trabalho e natureza. Assim, como define Rego (1995, p. 97), no materialismo dialético o indivíduo

é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se construindo no espaço social e no tempo histórico.

Nesses termos, para o psicólogo, o desenvolvimento do indivíduo e sua produção de conhecimento são constituídos a partir de suas interações com outros indivíduos e com o contexto histórico e social no qual ele está inserido. Assim, Vygotsky rejeita a visão do indivíduo puramente biológico, desvinculado das questões sociais, históricas e culturais, presentes em outras concepções epistemológicas, tais como o inatismo e o empirismo.

Um dos pontos de interesse de Vygotsky é o estudo dos processos psicológicos superiores, responsáveis pela produção de conhecimento, dentre outros aspectos. Para ele, esses processos não são inatos, ao contrário, são

desenvolvidos à medida que o indivíduo interage com o ambiente social e cultural e internaliza as “regras” que regulamentam esses dois meios.

Rosa e Montero (1996, p. 78) acrescentam:

a concepção vigotskiana enfatiza o desenvolvimento do indivíduo na interação social; especificamente, o individual é formado pela interiorização de atividades que têm lugar no meio social e pela interação que ocorre na zona de desenvolvimento proximal. A cognição é um produto social alcançado por intermédio da interação.

Para Vygotsky (2003), o desenvolvimento do indivíduo ocorre de fora para dentro, em um processo que o teórico chama de internalização. Primeiro o indivíduo interage com o meio social, depois esse mesmo indivíduo internaliza as informações, adquiridas por meio das relações interpessoais, individualmente. O psicólogo (2003, p. 75) explica esse processo se referindo ao desenvolvimento nas crianças:

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico).

Na concepção de Vygotsky, a linguagem é concebida como um sistema simbólico construído e mantido pelos grupos sociais. Sua função é mediar as interações entre os indivíduos, a representação e interpretação do mundo. Em outras palavras, a linguagem se constitui como elemento mediador das relações interpessoais, da construção do pensamento e do compartilhamento de significados entre os indivíduos. Nas palavras de Rego (1995, p. 55),

os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Considerando que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir de trocas com os membros de seu grupo social, Vygotsky estabelece a necessidade de se agregarem os aspectos sócio-culturais e históricos aos processos biológicos do ser humano. Nesse sentido, a aprendizagem não depende exclusivamente dos

elementos biológicos que constituem cada indivíduo. Para o autor (2003, p. 110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Sendo assim, na perspectiva sociocultural, a aprendizagem não se constitui apenas no ambiente escolar, pois, segundo o psicólogo russo, esse processo se configura nas relações interpessoais entre os indivíduos.

Para explicar melhor essa concepção, Vygotsky propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Esse conceito é definido como a distância entre o conhecimento que o indivíduo possui e sua capacidade de solucionar problemas individualmente – zona de desenvolvimento real - e o conhecimento que o indivíduo constrói para solucionar os problemas na medida em que interage com outros parceiros mais experientes – zona de desenvolvimento potencial. Na definição do próprio Vygotsky (2003, p. 112), a ZDP consiste

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

O conceito de ZDP tem sido utilizado por inúmeras pesquisas no caso do ensino e aprendizagem de línguas que se fundamenta na perspectiva sociocultural. Nesse caso, a colaboração entre os alunos e parceiros mais experientes torna mais efetiva a construção do conhecimento nessa área. Segundo Tudge (1996, p. 153), “a colaboração com uma outra pessoa - um adulto ou um colega mais competente - na zona de desenvolvimento proximal conduz então ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas”.

No caso dos portais educacionais, a oferta de conteúdos e atividades pedagógicas que promovam o ensino e a aprendizagem de línguas fundamentado nas relações interpessoais, proporcionando a interação entre os alunos com o intuito de compartilhar significados e produzir conhecimento sobre a linguagem e seus usos remete à perspectiva sociocultural.

A partir da literatura prévia sobre as teorias de ensino e aprendizagem e sobre os métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas (SKINNER, 1974; PIETRARÓIA, 1997; RICHARDS e RODGERS, 2001; VYGOTSKY, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005a e 2002), elaboramos categorias para serem utilizadas na análise das

atividades pedagógicas com foco em leitura, disponibilizadas pelos portais educacionais selecionados, demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise das propostas pedagógicas.

Pressupostos teórico-metodológicos	Perspectiva behaviorista	Perspectiva comunicacional	Perspectiva sociocultural
I. Concepção de linguagem	Hábito adquirido	Comunicação	Sistema simbólico
II. Perspectiva de ensino e aprendizagem	Transmissão de informações de modo sequencial	Competência comunicativa	Participação em situações de interação social com colegas mais experientes
III. Papel do professor	Transmissor de informações	Orientador/motivador	Orientador/mediador
IV. Papel do aprendiz	Receptor passivo de informações	Participação ativa em tarefas interativas e colaborativas	Participação ativa no processo de construção do conhecimento
V. Metodologia de ensino	Exercícios de repetição, memorização	Diálogos, simulações, debates, “role plays”	Atividades negociadas entre professor e aluno

Esses pressupostos teórico-metodológicos nos permitem identificar que concepção de ensino e aprendizagem de línguas os portais educacionais advogam em suas atividades pedagógicas de leitura, que tipo de prática docente está sendo proposta, centrada no professor ou no aluno, e que metodologias são sugeridas.

Levando em conta que os portais educacionais se constituem em um gênero digital, consideramos relevante discutir as pesquisas prévias sobre esse tema e também sobre o ensino mediado por computador.

CAPITULO II – NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR NO GÊNERO PORTAL EDUCACIONAL

O contínuo desenvolvimento e aprimoramento das novas tecnologias de informação e comunicação têm promovido uma crescente utilização desses recursos em diversos âmbitos da sociedade pós-moderna. Essa utilização, cada vez mais frequente, promove mudanças sócio-culturais, históricas, econômicas e políticas. Alteram-se as relações interpessoais, os meios de comunicação, o meio acadêmico, as formas de lazer, as práticas comerciais e as de ensino.

Vale ressaltar que TIC, como o rádio e a televisão, vêm sendo utilizadas no contexto educacional desde a década de 60. Entretanto, em meados dos anos 90, com o advento do computador e da internet ocorreram profundas modificações no processo de ensino e, conseqüentemente, no papel do professor e aluno.

Nesse sentido, estudiosos (WARSCHAUER,1996; BELLONI, 1998; LÉVY, 1999; ARRUDA, 2004; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2005a; KERN, 2006) apontam para a necessidade de se discutir o paradigma educacional que se vislumbra no ensino e na aprendizagem, especificamente, de línguas estrangeiras tendo em vista as novas funções que a linguagem vem desempenhando no contexto digital, como por exemplo, o envio de mensagens de texto, a produção de *blogs*, a construção de *homepages*, a interação em fóruns de discussão, a solicitação de informações em mecanismos de busca, dentre outras.

Sobre essa questão, Marcuschi (2005a, p. 17) faz a seguinte afirmação:

já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação.

A utilização de gêneros textuais no ensino de línguas já se configura como uma preocupação de linguistas aplicados, como por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Cristóvão e Nascimento (2005). Salientamos para a necessidade de contínua investigação não apenas dos gêneros textuais, mas também dos digitais e sua utilização no ensino de línguas, haja vista que, cada vez mais, estes

fazem parte da vida social do aprendiz e do professor, como é o caso dos portais educacionais analisados neste estudo.

Dentro dessa perspectiva, neste capítulo, abordamos três questões: 1) as TIC no contexto educacional; 2) o ensino de línguas mediado pelo computador; e 3) as pesquisas prévias sobre gêneros digitais, mais especificamente o portal educacional.

Destarte, dividimos este capítulo em seis seções. Na primeira, seção 2.1, apresentamos uma discussão sobre as mudanças provocadas pelo uso das TIC em diversos contextos. Na seção 2.2, discutimos algumas questões relacionadas ao surgimento de duas dessas tecnologias, o computador e a internet. Nas seções 2.3 e 2.4, traçamos algumas considerações sobre o uso das TIC no contexto educacional. Na seção 2.5, abordamos algumas das propostas pedagógicas que norteiam o ensino de línguas mediado por computador. Por fim, na seção 2.6, relatamos algumas pesquisas prévias em gêneros digitais, enfocando o gênero portal educacional.

2.1 As novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade pós-moderna

Nas últimas décadas, a sociedade pós-moderna tem sido alvo de constantes mudanças econômicas, sociais, culturais e históricas, dentre as quais podemos destacar: a globalização, a internacionalização dos bens capitalistas com a criação de organizações internacionais na Europa (União Européia), na América Central e na América Latina (ALCA e MERCOSUL), o surgimento das tecnologias de informação e comunicação que tiveram como consequência, por exemplo, a criação das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas e também o desenvolvimento do ensino mediado por computador.

Estudiosos como Lévy (1999) e Moran (1995) declaram que há uma tendência em se atribuir parte dessas transformações ao surgimento das TIC. Contrários a essa idéia, esses autores ressaltam que não são propriamente as TIC que provocam mudanças na sociedade, e sim a sua utilização cada vez mais frequente nas várias esferas sociais. Nas palavras de Lévy (1999, p.23),

as verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.

Kern (2006, p. 200) colabora com esse pensamento ao discutir o uso das TIC no ensino e na aprendizagem de línguas. Segundo esse autor, “existe um consenso na pesquisa sobre o ensino mediado por computador em que não é a tecnologia por si que afeta a aprendizagem da língua ou cultura, mas sim o uso particular que se faz desta tecnologia”.⁹

Nesse sentido, as TIC têm, gradativamente, promovido modificações das mais diversas ordens. Como já é sabido e vivenciado por todos, não é mais necessário sair de casa para efetuar e receber pagamentos, fazer compras, movimentar a conta bancária. A tecnologia está há muito tempo presente no âmbito comercial, bastando apenas um telefonema ou acesso à Internet. O mesmo acontece no campo do lazer; basta se conectar a rede e logo o cinema, a televisão, o rádio, os livros, estarão ao alcance de todos em questão de minutos.

Os meios de comunicação não são mais os mesmos depois do surgimento da Internet. O telefone convencional e as cartas postadas têm sido, gradualmente, substituídos pelo telefone móvel e suas facilidades (vídeo, câmeras, áudio), pelas mensagens instantâneas (MSN), pelo correio eletrônico e salas de bate-papo.

Até mesmo as relações interpessoais sofreram alterações com a inserção das TIC (SARAIVA e CABRAL, 2001). As salas de bate-papo, o MSN e o site de relacionamentos *Orkut* colaboraram para aproximar pessoas de diferentes idades e classes sociais, que não se conheciam fisicamente e que moravam em espaços geográficos distintos. Saraiva e Cabral (2001) esclarecem que,

os serviços de conversas *on-line* da Internet estão, a cada segundo, se transformando na arena mais disputada porém nunca esgotável para encontros entre pessoas de todo o mundo. O limite do homem em determinar oportunidades para promover situações que facilitem apresentações na vida real depende de fatores materiais, como o espaço físico, o tempo, a distância, e fatores humanos, como a disponibilidade das pessoas que ele deseja estar em contato.

No contexto acadêmico, livros e periódicos passaram a ser produzidos e publicados no meio digital; materiais didáticos também vêm sendo disponibilizados por meio de sites, data-show e inserção do sistema multimídia contribuíram para dinamizar seminários e conferências. A modalidade de ensino não-presencial (ensino a distância) tem se configurado como uma alternativa para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

⁹There is a consensus in CALL research that is not technology per se that affects the learning and culture but the particular uses of technology.

Refletindo sobre o uso das TIC na educação, Moran (2007, p. 12) afirma que

há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados.

No tocante à prática pedagógica do ensino a distância, por exemplo, Paiva (2001) e Santos (2002) apontam que a utilização das TIC não provoca modificações apenas no que diz respeito ao espaço físico (troca da sala de aula pelo laboratório ou permanência do aluno em casa) e à temporalidade (o aluno faz o próprio horário).

As principais mudanças são observadas no que tange à concepção do que se entende por ensino e aprendizagem. Na definição de Santos (2002, p. 49),

a tecnologia informática não é o motor da transformação educacional, mas poderá ser impulsionadora de mudanças, a partir das reflexões que possa provocar. O aprendizado de um novo referencial exige mudanças de valores, concepções, idéias e atitudes. As mudanças que se fazem necessárias não dizem respeito apenas a metodologias diversificadas, ou ao uso de novos equipamentos, mas, especialmente, a novas atitudes diante do conhecimento e da aprendizagem, num permanente devir, capaz de orientar a prática e estabelecer novos valores de acordo com as exigências de uma época universalizada e sujeita a alterações.

Além de promover alterações na concepção de ensino e aprendizagem, a utilização das TIC, no contexto educacional, modifica os papéis dos participantes desse processo, ou seja, do professor e do aluno.

Lévy (1999, p. 172) argumenta que

não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização*¹⁰ que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Moran (1995), Castro e Rodrigues (2006) se mostram mais cautelosos nessa discussão, ressaltando que a concepção que se tem sobre o uso das TIC no ensino e na aprendizagem colabora para torná-las, por exemplo, mantenedoras de uma visão mais tradicional, centralizadora, com ênfase na transmissão de conhecimento ou promotora de uma visão mais autônoma, centrada no aluno e com ênfase na produção de saberes. O referido autor esclarece seu ponto de vista afirmando que

¹⁰Grifo nosso

as tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As Tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.

Nesse sentido, é necessário promover uma discussão a respeito das concepções de ensino e aprendizagem que subjazem aos gêneros digitais utilizados no contexto educacional, tais como cursos de idiomas on-line, *blogs*, *chats* e portais educacionais, uma vez que é primordial compreender a função desempenhada pela linguagem e o papel atribuído ao professor e ao aprendiz nesse contexto.

No que tange ao papel do professor, Tavares (2004, p. 110) acrescenta que “as possibilidades de mudança pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica”. Essa visão reforça a necessidade de uma investigação mais detalhada sobre as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam o ensino e aprendizagem no meio digital, principalmente, no que diz respeito aos participantes desse processo – professor e aluno.

Velásquez-Torres (2006) enfatiza a importância do uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas, mas ressalta que muitos docentes em formação ou em serviço não recebem informações suficientes sobre como utilizá-las efetivamente em seu contexto de ensino. Como consequência disso, a pesquisadora (2006) adverte que “muitos professores de línguas enfrentam o desafio de utilizar as tecnologias adequadamente, sem dispor da devida preparação”.¹¹

O estudo de Velásquez-Torres (2006) aponta que os docentes em formação ou em serviço necessitam tomar conhecimento, por meio de projetos¹² ou pesquisas, por exemplo, sobre as potencialidades das TIC no ensino e na aprendizagem de línguas.

Em nosso estudo, a investigação sobre as propostas pedagógicas que norteiam os portais educacionais visa contribuir com as pesquisas sobre o ensino

¹¹As a result, language teachers are faced with the challenge of using technology successfully without proper preparation.

¹²A autora menciona o Projeto de Desenvolvimento Docente, da Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos, que proporciona o aperfeiçoamento tecnológico para professores em formação, auxiliando-os na seleção e no uso das tecnologias, na avaliação dos materiais disponíveis e no uso das ferramentas tecnológicas.

mediado por computador, oferecendo subsídios sobre as potencialidades desse gênero digital na prática pedagógica em língua inglesa.

Na próxima seção, abordaremos alguns aspectos relacionados ao surgimento das TIC, mais especificamente no que tange à utilização do computador e da Internet.

2.2 O surgimento das tecnologias de informação e comunicação

Cabe ressaltar que o desenvolvimento das TIC remonta a meados do século XX e que estas veem sendo continuamente aperfeiçoadas como resultado dos avanços na indústria eletrônica (TARGINO, 1995, p. 1). Desde o rádio e a televisão usados, nos anos 60 e 70 para transmitir cursos de capacitação a regiões longínquas, computadores usados como grandes máquinas de calcular, na década de 60, até os dias atuais em que podemos aliar essas três tecnologias em uma só, por meio da comunicação multimídia presente na Internet (áudio, vídeo, imagens), muitos esforços e pesquisas foram realizados.

Arruda (2004, p. 57) compara este aprimoramento no contexto sócio-histórico atual com aquele que ocorreu no sistema agrário na Idade Média nos séculos XI e XII, em que a criação de utensílios, como o arado puxado por bois e a enxada de ferro acarretaram profundos avanços e melhorias na produção de alimentos daquele período. Targino (1995, p. 1) complementa essa comparação ao ressaltar a importância da criação do moinho de água para a sociedade feudal e da máquina a vapor para a sociedade capitalista do século XIX.

Nas palavras de Lévy (1999), o aprimoramento tecnológico é resultado da evolução geral da civilização; tanto o surgimento quanto o aperfeiçoamento das tecnologias devem ser vistos como uma consequência das mudanças (citadas anteriormente) ocorridas na sociedade e produzidas dentro de uma cultura (idem, p. 25).

Além disso, Lévy (1999, p. 28) chama à atenção a rapidez com que se dá este aprimoramento:

a aceleração é tão forte e tão generalizada que até os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto.

Atualmente, o computador e a Internet são as principais TIC utilizadas em diversas práticas sociais cotidianas, haja vista que, juntas, essas duas ferramentas já conseguem englobar algumas das TIC usadas no passado, tais como a TV e o rádio. Moran (2007, p. 13) destaca que as tecnologias estão cada vez mais sendo direcionadas para a integração e exemplifica essa questão:

o computador fica cada vez mais potente e menor, ligado à internet banda larga, a redes sem fio, à câmera digital, ao celular, aos tocadores de música. O telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto e vídeo digitais, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços. A televisão é a última das grandes mídias a tornar-se digital. E agora se insere num mundo de tecnologias já digitais, já mais interativas e integradas e precisa correr atrás para recuperar o espaço perdido, principalmente o das múltiplas escolhas na hora e lugar que as pessoas assim o quiserem.

Arruda (2004, p. 69) define as TIC como “um termo utilizado para designar os recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e internet, tendo como pressupostos todas as implicações decorrentes da aplicação dessas tecnologias no contexto social”.

Historicamente, o surgimento do primeiro computador é atribuído ao Exército Americano na década de 40. De acordo com Arruda (idem, p. 55), o ENIAC¹³, como foi denominado, tinha como principal função realizar cálculos grandes e rápidos. Em meados dos anos 70, os computadores eram utilizados apenas por bancos e grandes empresas. Em 1975, surge o primeiro computador pessoal, denominado de *Altair 8800*. Segundo Lévy (1999, p. 31),

o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (banco de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio a decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos.

Nos anos 80, tem-se o aparecimento da multimídia¹⁴ quando os computadores passam a fazer uso das telecomunicações, tais como televisão, rádio, telefone. No entanto, segundo Arruda (2004, p. 57), é a partir da década de 90 que

¹³Abreviatura de Electronic Numeric Integrator And Calculator.

¹⁴De acordo com Stein (2004, p. 34) a multimídia refere-se a artefatos compostos de linguagem, imagem, som e música.

“o computador ganha, em grande escala, interfaces mais amigáveis e gráficas que permitem grandes melhorias no processo de comunicação, recepção e produção de informações”.

Assim, os anos 90 se constituem no período de desenvolvimento e aprimoramento da Internet, possibilitando o acesso cada vez maior de usuários. Porém, faz-se necessário ressaltar que a rede mundial de computadores teve seu início na década de 60, quando o governo americano criou um sistema em que seus militares pudessem trocar informações entre si para solucionar o conflito entre os Estados Unidos e a ex-União Soviética na chamada Guerra Fria.

Leffa (2002, 103) esclarece que:

a internet, com sua interface gráfica e com os recursos de hipertexto e hiperímídia, é a fusão de tudo o que já tinha sido inventado em termos de meios de comunicação. Da imprensa, traz a palavra escrita; do rádio, a fala; da televisão, a imagem em movimento. O mais importante, no entanto, é que, ao contrário do rádio, jornal e televisão, a Internet incorporou também as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação.

Nesse sentido, conforme já mencionado na seção anterior, o uso do computador e da Internet têm provocado mudanças em diversos contextos da sociedade como trabalho, escola, família, comércio, dentre outros. No sistema educacional, é cada vez mais frequente e necessário o uso do computador e da Internet nas escolas e universidades. É visível o crescente desenvolvimento de projetos de pesquisa que visam informar e auxiliar professores em serviço a introduzir essas novas tecnologias em sala de aula (ver, por exemplo, VALENTE, 1998; SANTOS, 2002; GERALDINI, 2003) como forma de complementar e repensar a prática pedagógica.

Isso se justifica pelo fato de o nosso aluno viver em uma sociedade cada vez mais mediatizada e informatizada (BELLONI, 1999; GERALDINI, 2003), que exige um futuro profissional capaz de atender as demandas da nova sociedade. Segundo Belloni (1999, p. 5),

para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidade e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado.

Arruda (2004, p. 54), citando Bastos, acredita que “a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica e, conseqüentemente, exige entendimento e interpretação de tecnologias”. Assim, não basta inserir as TIC no contexto de ensino simplesmente como forma de inovar ou agilizar o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário discutir, analisar e repensar esse processo, levando-se em conta que a inserção das TIC altera não só a forma de ensinar e aprender, como também os papéis de professores e alunos. Na opinião de Arruda (2004, p. 59),

é cada vez mais importante considerar os recursos das NTIC como meios de aprendizagem e, principalmente, como meios que podem fornecer alterações profundas no processo de trabalho docente e no processo cognitivo de aprendizagem dos alunos.

Na próxima seção, discutimos algumas questões relacionadas à utilização das TIC no contexto de ensino, especificamente, de língua inglesa.

2.3 As tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional

As TIC surgiram no contexto educacional em meados da década de 90 com o aprimoramento dos microcomputadores e uma maior disponibilidade de acesso a essas ferramentas. Atualmente, é possível observar um grande número de projetos governamentais que visam à inclusão digital, isto é, o acesso de todos as TIC, principalmente, nas escolas (vide por exemplo, www.inclusaodigital.gov.br e <http://www.governoeletronico.gov.br/governoeletronico>).

Essa constante inserção das TIC no contexto de ensino tem provocado mudanças na forma de construir o conhecimento. Antes do advento do computador e da internet, a busca pelo saber era realizada de maneira linear, isto é, o acesso à informação era construído de forma gradativa e estática, com uma coisa após a outra. Após o surgimento dessas duas ferramentas, a produção do saber deixou de ser linear para tornar-se circular, dinâmica, constante. Nas palavras de Lévy (1999, p. 160), “na web, tudo se encontra no mesmo plano. E, no entanto, tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta. Longe de ser uma massa amorfa, a web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista”.

Em vista disso, segundo o filósofo francês (ibid., p. 158),

devemos construir novos modelos de espaços de conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora, devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Essas alterações exigem uma nova postura do professor na concepção do processo de construção do saber, pois, como ressalta Arruda (2004, p. 68), “uma inovação não significa apenas a inserção de novos materiais ou equipamentos introduzidos na escola. Apenas a criação de salas de informática na escola por si só não representa uma inovação”.

Valente (1998) concorda com essa visão e afirma:

o computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como ferramenta. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações, que devem ser passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. Entretanto, é muito comum encontrarmos essa abordagem sendo usada como uma abordagem construtivista, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento na “cabeça” do aluno, como se os conhecimentos fossem tijolos que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede.

Inúmeras pesquisas têm discutido sobre a inserção das TIC no contexto educacional tanto no âmbito internacional (LÉVY, 1999; WARSCHAUER, 2002, 2004; PALLOFF e PRATT, 2002; KERN, 2006, dentre outros), quanto no âmbito nacional (MORAN, 1995, 2005 e 2007; VALENTE, 1998; KENSKI, 1998; GERALDINI, 2003; WERTHEIN, 2000; MOTTA-ROTH, 2001; PAIVA, 2001; SANTOS, 2002; COSCARELLI, 2003; ARRUDA, 2004; BARRETO, 2004; COLLINS, 2004; AZEVEDO, 2005; MARCUSCHI, 2005a; XAVIER, 2005; CASTRO, 2006; CAIADO, 2007; SOUZA, 2007, dentre outros), pois, como argumenta Azevedo (2005), “as novas tecnologias, ao se disseminarem pela sociedade, levam a novas experiências e a novas formas de relação com o outro, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem”.

Alguns desses estudiosos advogam em favor de uma mudança no paradigma educacional em razão do uso das TIC (VALENTE, 1998; BELLONI, 1998; KENSKI, 1998; LÉVY, 1999; WARSCHAUER, 1996; AZEVEDO, 2005; XAVIER, 2005; KERN,

2006). Nesses termos, o ensino e a aprendizagem tendem a ser concebidos como um processo interativo e colaborativo entre professor e aluno. Sobre isso, Silva (2003, p. 265) argumenta que

aprender com o movimento da mídia digital supõe antes de tudo aprender com a modalidade comunicacional interativa. Ou seja, aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor.

Refletindo sobre essa mudança, Martins et al. (2008, p. 3) destacam três modificações no que tange ao currículo: 1) recursos curriculares (de meio impresso para hipermeios); b) organização do conhecimento (de estrutura linear e hierárquica para estrutura multidimensional e interligada na web), e c) mudança do *locus* da responsabilidade de criação de unidades curriculares dos professores para os alunos.

Lévy (1999, p. 171) denomina essa mudança de *aprendizagem cooperativa assistida por computador*. Nesse novo paradigma, tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto o papel do professor sofrem alterações. Nesse caso, a construção do conhecimento deixa de ser centrada exclusivamente na figura do professor que “repassa” o que sabe aos alunos. A aprendizagem cooperativa estabelece um novo papel para educadores e educandos; o conhecimento é produzido a partir da integração entre professores, alunos e as TIC.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, Xavier (2005, p. 3) complementa:

esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Quanto ao papel do professor, Xavier (ibid., p. 3) chama à atenção a mudança em seu perfil e em prática pedagógica. O profissional da educação é visto como um pesquisador (corroborando com a idéia de Moita Lopes, 1996), articulador do saber, gestor de aprendizagens e motivador da aprendizagem pela descoberta.

Moran (1995) também colabora com o pensamento de Lévy. Segundo esse autor, o professor assume o papel de “estimulador da curiosidade”, “incentivador e coordenador de pesquisas” e “agente transformador do conhecimento”. Desse

modo, professores e alunos compartilham experiências, interagem na busca por conhecimento e produzem saberes em conjunto.

Conscientes disso, alguns professores em formação ou em serviço têm buscado obter informações a respeito das TIC ou aprimorar seus conhecimentos sobre elas. Geraldini (2003), Santos (2002) e Velásquez-Torres (2006) ressaltam projetos de pesquisa que visam informar e auxiliar professores em serviço a introduzir essas novas tecnologias em sala de aula.

Buzato (2001, p. 43) resalta que:

instituições e professores devem levar em conta seu papel de educadores no contexto sócio-econômico vigente. Com o surgimento de uma nova elite, letrada eletronicamente, pessoas (alunos e professores) que não puderem aprender as novas formas de fazer, replicar e disseminar sentidos através dos computadores estão sujeitas a serem deixadas à margem.

Velásquez-Torres (2006) relata que programas como o “Teacher Development Program”, da Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos, buscam oferecer subsídios para que docentes em formação possam ampliar e construir conhecimento sobre

a aplicação e demonstração dos materiais multimídia sobre linguagem e da Internet no desenvolvimento de habilidades linguísticas, no uso de linguagem autêntica e enriquecimento da interação na sala de aula de inglês como segunda língua¹⁵.

Ainda, segundo a pesquisadora (2006), o objetivo do programa é auxiliar todos os professores na aprendizagem do uso de ferramentas, na avaliação de materiais criticamente e na seleção do uso de tecnologias.

Infelizmente, observamos que esse paradigma ainda se encontra aquém da maioria das instituições educacionais de nosso país (KENSKI, 1998; SILVA, 2003; BONILLA e ASSIS, 2005; MARTINS et al., 2008). Bonilla e Assis (2005, p. 16) chamam à atenção o fato de que

¹⁵The application and demonstration of multimedia language materials and the Internet for developing language skills, incorporating authentic language and enhancing interaction in the second language classroom.

é comum afirmar que a incorporação dos computadores à educação não pode ser mera repetição dos tradicionais cursos ou aulas, estando esses, no entanto, ainda centrados na superada e tradicional concepção das tecnologias educacionais, associadas a práticas de instrução programada. Temos percebido que a maioria dessas experiências tem incorporado as TIC às práticas pedagógicas apenas como ferramentas, como mero auxiliares do processo educativo, de um processo caduco que continua sendo imposto ao cotidiano das pessoas que vivem outro movimento histórico.

Acreditamos que a inserção das TIC ainda carece de uma metodologia específica para o ensino e a aprendizagem que direcione a prática pedagógica para a construção de significados a respeito das novas funções que a linguagem exerce no meio eletrônico.

No início da década, Shetzer e Warschauer (2000) sugeriram algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir da utilização das TIC como forma de discutir a linguagem e seus usos, bem como promover a autonomia do aprendiz. Dessas atividades, destacamos aquelas que consideramos mais relevantes:

- como entrar em contato com outros indivíduos para fazer questionamentos, emitir opinião, compartilhar conhecimento e ser contatado por outros indivíduos;
- como entrar em contato com grupos de pessoas, utilizando as ferramentas tecnológicas, para fazer questionamentos, emitir opinião, conduzir pesquisas, e postar resumos, por exemplo;
- como utilizar as ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas;
- como participar de projetos colaborativos com pessoas de diferentes lugares, com objetivos comuns;
- como criar sites individualmente ou de forma colaborativa, fazendo uso de textos e multimídias;
- como encontrar informações na *web*, utilizando mecanismos de busca;
- como analisar e avaliar as informações encontradas na *web*;
- como desenvolver pesquisas (questionar, investigar, desenvolver conceitos, categorizar, avaliar).

Com esses exemplos, reforçamos a idéia de que, bem utilizadas, as TIC podem ser uma alternativa para o ensino e a aprendizagem de línguas. Entretanto, conforme alerta Santos (2002, p. 47), não basta disponibilizar aos professores materiais didático-pedagógicos prontos (por meio de softwares ou sites eletrônicos); é preciso “auxiliá-los a fazerem do computador um instrumento útil ao desenvolvimento de seus saberes científico-pedagógicos e a compreender as implicações pedagógicas inerentes às diferentes formas desse uso, oferecendo ao aluno um ambiente de aprendizagem criativo e reflexivo”.

Nesse sentido, a referida autora complementa o alerta ao afirmar que

não é também uma questão de se ensinarem velhos conteúdos de uma maneira nova. A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas (Santos, *ibid.*, p. 47).

Na próxima seção, abordamos algumas considerações sobre esse novo paradigma educacional que se almeja para o ensino e a aprendizagem de línguas.

2.4 Um novo paradigma no contexto educacional

Em sua célebre obra *A estrutura das revoluções científicas* (1970, p. 33), Thomas Kuhn propõe o termo paradigma para se referir a

um conjunto de concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas que permite, aos membros de uma comunidade científica, desenvolver suas pesquisas baseadas nesse conjunto, sendo desnecessário que, a cada nova pesquisa, esses aspectos sejam revistos, reavaliados e reinventados pelo pesquisador.

Ainda segundo o referido autor, à medida que um paradigma não é suficiente para explicar os fenômenos sob investigação ou o pesquisador não encontra mais soluções satisfatórias para os problemas propostos ou, ainda, estes apresentam anomalias, ocorre a busca por um outro paradigma (*ibid.*, p. 125).

Esse parece ser o caso da educação mundial e brasileira. Nas últimas duas décadas, o constante desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (dentre as quais destacamos o uso do *e-mail* (correio eletrônico), *chats* (salas de bate-papo), *blogs*, *videoblogs*, *webconferências*, fórum de discussões,

tutoriais, *orkut* (comunidades virtuais), Internet, dentre outros), apontam para o surgimento de um novo paradigma no sistema educacional.

A modificação proposta pela emergência desse novo paradigma atingiu também o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais especificamente, no caso da formação docente, as constantes transformações de cunho social, cultural e teórico-pedagógico, como a utilização de novas ferramentas educacionais (computadores, Internet, câmeras, DVDs, vídeos), a propagação do ensino a distância, aulas via videoconferência e teleconferência, a proliferação de listas de discussão pedagógicas via Internet, o surgimento de portais educacionais, promovidas pelo desenvolvimento das TIC, indicam a necessidade de se repensar o paradigma que norteia o processo de desenvolvimento dos profissionais.

Kern (2006) se mostra reticente em alguns pontos sobre a utilização das TIC no contexto educacional. O autor (*ibid.*, p. 188) aponta três problemas com o uso efetivo da tecnologia no ensino. O primeiro problema diz respeito à definição do que conta como tecnologia; o segundo é separar a tecnologia de seu uso particular, e terceiro considera outros fatores que interferem nesse processo, como os aprendizes, o contexto e as tarefas.

Para Kern (*ibid.*, p. 189), esse é um processo complexo que requer uma reflexão crítica sobre suas implicações sociais, cognitivas, culturais e educacionais, principalmente se a concepção de ensino que se tem estiver atrelada a uma perspectiva semiótica. Em outras palavras, para Kern, nessa concepção a preocupação se resume não apenas no uso que se faz das TIC para promover o conhecimento de estruturas linguísticas, mas, principalmente, em desenvolver habilidades comunicativas específicas, aspectos cognitivos e sociais. Portanto, para o referido autor, na perspectiva semiótica, as ações do próprio aprendiz e a responsabilidade do professor têm um papel mais importante do que a própria tecnologia.

Kern (2006, p. 189) resume seu ponto de vista, declarando que:

a complexidade dos processos envolvidos na tecnologia e no ensino-aprendizagem está nos impulsionando a olhar além de unidades de efetividade descontextualizadas para buscar compreender a efetividade em termos mais abrangentes do que as pessoas realmente fazem com os computadores, como elas fazem isso e o que isso significa para elas.¹⁶

¹⁶The complexity of the issues involved in technology and language learning is pushing us to look beyond gross decontextualized measures of effectiveness to understand effectiveness in terms of the specifics of what people do with computers, how they do it, and what it means to them.

Com base nessas considerações, faz-se necessário refletir e repensar esse complexo processo de ensino de línguas no contexto atual haja vista que a inserção e disseminação das TIC no sistema educacional tem provocado, também, uma mudança no paradigma educacional.

Segundo Kenski (1998, p. 133),

para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para isto, é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica que contemple uma visão inovadora da escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

O paradigma pós-positivista se constitui em uma alternativa na busca por respostas para a efetiva funcionalidade das TIC no contexto de ensino.

2.5 O ensino de línguas mediado por computador

Em meados da década de 90, Warschauer promovia uma discussão sobre algumas concepções do ensino de línguas mediado por computador¹⁷ (doravante CALL). Conforme o autor (2004b), essa forma de ensino surgiu nas décadas de 60 e 70, com base nos pressupostos teóricos do estruturalismo. Leffa (2006, p. 7) afirma que

em relação ao ensino de línguas, dava-se ênfase ao ensino da gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para o futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir, etc).

Warschauer (1996; 2004b) aponta que a área de CALL é marcada por três fases, a saber: behaviorista, comunicativa e integrativa. Na primeira, influenciada pela teoria de ensino e aprendizagem behaviorista, houve uma predominância de exercícios repetitivos (drills), automaticamente corrigidos pelo computador. A

¹⁷Em inglês Computer-Assisted Language Learning.

máquina era vista como um tutor, cuja principal função era oferecer a resposta adequada ao educando.

Buzato (2001, p. 32) indica como vantagem dessa fase “a possibilidade, até então inusitada, de individualizar a instrução simultaneamente para vários alunos, no sentido de permitir que cada um progredisse ao longo dos ‘drills’ apresentados dos mais simples para os mais complexos, em seu próprio ritmo de trabalho”.

O aprimoramento na área tecnológica, na década de 80, propiciou o desenvolvimento dos computadores pessoais, contribuindo para o surgimento da segunda fase, denominada de comunicativa (LEFFA, 2006). Nessa fase ocorreu a decadência do behaviorismo, que foi perdendo espaço para a concepção construtivista. Surge, então, a abordagem comunicativa, com ênfase na comunicação autêntica, em que o uso da linguagem, e não apenas as formas linguísticas, recebia uma atenção maior. O computador passa a ser visto como uma ferramenta que auxiliava o educando a usar e a construir conhecimento sobre a linguagem.

Sobre o CALL comunicativo, Buzato (2001, p. 32) acrescenta:

as metas e princípios para a prática de CALL nesse período procuravam uma harmonização com princípios e metas da abordagem comunicativa em seu sentido mais amplo, de modo que se propunha que as atividades de CALL focalizassem os usos da língua-alvo mais do que suas formas gramaticais, que encorajassem a produção de língua de forma autêntica por parte do aluno, que operassem exclusivamente em L-alvo e, principalmente, que houvesse flexibilidade por parte da máquina para aceitação de uma grande variedade de respostas fornecidas pelos alunos.

O pesquisador (ibid., p. 33) também destaca nessa fase a utilização de programas com atividades de reconstrução textual e de simulação que permitiam aos alunos trabalharem individualmente ou em pequenos grupos.

No início dos anos 90, as tecnologias evoluíram bastante, permitindo que os educandos fizessem uso de computadores multimídia e da Internet. Nesse sentido, aumentaram as possibilidades de uso autêntico da linguagem – áudio, vídeo, imagens em tempo real. Entretanto, Warschauer (1996) faz uma crítica ao modo como a essa multimídia é utilizada no ensino. Embora em muitos casos a sua utilização envolva a integração de todas as habilidades (leitura, fala, escrita e compreensão oral), na maioria das vezes, essa integração não proporciona a

construção significativa de conhecimento e o uso de comunicação autêntica. Para Warschauer (ibid., 2004b),

a tecnologia de multimídia como existe atualmente apenas contribui em parte para o ensino-aprendizagem mediado por computador integrativo. O uso da multimídia pode envolver uma integração de habilidades (por exemplo, compreensão oral com leitura), mas ela raramente envolve um tipo mais importante de integração – a integração de comunicação autêntica e significativa de todos os aspectos do currículo de aprendizagem da linguagem.¹⁸

Desse modo, Warschauer (1996) acredita que a Internet além de proporcionar a integração das quatro habilidades por meio do uso da multimídia, pode colaborar na construção do conhecimento linguístico e sociocultural de aspectos significativos da vida dos educandos, principalmente por meio da interação. A utilização da Internet modifica o conceito de comunicação no ensino e na aprendizagem. Os alunos interagem com o grupo em que estão inseridos, com o professor e com o mundo da Web. Nas palavras do referido autor, a Internet

proporciona a comunicação não apenas de um para um, mas também um para muitos, permitindo que o professor e o aluno compartilhem uma mensagem com um pequeno grupo, com toda a sala de aula, com um colega ou em uma lista de discussão internacional com centenas, milhares de pessoas.¹⁹

Embora nas últimas duas décadas o processo de ensino de línguas mediado por computador tenha se pautado na fase integrativa, com um crescente uso da multimídia, parece que em grande parte dos portais educacionais a ênfase ainda permanece nos aspectos puramente linguísticos. A concepção de ensino que parece ainda prevalecer é a behaviorista, que privilegia as atividades de estímulo-resposta e exercícios de repetição.

Além disso, os conteúdos apresentados pelos portais parecem se constituir em uma mera transmissão do conteúdo impresso. Em outras palavras, os responsáveis pela produção e organização dos portais parecem fazer uso de

¹⁸Multimedia technology as it currently exists thus only partially contributes to integrative CALL. Using multimedia may involve an integration of skills (e.g., listening with reading), but it too seldom involves a more important type of integration – integrating meaningful and authentic communication into all aspects of the language learning curriculum.

¹⁹It allows not only one-to-one communication, but also one-to-many, allowing teacher or student to share a message with a small group, the whole class, a partner class, or an international discussion list of hundreds or thousands of people.

atividades e materiais didático-pedagógicos que foram utilizados com êxito na prática pedagógica de sala de aula.

Arcoverde e Cabral (2004) obtiveram esse resultado ao investigar três *sites* de ensino de língua portuguesa. Segundo as pesquisadoras, a análise dos dados evidenciou que os conteúdos propostos pelos *sites* não foram organizados especialmente para a web. Dessa forma, as referidas autoras ressaltam que “os *sites* se valeram do aproveitamento de materiais desenvolvidos para o impresso”.

A investigação de Arcoverde e Cabral (2004) também mostrou que o conteúdo dos *sites* privilegia o aspecto gramatical. As autoras (ibid.) chamam à atenção a necessidade de se ter clareza sobre os princípios fundamentais que constituem o ensino e citam como exemplo a linguagem, ou seja, a concepção do que se entende por linguagem, entre outros aspectos, norteia o que se entende por ensino.

Considerando, portanto, as transformações ocorridas no contexto educacional, principalmente em razão da inserção das TIC no âmbito escolar, faz-se necessário que se discuta o processo de ensino de línguas, buscando explicitar as concepções teórico-pedagógicas (conceito de linguagem e ensino) e didático-pedagógicas (materiais didáticos, métodos, avaliações) que norteiam esse processo no contexto digital. Além disso, é preciso identificar o papel desempenhado por alunos e professores no meio eletrônico, haja vista que essas modificações promovidas pelas TIC também promovem alterações nesses papéis (alunos mais autônomos, professores vistos como colaboradores, articuladores no processo de aprendizagem).

2.6 Os gêneros no contexto digital

Nas últimas duas décadas, o gradativo desenvolvimento do *ciberespaço* tem proporcionado o surgimento de diversos gêneros denominados digitais, dentre eles: *blogs*, *e-mails*, *fotoblogs*, *home pages*, *chats*, fóruns de discussão, videoconferência, *orkut*, aula a distância, entre outros, como consequência das transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Dentre esses, podemos destacar os portais, que se constituem como repositórios e distribuidores de diferentes informações para diversos grupos sociais na *web*. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) indicam que há vários tipos de portais, a

saber: de entretenimento (*Yahoo, MSN, AOL, Lycos*), de jogos (*ING, MSN games*), políticos (*Maple Leaf Web, ePolitix*), infantis (*Youngstersonline*) e educacionais (*English-zone, ESLHQ, Teaching English*).

Com base nos estudos de Bakhtin (1997), podemos considerar que os portais são gêneros textuais, veiculados no meio eletrônico, pois se configuram como eventos sócio-comunicativos, compartilhados por locutores de uma esfera da sociedade, apresentando uma configuração textual específica. Em outras palavras, os portais se constituem em atividades sociais, mediadas pela linguagem, com propósitos definidos e são reconhecidos pelos grupos sociais que participam dessas atividades (SWALES, 1990). Do mesmo modo, os portais apresentam, nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279), “tipos relativamente estáveis de enunciados” que materializam linguística e discursivamente essas atividades sociais.

Nessa perspectiva, podemos definir os portais educacionais, foco de interesse desta pesquisa, como um gênero digital que tem como finalidade a distribuição e o consumo de informações relacionadas a um tópico específico – educação. No caso dos portais educacionais de língua inglesa, esse tópico se centra no ensino e na aprendizagem de línguas.

Nas próximas seções, aprofundaremos mais as discussões no que tange às pesquisas em gêneros textuais e, mais especificamente, no que diz respeito aos estudos prévios na Análise de Gêneros digitais e portais educacionais.

2.6.1 Os gêneros textuais

O estudo de gêneros tem ocupado um espaço cada vez maior nas pesquisas em Linguística. Trabalhos conhecidos mundialmente como os de Bakhtin (1997a), Bhatia (1993), Carolyn Miller (1984), John Swales (1990) e Bazerman (2005), apenas para exemplificar, têm colaborado para o contínuo surgimento de pesquisas e o aprofundamento teórico nessa área. No Brasil, inúmeros pesquisadores (ARAÚJO, 2003; ARAÚJO, 2006; BONINI, 2005; DIONÍSIO, 2005; ROJO, BARBOSA e COLLINS, 2005; MARCUSCHI, 2005; MEURER, 2005; MOTTA-ROTH, 2001, 2006, 2007; PAIVA, 2001, 2004; dentre outros) têm investigado diferentes gêneros e desenvolvido diversos aportes metodológicos.

A teoria bakhtiniana se constitui como uma das referências para os estudos de gêneros. O filósofo russo (1997a, p. 301) definiu a linguagem como produto da interação verbal entre locutores integrantes de uma dada esfera de atividade humana. Essa interação verbal se dá por meio de gêneros que, como formas relativamente estáveis da construção dos enunciados, são constituintes da experiência humana.

Nesse sentido, a concepção de linguagem de Bakhtin enfatiza o papel social e histórico da linguagem. Rodrigues (1999, p. 93), partidária dessa teoria, afirma que “a linguagem se constitui como produto da atividade humana coletiva, e reflete em todos os seus elementos, tanto a organização econômica como a sócio-política da sociedade que a gerou”. A comunicação verbal das diferentes esferas sociais constitui os gêneros do discurso. Assim, diferentes esferas sócio-discursivas (cotidianas ou especializadas) da sociedade elaboram ou comportam diferentes gêneros que lhes são próprios. Sendo assim, o gênero também é de natureza social.

Nessa perspectiva, Bazerman (2005, p. 61) entende gênero como

um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas.

Para Bakhtin (1997a, p. 284), os enunciados se originam nas diferentes esferas sociais e estão estritamente relacionados aos diferentes tipos de intercâmbio social:

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Nesses termos, o gênero se constitui em um evento comunicativo, composto por expoentes linguísticos e semânticos relativamente estáveis que têm um propósito ou finalidade específica. E esse propósito ou finalidade é compartilhado pelos participantes do contexto social, no qual eles estão inseridos.

Para Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Da mesma forma, o referido autor (idem, ibidem) argumenta que, recentemente, o desenvolvimento da chamada

“cultura eletrônica” - telefone, gravador, rádio, TV, computador e Internet – tem propiciado o surgimento de novos gêneros.

Assim, por se constituírem em eventos comunicativos, estritamente atrelados ao contexto sócio-histórico e cultural, os gêneros textuais sofrem modificações sempre que a sociedade passar por essas transformações. Cruz (2006, p. 11) ressalta que,

para atender as necessidades socioculturais e as inovações tecnológicas, o meio e as situações de produção se modificam. A partir desse momento que o meio e as situações se modificam, a linguagem utilizada para a produção também se altera. Antigamente, escrevíamos cartas para parentes e amigos, e muitos de nós chegamos até a colecionar selos. Com o passar do tempo, por causa da praticidade da tecnologia, a escrita de cartas se restringiu em muito, prevalecendo, em geral, nos contextos institucionais.

O desenvolvimento das TIC promove o surgimento de novos gêneros. Entretanto, Marcuschi (2002, p. 20) argumenta que “não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”.

O pensamento de Marcuschi reflete a ideia de Bakhtin (1997a) de que os gêneros surgem a partir da recorrência de eventos comunicativos em diferentes esferas sociais e que são materializados por meio da linguagem. Meurer e Motta-Roth (2005, p. 11) colaboram com essa definição, argumentando que, “ao servir de materialidade textual em uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço, a linguagem se constitui como gênero”.

Da mesma forma, Marcuschi (2005c, p. 18), consolidando a teoria de Bazerman (2005), entende que os gêneros não se constituem unicamente como modelos estanques de estruturas linguísticas em função de sua natureza cultural, social, histórica e ideológica.

Nesse sentido, é necessário que a investigação dos gêneros textuais privilegie não apenas os expoentes linguísticos, mas também os contextos dos quais esses gêneros são oriundos. Para Marcuschi (ibid., p. 18), “a tendência atual é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural”.

Partilhando da mesma ideia de Marcuschi, Motta-Roth (2006) enfatiza que,

um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana.

Portanto, o foco exclusivo na análise dos expoentes linguísticos não é suficiente para a identificação e investigação dos gêneros textuais e digitais, pois como afirma Marcuschi (2005c), com base na teoria de Bazerman, gêneros são fatos sociais.

Para Bazerman (2005, p. 31),

a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Em vista disso, a teoria de gêneros que prevalece neste estudo é aquela que considera os gêneros textuais como materialização de atividades sociais recorrentes, que são compartilhadas socialmente por indivíduos e mediadas pela linguagem (MEURER e MOTTA-ROTH, 2005).

Na seção seguinte, apresentamos e discutimos alguns exemplos de pesquisas sobre gêneros digitais, especialmente os portais educacionais.

2.6.2 As pesquisas sobre gêneros digitais – os portais educacionais

A pesquisa em Análise de Gêneros contempla diversos contextos – acadêmico, ensino e aprendizagem e midiático, demonstrando o interesse dos estudiosos em investigar e descrever os diferentes gêneros textuais que constituem esses contextos sociais e profissionais.

Os anais do último *Seminário Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET), realizado em 2007, exemplificam a diversidade de temas e abordagens metodológicas desenvolvidas pelos pesquisadores nessa área. Obras como a de Meurer e Motta-Roth (2002), Karwoski, Gaydeczka e Brito (2005), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) e o número especial do periódico *Linguagem em (Dis)Curso* (v. 6, n. 3, 2006) ilustram o crescente interesse em abordar questões referentes aos

estudos de gêneros e suas contribuições para a prática pedagógica em língua materna e estrangeira.

Esses estudos colaboram para o desenvolvimento e aprimoramento de uma prática pedagógica que vise desenvolver no aluno a consciência sobre os aspectos contextuais e textuais que constituem os diversos gêneros que ele compartilha dentro de seu grupo social e dos demais grupos de que ele participa ocasionalmente.

No que tange ao contexto acadêmico, a pesquisa de John Swales, no início da década de 90, se configura como referência na área de Análise de Gêneros, principalmente nos gêneros ligados à produção e distribuição de textos gerados a partir da pesquisa científica. Uma de suas principais pesquisas diz respeito à investigação da macroestrutura dos artigos acadêmicos, mais especificamente da seção de Introdução (SWALES,1990).

Ainda nos anos 90, apoiados em sua abordagem teórica, diversos pesquisadores se dedicaram a investigar inúmeros gêneros textuais, como, por exemplo, Nwogu (1990), que realizou um estudo comparativo da organização retórica dos gêneros resumo, artigo acadêmico e artigo de popularização da ciência; Brett (1994) que investigou as seções de resultados e discussão; Salager-Meyer (1996), que investigou a evolução das referências bibliográficas nos artigos acadêmicos da Medicina; Bhatia (1997), que pesquisou sobre cartas de promoção de vendas de produtos e cartas de pedido de emprego, e Henry e Roseberry (2001), que analisaram cartas de requerimento de emprego.

No Brasil, investigações como a de Carvalho (2005) sobre a organização retórica de resenhas acadêmicas na área de teoria da literatura, Araújo (2006) sobre a macroestrutura da seção de conclusão em teses produzidas em universidades inglesas e brasileiras, Rojo e Scheneuwly (2007) sobre a relação entre oralidade e escrita no gênero conferência acadêmica revelam o interesse em mapear e descrever os gêneros textuais no contexto acadêmico.

Em comum, essas pesquisas têm o fato de que se inscrevem na perspectiva teórica da Nova Retórica no que tange à Análise de Gêneros. Com base nessa perspectiva, Meurer (2002, p. 65) define gênero como

tipos relativamente estáveis de texto, orais ou escritos, formais ou informais, que podem ser reconhecidos devido a sua estrutura retórica e função, isto é, sua organização e finalidade. É importante ressaltar que os gêneros não se caracterizam apenas por um conjunto fixo de componentes semióticos denotativos, constituídos por elementos linguísticos e, frequentemente, também visuais em uma organização sequencial, eles também são compostos por *clusters* de componentes semióticos denotativos e conotativos, usados para alcançar determinados objetivos em contextos sociais reconhecidos.

Nas últimas duas décadas, o contínuo desenvolvimento e a gradativa utilização das TIC têm propiciado o surgimento dos chamados gêneros digitais. Especialmente no contexto brasileiro, os estudos desses gêneros têm se fortalecido por meio de diversas pesquisas (ARAÚJO, 2003, 2007; PAIVA, 2004; FREIRE et al., 2004; CAIADO, 2007; LEAL, 2007; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008, para citar alguns exemplos).

Nessas investigações, diversos gêneros digitais têm se constituído em foco de interesse para pesquisadores: *e-mail* (PAIVA, 2001; 2005; MARCUSCHI, 2005; CRUZ, 2006), *blogs* (KOMESU, 2005; RIBEIRO, SIQUEIRA e LACERDA, 2006; CAIADO, 2007), *chats* (MOTTA-ROTH, 2001; GERVAI, 2004; ARAÚJO e COSTA, 2007; LEAL, 2007), *homepages* (ARAÚJO, 2003; SADE, 2007; MOTTA-ROTH, REIS e MARSHALL, 2007), cursos de idiomas on-line (COLLINS, 2004; FREIRE et al., 2004; WISSMAN, 2005), portais educacionais (IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; COSTA, 2003; ARCOVERDE e CABRAL, 2004; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008).

Em algumas dessas pesquisas, o foco está na descrição da organização retórica do gênero (PAIVA, 2001; ARAÚJO, 2003; ARAÚJO e COSTA, 2007), visando identificar como esses textos são construídos e materializados por meio da linguagem. Nas palavras de Meurer (2002, p. 67),

a organização retórica de gêneros específicos é realizada por um conjunto de movimentos retóricos que o produtor de um texto pode usar com o intuito de indicar aos leitores como seu texto está organizado e quais as relações funcionais podem ser identificadas entre as diferentes partes do texto e suas relações com a organização textual como um todo.

Tomando por base essa perspectiva, Araújo e Costa (2007) desenvolveram uma pesquisa em que buscaram mapear os movimentos retóricos de salas de bate-papo (*chats* abertos), com o objetivo de demonstrar em que medida os aspectos da construção composicional desse gênero permitiam a caracterização de seu estilo.

Os referidos autores constataram que esse gênero é constituído por cinco movimentos retóricos.

Em 2005, Wissman realizou um estudo sobre os cursos de inglês a distância, buscando analisar a proposta pedagógica subjacente à organização, à forma e aos conteúdos produzidos e disponibilizados nesses cursos. A pesquisa da autora foi baseada na investigação de categorias de análise para a avaliação de cursos de idiomas on-line propostas por Freire et al. (2004). Essas categorias foram denominadas pelas autoras de “roteiro” (ibid., p. 253).

A primeira delas é a Área contextual e tem como objetivo investigar os aspectos contextuais sob três perspectivas: 1) especulativa (instituição, histórico, créditos e legalização); 2) prática (público-alvo, duração, meio de veiculação e pagamento) e 3) natureza teórico-metodológica (fundamentação e objetivos). Nesse sentido, o pesquisador identifica a credibilidade da instituição que oferece o curso, os objetivos e o embasamento teórico (FREIRE et al., ibid., 253).

A Área Tecnológica visa investigar as ferramentas utilizadas na elaboração dos cursos e verificar como estas estão sendo utilizadas efetivamente. Desse modo, a pesquisa busca identificar aspectos como: equipamentos, facilidade de uso e navegabilidade (p. 255).

Na Área instrucional, são observados aspectos relacionados à organização e ao desenvolvimento do conteúdo. Como exemplo, as autoras (p. 256) mencionam que o curso é investigado a partir de “critérios de formatação da página, englobando desde aspectos relacionados à legibilidade e padronização do texto até a utilização de recursos como imagens, colunas, cores, ícones e som”.

A observação dos aspectos interacionais do curso é realizada na Área interativa. Nessa etapa, a interação é identificada a partir da direção (professor-alunos, alunos-alunos, aluno-conteúdo, entre outras), padrão dominante, natureza e espaços interativos (ibid., 257).

Na Área afetiva (p. 259), são explorados os aspectos motivacionais que possam estar presentes e influenciar no desenvolvimento do curso. Nesse sentido, faz-se relevante que o pesquisador observe e identifique características do ambiente instrucional, classificando-o como: afetivo, envolvente, monótono, formal, dentre outras.

A penúltima área, avaliativa, tem como objetivo analisar os instrumentos e procedimentos de avaliação do curso. Nessa etapa, dois fatores são observados: a avaliação da aprendizagem, que diz respeito ao aprendizado do conteúdo ensinado e a avaliação do curso, que investiga o próprio curso do ponto de vista dos participantes (p. 260-261).

Por fim, a Área operacional (p. 262) focaliza o funcionamento do curso, buscando identificar se o participante recebe alguma orientação sobre como participar (informações técnicas) e se alunos e professores recebem apoio para superar possíveis problemas tecnológicos que venham a acontecer ao longo do curso.

No que tange aos estudos prévios sobre o gênero portal, encontramos poucas pesquisas (COSTA, 2003; STEIN, 2003), principalmente sobre portais educacionais (VAZ e CAMPOS, 2001; IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; ARCOVERDE e CABRAL, 2004; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008). A maioria dessas investigações tem como objetivo propor metodologias de projeção ou de avaliação desses portais, como é o caso da pesquisa de Stein (2003), que elaborou uma metodologia projetual para auxiliar os *webdesigners* na criação e no desenvolvimento de interfaces para *sites* informativos.

Nessa mesma linha, Iahn (2001) analisou cinco portais educacionais brasileiros, identificando os recursos tecnológicos disponibilizados com o intuito de elaborar uma proposta de requisitos básicos para criação, funcionamento e manutenção de portais educacionais. Dorfman (2002) conduziu um estudo de caso, investigando um portal educacional com o intuito de identificar e analisar os atributos de motivação no uso desse portal pelos usuários-alunos. Arcoverde e Cabral (2004) investigaram três *sites* de língua portuguesa, visando investigar o conteúdo pedagógico disponibilizado nesses exemplares do gênero.

As pesquisas de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Bottentuit Junior e Coutinho (2008) estabeleceram categorias para a análise desse gênero. Vaz e Campos (2001) elaboraram quatro critérios para a avaliação de sites educacionais construtivistas: participação, recursos, estrutura e interface. Costa (2003) utilizou esses mesmos critérios na análise de portais educacionais na área de Química e Física, mas acrescentou subcategorias no critério Estrutura: a investigação da

topologia, isto é, o modelo de estruturação da informação nos portais: linear, hierárquica ou rede, o uso de várias mídias, a forma de abordagem do conteúdo, o grau de segmentação do conteúdo (pequenos ou grandes blocos, por exemplo) e navegabilidade.

Mesmo que as investigações de Vaz e Campos (2001) e Costa (2003) antecedam a pesquisa realizada por Freire et al. (2004), podemos dizer que as categorias de análise elaboradas pelas autoras apresentam aspectos semelhantes aos estudos de Freire et al.

No caso da primeira, Participação, podemos associá-la à Área interativa, que visa investigar, basicamente, o grau de interatividade entre os participantes do gênero. O item Recursos busca identificar as ferramentas e seu uso efetivo, assim como é proposto na Área Tecnológica. As duas últimas, Estrutura e Interface, podem ser comparadas à Área instrucional, pois objetivam analisar a organização dos itens e ferramentas disponibilizadas pelos portais.

No Quadro 2, podemos visualizar as semelhanças entre as categorias de análise propostas por Vaz e Campos (2001), Costa (2003) e Freire et al.

Quadro 2 – Semelhanças entre as categorias de análise dos portais educacionais propostas por Vaz e Campos (2001), Costa (2003) e Freire et al. (2004).

Categorias de análise	Denominação de Vaz e Campos (2001)	Denominação de Costa (2003)	Denominação de Freire et al.
Grau de interatividade entre os participantes	Participação	Participação	Área interativa
Recursos tecnológicos – ferramentas e seu uso efetivo	Recursos	Recursos	Área tecnológica
Organização do conteúdo e ferramentas	Estrutura e Interface	Estrutura* e Interface	Área instrucional

* Esta categoria foi subdividida por Costa (2003) em: topologia, uso de várias mídias, forma de abordagem do conteúdo, grau de segmentação do conteúdo e navegabilidade.

O mesmo ocorre com o estudo realizado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008). Os autores propuseram categorias de análise para portais educacionais semelhantes às aquelas desenvolvidas por Freire et al. (2004). A pesquisa indicou três aspectos que devem ser observados na avaliação desse gênero. Consideramos que

o primeiro aspecto, Dados gerais, apresenta itens de avaliação que se assemelham à Área contextual proposta por Freire et al.

Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p. 2), nessa etapa, o pesquisador investiga fatores como: origem dos portais, tipo de acesso (restrito ou livre), referência a autores e colaboradores, público-alvo, utilização de ferramentas de comunicação, uso de anúncios/propagandas, possibilidade de enviar perguntas e/ou sugestões aos *web owners* e identificação do número de visitantes.

O segundo aspecto, Informação e conteúdo, também propõe itens de análise semelhantes à Área Instrucional, de Freire et al. Nessa categoria, são observados fatores relacionados ao conteúdo, tais como tipo de informação disponibilizada, frequência de atualização dessas informações, utilização de multimídia, uso de *links* externos e fórum de discussão.

O terceiro e último aspecto, Usabilidade, pode ser associado à Área Tecnológica, visto que, nessa etapa, são investigadas informações relacionadas à navegabilidade do portal. Nesse sentido, a pesquisa se centra em fatores como: a organização do conteúdo (layout da página, formato de letra, cores, menu), utilização de ferramentas de busca interna e/ou mapa.

No Quadro 3, apresentamos as semelhanças entre as categorias de análise propostas por Freire et al. (2004), Bottentuit e Coutinho (2008).

Quadro 3 – Semelhanças entre as categorias de análise dos portais educacionais propostas Freire et al. (2004), Bottentuit e Coutinho (2008).

Categorias de análise	Denominação de Freire et al. (2004)	Denominação de Bottentuit e Coutinho (2008)
Informações gerais sobre origem, objetivos, produtores e consumidores	Área contextual	Dados gerais
Organização do conteúdo e ferramentas	Área instrucional	Informação e conteúdo
Recursos tecnológicos – ferramentas e seu uso efetivo	Área tecnológica	Usabilidade

Observando o foco de interesse desses estudos, identificamos dois aspectos: 1) a maioria dos pesquisadores teve como objetivo avaliar os portais educacionais em termos de organização retórica e funcionalidade e 2) não se propôs a investigar

a função desse gênero no contexto digital, seus participantes e seus conteúdos, isto é, para que esse gênero serve, quem o produz, a quem ele se dirige, que atividades são disponibilizadas e com que finalidade.

Buscando responder a essas indagações, tomamos por base as categorias propostas por Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit Junior e Coutinho (2008) e estabelecemos novos parâmetros para a investigação da organização retórica de nosso *corpus*.

Essa adaptação se fez necessária uma vez que muitos dos aspectos identificados nesses estudos não foram encontrados na investigação inicial das páginas eletrônicas dos portais educacionais, tais como área afetiva, área avaliativa e área operacional.

Desse modo, estabelecemos quatro categorias de análise para a descrição da organização retórica do *corpus* e da amostra quantitativa que constitui esta pesquisa: I) Área contextual, II) Área tecnológica, III) Área instrucional e IV) Área interativa.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia, descrevendo a seleção e as categorias de análise dos portais educacionais que compõem o *corpus* deste estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos os critérios de seleção do *corpus* (seção 3.1), a delimitação do universo de análise e os procedimentos de coleta dos dados (seção 3.2).

No segundo (seção 3.3) descrevemos os critérios para a análise do contexto, tendo em vista que este estudo visa à investigação da função e dos participantes desse gênero, e os critérios de análise da organização retórica dos portais educacionais selecionados.

No terceiro e último momento (seção 3.4) relatamos os critérios utilizados na investigação das atividades pedagógicas com foco em leitura por meio da identificação dos pressupostos teórico-metodológicos que nos indiquem: 1) as propostas pedagógicas que norteiam os *web owners* na produção dessas atividades e 2) o papel do professor e do aprendiz.

3.1 A seleção do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 15 portais educacionais de língua inglesa. Para a seleção desses exemplares, foram utilizados três critérios: gratuidade, atividades pedagógicas com foco em leitura e público-alvo.

3.1.1 Gratuidade

Em primeiro lugar, levamos em conta a gratuidade de acesso aos conteúdos e às atividades pedagógicas, haja vista que alguns portais educacionais só permitem o acesso a todas as informações mediante o pagamento de uma taxa mensal ou anual por parte do usuário. Este é caso do portal *Onestopenenglish*, um dos selecionados para esta pesquisa, o qual estipula uma mensalidade para que o usuário possa ter acesso a uma parte do conteúdo disponibilizado, principalmente as atividades com foco em compreensão oral. Entretanto, como o foco desta investigação se centra nas atividades de leitura e grande parte desse conteúdo é disponibilizada gratuitamente, esse portal se constituiu como *corpus* deste estudo.

3.1.2 Atividades pedagógicas com foco em leitura

Em segundo lugar, considerando que um dos objetivos desta pesquisa é a investigação das concepções de ensino e aprendizagem de línguas subjacentes aos conteúdos e às atividades pedagógicas, acessamos alguns dos 46 portais descritos no site *Língua Estrangeira* (conforme explicaremos a seguir) e estabelecemos como critérios para a seleção dos três portais a presença de informações relacionadas a planos de aulas, sugestões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e atividades pedagógicas que tivessem como foco a leitura.

A habilidade de leitura foi escolhida por duas razões: 1) relevância da produção de conhecimento por meio da leitura, conforme apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2006, p. 113) de língua estrangeira, e 2) estudos sobre leitura como um dos focos de interesse do grupo de pesquisa “Linguagem como prática social”, na realização de pesquisas e desenvolvimento de programas de ensino de línguas. Assim, optamos em selecionar portais educacionais que oferecessem a maior parte das atividades pedagógicas com foco em leitura.

3.1.3 Público-alvo

Por último, consideramos o público-alvo ao qual os portais educacionais estavam direcionados. Levando em conta, novamente, que o objetivo principal deste estudo é analisar as propostas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de línguas, escolhemos portais que apresentavam como público-alvo professores, em formação ou em serviço. Esta escolha se deu pelo fato de esse público se constituir no foco de interesse do meu estudo e também do grupo de pesquisa a que pertenço na Universidade Federal de Santa Maria, “Linguagem como prática social”.

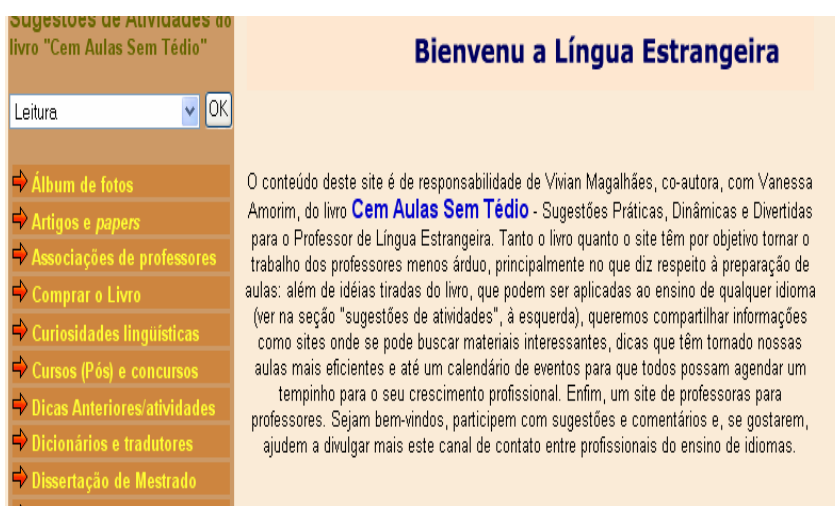
3.2 A delimitação do universo de análise

A etapa de delimitação do universo de análise corresponde ao rastreamento que realizamos na Internet para a seleção: 1) dos portais educacionais em língua inglesa que constituiriam a amostra qualitativa e a amostra quantitativa desta pesquisa e 2) das atividades pedagógicas com foco em leitura.

Em relação à seleção dos portais educacionais, optamos pela coleta da amostra qualitativa com o intuito de identificar, descrever e interpretar detalhadamente o contexto e as atividades sociais que se desenvolvem em três dos 15 portais educacionais selecionados. Com a amostra quantitativa, composta pelos 12 portais restantes, buscamos confirmar as informações analisadas, estabelecendo generalizações para os resultados obtidos.

A seleção do *corpus* teve início no dispositivo de busca²⁰ www.google.com.br por meio das seguintes palavras-chave: “sites de inglês para professores”. Essa busca mostrou um total de aproximadamente 2.430.000 entradas. Optamos pelo terceiro dos endereços elencados na página do *google*, intitulado *Língua Estrangeira* (http://www.linguaestrangeira.pro.br/links/link_ingles.htm), tendo em vista que, na breve descrição desse *site*, encontramos informações e exemplos de portais educacionais.

O acesso a esse site mostrou que a página inicial era composta por um texto com informações em português sobre as autoras e seus objetivos, como mostra a Figura 2.



O conteúdo deste site é de responsabilidade de Vivian Magalhães, co-autora, com Vanessa Amorim, do livro *Cem Aulas Sem Tédio - Sugestões Práticas, Dinâmicas e Divertidas para o Professor de Língua Estrangeira*. Tanto o livro quanto o site têm por objetivo tornar o trabalho dos professores menos árduo, principalmente no que diz respeito à preparação de aulas.

Figura 2 - Tela inicial do site *Língua Estrangeira*

²⁰Arcoverde e Cabral (2004, p. 185) definem os dispositivos de busca como sites ou portais que oferecem serviços de busca automática, a partir de determinada palavra-chave. Esse mecanismo de pesquisa faz uma varredura em todos os documentos que possuam o conjunto de palavras e mostra os sites referentes ao termo pedido. Além do *Google*, são exemplos de dispositivos de busca: *Yahoo* e *Alta Vista*.

Esse mesmo *site* apresenta um *menu* com diversas seções contendo informações para professores de língua materna e língua estrangeira, tais como artigos, poemas, materiais foto copiáveis, listas de dicionários e tradutores, curiosidades linguísticas, sugestões de sites, dentre outras. Essas seções estão localizadas na parte esquerda da tela inicial, conforme mostra a Figura 3.

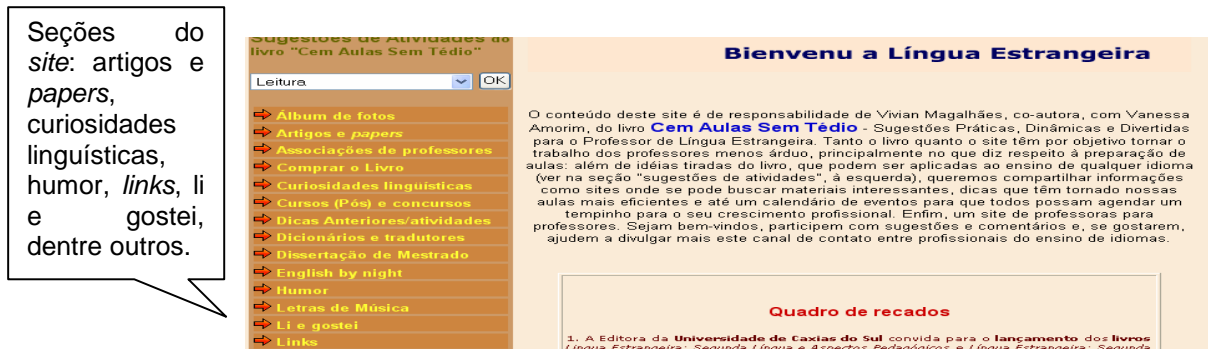


Figura 3 – Seções na tela inicial do site *Língua Estrangeira*

A exploração a uma das seções do *menu*, intitulada *Links* (última indicada pela Figura 3), apontou para uma lista de oito novos *links*. No primeiro deles, *Links para inglês*, é possível encontrar o *Teacher resources* com 46 endereços de portais para professores de língua inglesa, descritos sinteticamente. Cada descrição destaca o conteúdo abordado por cada portal e enfatiza os aspectos positivos e os diferenciais de cada um. A Figura 4 demonstra a tela inicial do *Teacher resources* com a descrição de alguns portais.

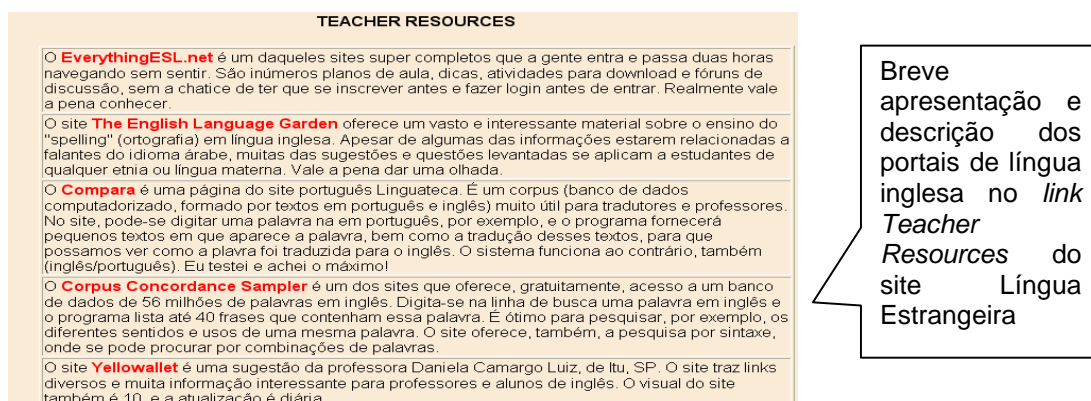


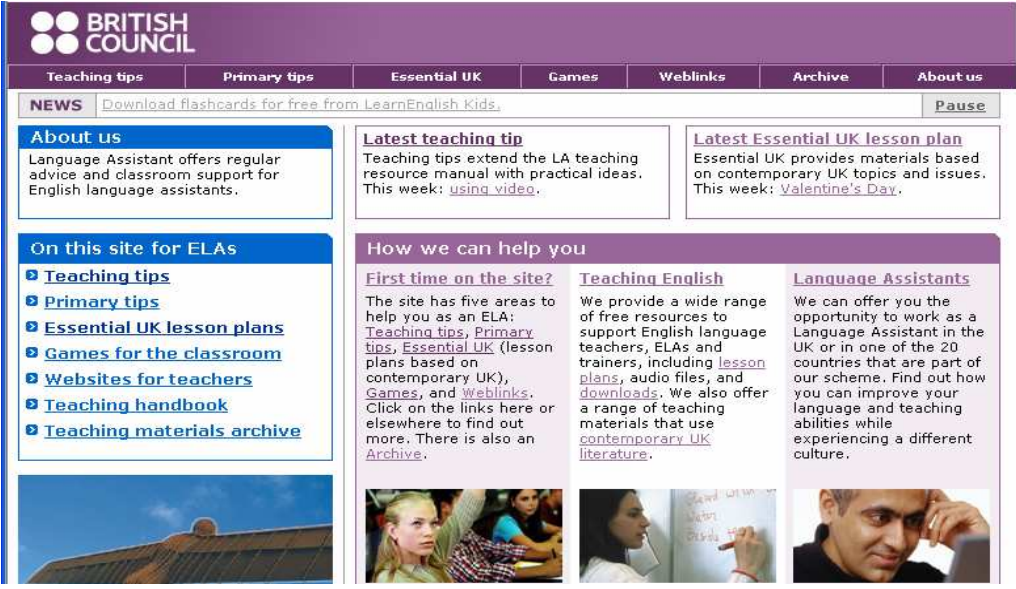
Figura 4 - Tela inicial da seção *Teacher resources* apresentada pelo site *Língua Estrangeira*

Tomando por base os critérios de gratuidade de acesso, presença de atividades pedagógicas com foco em leitura e público-alvo (Seção 3.1), dos 46

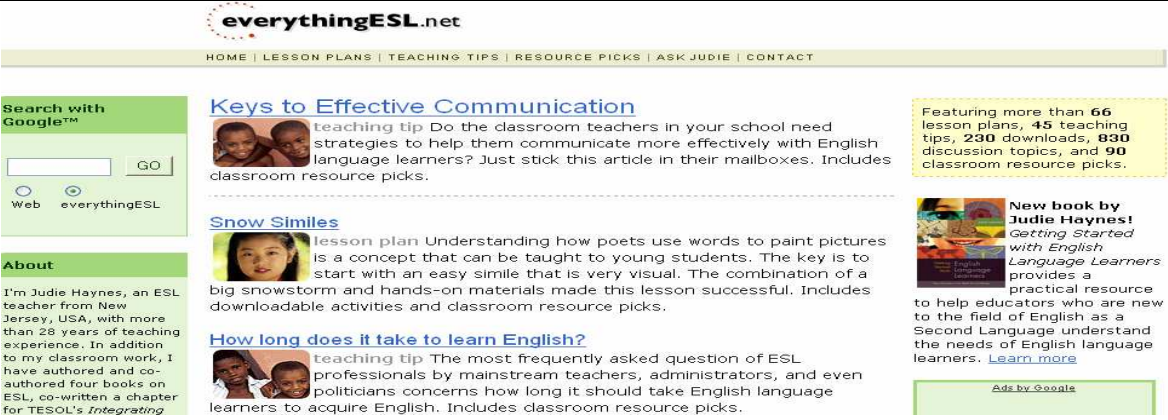
portais listados no *link Teacher Resources*, selecionamos três que constituiriam a amostra qualitativa desta pesquisa, conforme indica o Quadro 4.

Quadro 4 – Tela inicial dos portais selecionados que constituem a amostra qualitativa.

PB – British Council Language Assistant
Endereço eletrônico: <http://www.britishcouncil.org/languageassistant>



PE – EverythingESL
Endereço eletrônico: <http://www.everythingsl.net>



PO – Onestopenglish
Endereço eletrônico: <http://www.onestopenglish.com>

The screenshot shows the homepage of onestopenglish. At the top, there is a navigation bar with the site logo, contact links, and a Macmillan logo. Below this is a login section with fields for email and password. The main content area features a large red banner advertising a 50% discount on the Macmillan English Dictionary for subscribers. Below the banner, there are three buttons: BROWSE, REGISTER, and SUBSCRIBE. On the right side, there is a search bar and a list of external links. The footer mentions awards from the British Council and the ELTOS.

Nesse sentido, foram selecionados dois portais britânicos: *British Council Language Assistant*, produzido e disponibilizado pelo *British Council* e *Onestopenglish*, da editora Macmillan. O terceiro portal, *EverythingESL*, é americano, criado e mantido pela professora Judie Haynes.

Com o intuito de estender nossas evidências a respeito dos dados, principalmente no que tange à organização retórica, selecionamos doze portais que constituíram a amostra quantitativa. Essa seleção também foi realizada no *link Teacher Resources*, levando em conta os critérios mencionados anteriormente. Desse modo, foram coletados oito portais; os outros quatro foram selecionados em um dos endereços elencados dentro do *Teacher Resources*, intitulado *English Specialist*.

A Figura 5 mostra que o *English Specialist* é composto por itens, indicando o nome e uma breve descrição de portais de língua inglesa.



Figura 5 – Tela inicial do portal *English Specialist*

No Quadro 5, apresentamos o endereço dos doze portais educacionais que constituem a amostra quantitativa.

Quadro 5 – Endereços dos portais educacionais que constituem a amostra quantitativa.

P1: <http://www.teachingenglish.org.uk>
 P2: <http://www.eslhq.com/>
 P3: <http://www.developingteachers.com>
 P4: <http://www.englishraven.com/main.html>
 P5: <http://www.teachchildrenesl.com>
 P6: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>
 P7: <http://www.tefl.net/esl>
 P8: <http://www.esl-galaxy.com/about>
 P9: <http://www.english-to-go.com>
 P10: <http://www.eslcity.com>
 P11: <http://bogglesworldesl.com>
 P12: <http://www.esl-lounge.com>

No que tange à seleção das atividades pedagógicas com foco em leitura, coletamos 35 atividades nos portais que constituem a amostra qualitativa (B, E e O²¹). Nesse sentido, foram selecionadas dez atividades da seção *Essential UK Archive* no portal B e dez da seção *Lesson Plans* no portal E, totalizando vinte atividades.

²¹Chamaremos PB ao *British Council Language Assistant*, PE ao *EverythingESL* e PO ao *Onestopenlish*.

No caso do portal O, inicialmente selecionamos dez atividades. Entretanto, a análise mais detalhada da organização retórica mostrou que esse portal possuía duas seções com atividades de leitura *ESOL and ESL e News Lessons*. Cada uma delas apresentava funções e organização retóricas distintas. Nesse caso, buscando analisar mais detalhadamente essas duas seções, foram selecionadas sete atividades da subseção *Cambridge ESOL lesson plans*, dentro da seção *ESOL and ESL*, e oito da subseção *Monthly topical news lessons*, dentro da seção *News Lessons*, totalizando 15 atividades do portal O.

Utilizamos como critério para a seleção dessas atividades os temas. Desse modo, selecionamos atividades que apresentavam temas recorrentes nos três portais analisados. Esses temas estão relacionados: 1) ao cotidiano (*Reality shows*, animais de estimação, atividades físicas); 2) a problemas sociais (racismo, desigualdade social, violência); 3) a aspectos culturais (folclore, feriados e lendas) e 4) às TIC (telefones celulares, robôs e computadores).

Portanto, o *corpus* do portal B é composto pelas seguintes atividades listadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas do PB.

ATIVIDADE	TÍTULO DA ATIVIDADE
B1	Pet mania
B2	Tattoos
B3	Individual style
B4	Robots
B5	Mobile phones
B6	Reality TV
B7	A generation of coach potato
B8	Women in a man's world
B9	Young drinkers
B10	Show racism the red card

O Quadro 7 mostra as atividades que constituem o portal E.

Quadro 7 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas do PE.

ATIVIDADE	TÍTULO DA ATIVIDADE
E1	St. Patrick's Day Shamrocks
E2	Walking by the wall: a virtual trip to the Vietnam Veterans Memorial
E3	Creepy crawly spiders
E4	Extreme weather: hurricanes
E5	Johnny Appleseed, an American folk hero
E6	Popcorn pickles, popcorn stew
E7	Tale of the tooth fairy
E8	Animal habits: the polar regions
E9	Memoirs and personal essays
E10	Bats are everywhere

Do portal O foram selecionadas aleatoriamente na subseção *Cambridge ESOL lesson plans* as seguintes atividades, sistematizadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas da subseção *Cambridge ESOL lesson plans* do PO.

ATIVIDADE	TÍTULO DA ATIVIDADE
O1	Skills for life: Classified adverts
O2	Skills for life: Computers
O3	Skills for life: Driving and the highway code
O4	Skills for life: Using the yellow pages
O5	Skills for life: Text messages
O6	Skills for life: Signs
O7	Skills for life: Bad CV

Da seção *Monthly topical news lessons*, foram selecionadas mais oito atividades, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas da subseção *Monthly topical news lessons* do PO.

ATIVIDADE	TÍTULO DA ATIVIDADE
O8	The future of design
O9	Emoticons, emails and letter writing
O10	Pavarotti dies aged 71
O11	Rules and respect
O12	Super-rich get richer
O13	Going under
O14	Extreme education
O15	Gang mayhem grips LA

Tendo estabelecido o *corpus* que constitui este estudo, nas próximas seções, abordamos os critérios de análise da organização retórica e das propostas pedagógicas que norteiam as atividades com foco em leitura.

3.3 Critérios de análise da organização retórica dos portais educacionais

Neste primeiro momento, realizamos a análise do contexto, buscando identificar a função dos portais educacionais e o papel desempenhado pelos seus participantes: *web owners* e usuários. Para a realização dessa etapa, analisamos as informações disponibilizadas nas páginas eletrônicas e utilizamos as ferramentas de comunicação assíncrona dos portais, e-mail e fórum de discussão, para estabelecer contato com os participantes. Nesse sentido, enviamos e-mail para os *web owners* e mensagens para os fóruns de discussão.

No que tange à análise da organização retórica, tomamos por base a teoria sobre Análise de Gêneros proposta por Swales (1990) e Bhatia (1993) e elaboramos categorias de análise a partir daquelas mencionadas nos estudos de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit Junior e Coutinho (2008), previamente discutidas neste estudo, no capítulo II. Essas categorias foram adaptadas com base no levantamento inicial de informações realizado nas primeiras visitas às páginas eletrônicas da amostra qualitativa.

No Quadro 10, apresentamos a sistematização dessas categorias.

Quadro 10 – Categorias de análise da organização retórica adaptadas de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit e Coutinho (2008).

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
I. Área contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Créditos • Público-alvo • Objetivos
II. Área tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de busca • Histórico de navegação • <i>Links</i> externos
III. Área instrucional	<ul style="list-style-type: none"> • Topologia • Uso de várias mídias • Clareza dos ícones e denominações • Grau de segmentação do conteúdo
IV. Área interativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de comunicação síncrona • Ferramentas de comunicação assíncrona

Na Área contextual, visamos investigar o papel desempenhado pelos *web owners* e colaboradores dos portais e pelos usuários. Em outras palavras, buscamos identificar quem desempenha o papel de produzir e distribuir o conteúdo pedagógico disponibilizado pelos portais e quem desempenha o papel de consumidor desse conteúdo. Além disso, buscamos identificar os objetivos explicitados pelos próprios *web owners*, analisando informações prévias que possam nos auxiliar na investigação sobre a função desse gênero no contexto digital.

Nas Áreas tecnológica e instrucional, objetivamos identificar como os portais educacionais estão organizados retoricamente. Nesse sentido, buscamos explorar que recursos tecnológicos são disponibilizados ao público-alvo e o modo como os conteúdos e as atividades pedagógicas estão configurados nesse gênero.

Por fim, na Área interativa, buscamos identificar como ocorre o processo de interação entre os *web owners* e usuários, isto é, que tipos de ferramentas de comunicação são disponibilizadas pelos portais e se essas ferramentas realmente promovem a interação entre esses participantes.

3.4 Critérios de análise das propostas pedagógicas nos portais educacionais

Em relação à investigação das propostas pedagógicas subjacentes às atividades com foco em leitura, visamos investigar os conceitos de linguagem,

ensino e aprendizagem de línguas por meio da análise dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as três perspectivas abordadas neste estudo: behaviorista, comunicacional e sociocultural.

Para tanto, a partir da literatura prévia sobre as teorias de ensino e aprendizagem e sobre os métodos e as abordagens utilizados no ensino de línguas (SKINNER, 1974; PIETRARÓIA, 1997; RICHARDS e RODGERS, 2001; VYGOTSKY, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005a e 2002), estabelecemos as seguintes categorias para a análise das atividades pedagógicas selecionadas, sistematizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Categorias de análise das propostas pedagógicas nas atividades com foco em leitura.

Pressupostos teórico-metodológicos	Perspectiva behaviorista	Perspectiva comunicacional	Perspectiva sociocultural
I. Concepção de linguagem	Hábito adquirido	Comunicação	Sistema simbólico
II. Perspectiva de ensino e aprendizagem	Transmissão de informações de modo sequencial	Competência comunicativa	Participação em situações de interação social com colegas mais experientes
III. Papel do professor	Transmissor de informações	Orientador/motivador	Orientador/mediador
IV. Papel do aprendiz	Receptor passivo de informações	Participação ativa em tarefas interativas e colaborativas	Participação ativa no processo de construção do conhecimento
V. Metodologia de ensino	Exercícios de repetição, memorização	Diálogos, simulações, debates, “role plays”	Atividades negociadas entre professor e aluno

Nos itens I e II, analisamos quais conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, descritos no Quadro 7 embasam as atividades com foco em leitura selecionadas para este estudo, isto é, se esses conceitos apontam para a perspectiva behaviorista, comunicacional ou sociocultural.

Da mesma forma, nos itens III, IV e V, investigamos em que medida o papel atribuído ao professor e ao aprendiz e a metodologia de ensino utilizada nas atividades de leitura remetem a uma das três perspectivas mencionadas.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos os dados referentes à análise dos portais selecionados para este estudo.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS

A investigação dos 15 portais educacionais que constituem o *corpus* dessa pesquisa revelou que os portais educacionais têm duas funções específicas recorrentes: 1) oferecer atividades pedagógicas sob a forma de planos de aula, que abordam as quatro habilidades, nos níveis básico, intermediário e avançado, sendo a leitura a mais recorrente e 2) promover a interação entre *web owners*-usuários e usuários-usuários por meio de duas ferramentas de comunicação assíncrona – e-mail e fórum de discussão - com o objetivo de discutir questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

No que se refere às interações nos fóruns de discussão, observamos que grande parte delas é realizada entre usuários dos portais, solicitando sugestões metodológicas para o ensino de línguas, materiais instrucionais e informações relacionadas a emprego (anúncios de empregos e solicitações de vaga no mercado de trabalho).

Na análise da organização retórica, evidenciamos que os *web owners* fazem uso de cinco movimentos retóricos obrigatórios, que denominamos de seções A, B, C, D e E (demonstrados no Quadro 12). Esses portais ainda apresentam oito movimentos opcionais, também chamados de seções F, G, H, I, J, K, L e M, sendo que as sugestões de atividades pedagógicas se constituem no movimento mais recorrente (conforme evidenciam os Quadros 13 e 14).

Os *web owners* e seu grupo de colaboradores são responsáveis pela produção do conteúdo e das atividades disponibilizadas pelos portais, destinadas a docentes em serviço do ensino fundamental e médio.

A investigação das propostas pedagógicas nas atividades de leitura da amostra qualitativa indicou que dois portais, B e E, seguem a perspectiva comunicacional, propondo tarefas colaborativas que propiciam a interação entre os alunos como forma de construir significado a respeito da linguagem. O portal O segue a perspectiva behaviorista, disponibilizando atividades pedagógicas com foco nos aspectos linguísticos, dando pouca ênfase às questões sociais e discursivas da linguagem.

Dessa forma, concluímos que, apesar da literatura prévia apontar que as TIC estabelecem mudanças no paradigma de ensino e aprendizagem de línguas,

principalmente no que diz respeito ao papel do professor e do aluno, os portais educacionais permanecem atrelados ao paradigma anterior. Em outras palavras, embora as pesquisas em LA apontem para a perspectiva sociocultural de Vygotsky como pressuposto teórico-metodológico para o ensino mediado por computador, os portais educacionais se constituem como divulgadores e distribuidores de materiais instrucionais do meio impresso para o digital, que perpetuam o ensino tradicional e comunicacional de línguas.

Nas próximas seções, apresentamos os dados que confirmam nossas afirmações. Na seção 4.1, descrevemos as características gerais dos portais que compõem a amostra qualitativa. Na seção 4.2, relatamos os resultados referentes à organização retórica dos portais educacionais, descrevendo detalhadamente os movimentos retóricos obrigatórios e opcionais. As seções 4.3 e 4.4 se constituem na análise contextual, na qual identificamos as funções e os participantes envolvidos nesse gênero. Na seção 4.5, apontamos à organização retórica e a análise das propostas pedagógicas que norteiam as atividades com foco em leitura. Essa investigação se constituiu em identificar quais perspectivas teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas norteiam essas atividades nos três portais selecionados para a amostra qualitativa. Por fim, na seção 4.6, apresentamos a proposta de uma atividade pedagógica com foco em leitura fundamentada na perspectiva sociocultural de Vygotsky.

4.1 Características gerais dos três portais selecionados

A partir de informações encontradas nas páginas eletrônicas dos três portais investigados, pudemos identificar que o primeiro deles, portal B, é institucional e faz parte do projeto *Language Assistant*²², do governo britânico. Esse portal oferece informações teóricas e prático-pedagógicas gratuitamente, direcionadas aos profissionais de língua inglesa. Nesse sentido, o portal é constituído por atividades

²²O *Language Assistant* é um projeto desenvolvido pelo *British Council* e que tem como objetivo principal proporcionar, aos alunos de graduação ou recém-formados, a oportunidade de desenvolver ou aprimorar a prática docente em língua estrangeira no exterior, tendo em vista que, a maioria desses alunos, possui pouca ou nenhuma experiência pedagógica formal. Para isso, esses participam de/ou ministram aulas por cerca de um ano em escolas de ensino básico ou fundamental, trabalhando como auxiliares de ensino em turmas pequenas.

pedagógicas voltadas ao ensino fundamental e médio, com ênfase em conteúdos sobre os aspectos sociais, culturais e históricos da Inglaterra.

O segundo, *EverythingESL*, é mantido pela professora americana Judie Haynes. O portal surgiu em 1998 e oferece gratuitamente material didático-pedagógico para professores de inglês como segunda língua – atividades pedagógicas, sugestões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, sugestões de outros portais, incluindo opções de leitura que apresentam informações sobre diversos tópicos e fórum de discussão com perguntas direcionadas, especialmente a Judie Haynes.

O terceiro e último portal, *Onestopenglish*, é um portal de língua inglesa, criado e mantido pela editora Macmillan, de Oxford, na Inglaterra, que oferece informações e material didático-pedagógico com acesso gratuito e não gratuito para professores de inglês de diversas partes do mundo.

O portal tem como objetivos principais: 1) oferecer material didático-pedagógico pronto, tais como atividades pedagógicas, materiais fotocopiáveis, sugestões metodológicas, artigos para leitura e 2) proporcionar um fórum de discussão entre os participantes do portal.

Conforme mencionamos no capítulo introdutório, há poucas pesquisas prévias sobre o gênero portal educacional, especialmente no que tange a sua organização retórica e sua função no contexto digital, isto é, como estão materializados linguisticamente e para que servem. Nesse sentido, consideramos relevante iniciar a discussão, definindo esse gênero.

No início desta década, Iahn (2001, p. 63) concebeu os portais educacionais como:

aqueles especializados na área da Educação, são ambientes de apoio, de extensão das escolas, de colaboração no processo de ensino e aprendizado. Eles têm a função de atender as necessidades de seus visitantes: resolvendo dúvidas, propondo ideias e atividades pedagógicas inovadoras.

Em relação ao público-alvo desse gênero, a autora (2001, p. 64) apontou algumas vantagens no acesso aos portais, das quais destacamos três que consideramos relevantes para nossa discussão:

- para os professores, os portais oferecem um importante espaço para a troca de experiências e novidades na área de educação;

- para pesquisadores e universidades, os portais se constituem em fontes de pesquisa e objetos de estudos de artigos, dissertações e teses; e
- para editores, os portais se configuram como opção para a publicação de materiais, revistas e livros didáticos.

Em relação à primeira vantagem, nossa investigação mostrou que os portais educacionais analisados disponibilizam fóruns de discussão que são utilizados pelos docentes-usuários para a troca de informações e experiências relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Como já mencionamos no início dessa seção, mesmo com recursos como multimídia e ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que oportunizam espaços para a interação e estimulam o desenvolvimento da autonomia nos alunos, os portais se configuram como repositórios de materiais impressos, não apresentando atividades pedagógicas que desafiem e estimulem a aprendizagem colaborativa, tais como o desenvolvimento de pesquisas e projetos, a criação de uma *homepages* pessoal ou um *blog* sobre sua turma, dentre outras.

No que tange a segunda vantagem, acreditamos que os portais devem se constituir como objeto de estudo, pois muito pouco foi investigado sobre esse gênero em termos dos recursos tecnológicos disponibilizados, dos conteúdos e das atividades pedagógicas ofertadas e, principalmente, das concepções de ensino e de aprendizagem.

Sobre a última vantagem, em nossa pesquisa, observamos que dois portais se constituem como vitrines para o material didático impresso produzido por seus *web owners*, como podemos observar nas seções dos portais que apresentam informações sobre essas publicações.

Buscando oferecer uma definição para portal educacional, tomamos por base a teoria de gêneros bakhtiniana e consideramos os portais educacionais como gêneros textuais, tendo em vista que se configuram como eventos sócio-comunicativos, compartilhados por interlocutores do contexto educacional (*web owners*, professores, alunos e pesquisadores) e que apresentam uma organização retórica específica na forma de seções. O principal propósito desse gênero é oferecer atividades pedagógicas para o ensino de língua inglesa e espaços interativos por meio das ferramentas de comunicação assíncrona.

Na próxima seção, analisamos a organização retórica dos 15 portais investigados, visando identificar como essas e outras informações são materializadas linguisticamente nesse gênero digital.

4.2 A organização retórica dos portais educacionais

Sobre a organização retórica, a investigação dos 15 portais apontou a utilização de cinco seções obrigatórias, que denominamos de Seções A, B, C, D e E, conforme mostra a representação esquemática no Quadro 12.

Quadro 12 - Representação esquemática das seções obrigatórias dos portais educacionais.

<p>SEÇÃO A: Informações gerais sobre os portais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Objetivos 2) Público-alvo 3) Créditos/Autores <p>SEÇÃO B: Atividades pedagógicas</p> <p>SEÇÃO C: Links extras</p> <p>SEÇÃO D: Ferramentas de comunicação assíncrona</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fórum de discussão 2) E-mail <p>SEÇÃO E: Mecanismo de busca no portal</p>

Na **Seção A**, intitulada **About** ou **About us**²³, os *web owners* apresentam informações gerais, descrevendo os objetivos do portal, o público-alvo a quem ele se direciona e os autores do conteúdo e das atividades pedagógicas disponibilizadas. Dos Excertos 3 ao 6, temos exemplos dessa seção nos portais PB e P1.

²³ No P3 essa seção aparece dentro da seção D, com o título de *Contacting us* e no P13 essa seção é denominada de *Site Guide*.

público-alvo

Excerto 3/PB: The materials and resources on this web site have been developed for British Council language assistants. However we recognise that they may also be useful for others who are helping to teach English or who have recently started teaching, and for teacher developers. We have therefore have made them freely available on through this web site as part of the Council's role in supporting English language teaching.

objetivo

Créditos/autores

Excerto 4/PB:

Writers

Teaching tips, Essential UK from 08/2004 & Games: Jo Budden from British Council YL Centre, Barcelona
 Primary tips: Jo Bertrand from British Council YL Centre Paris
 Weblinks: Nik Peachey & Rob Lewis
 Teaching tips and Essential UK before 08/2004: Clare Lavery

Créditos/autores

Excerto 5/P1: Teaching English is produced by the British Council with content and editorial support from the British Broadcasting Corporation. Both organisations receive funding from the UK government for their work in promoting English, supporting English language teaching (ELT) and providing information and access to ELT products, services and expertise from the UK. The Teaching English project is non-commercial and as such all content and material on the site is free to access.

objetivo

público-alvo

Excerto 6/P1: The materials on this site are designed for non-native speaker teachers of English working predominantly in secondary education in state schools around the world. However, we have made a wide variety of material available and we trust it will also be of interest to teachers of all age groups and working in other kinds of teaching institutions.

Na **Seção B**, intitulada **Lesson plans** em 55% dos portais²⁴, encontramos as atividades pedagógicas, disponibilizadas na forma de planos de aula, sendo que em cada portal esses planos apresentam uma organização retórica específica (abordaremos esse aspecto na seção 4.3.1). Essas atividades se referem às quatro habilidades – ler, falar, ouvir e escrever, sendo que leitura é a mais recorrente. Nas Figuras 6 e 7, visualizamos a página inicial dessa seção nos portais PE e P3.

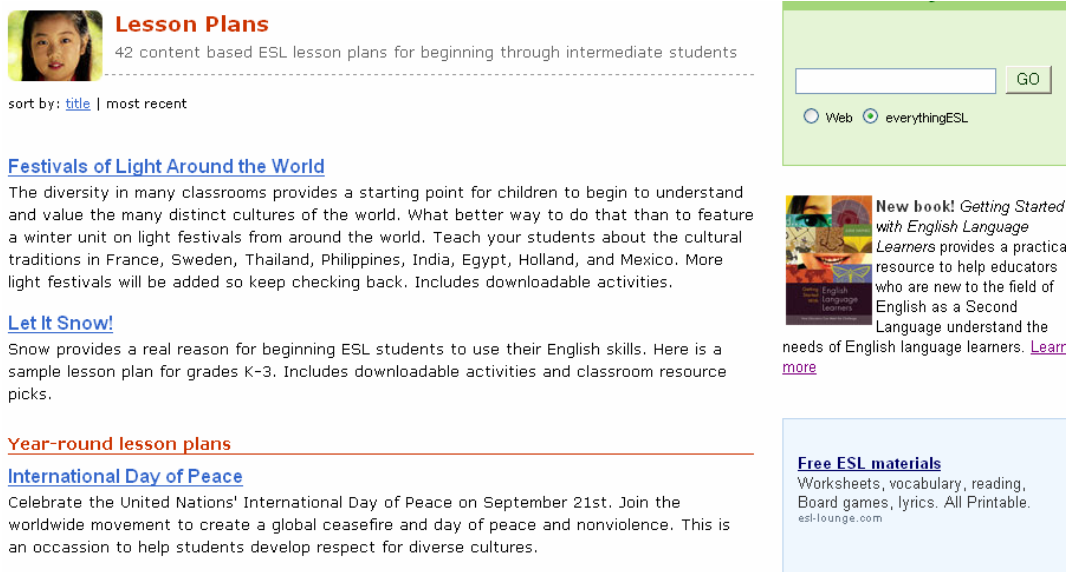


Figura 6 – Página inicial da seção B, no portal PE

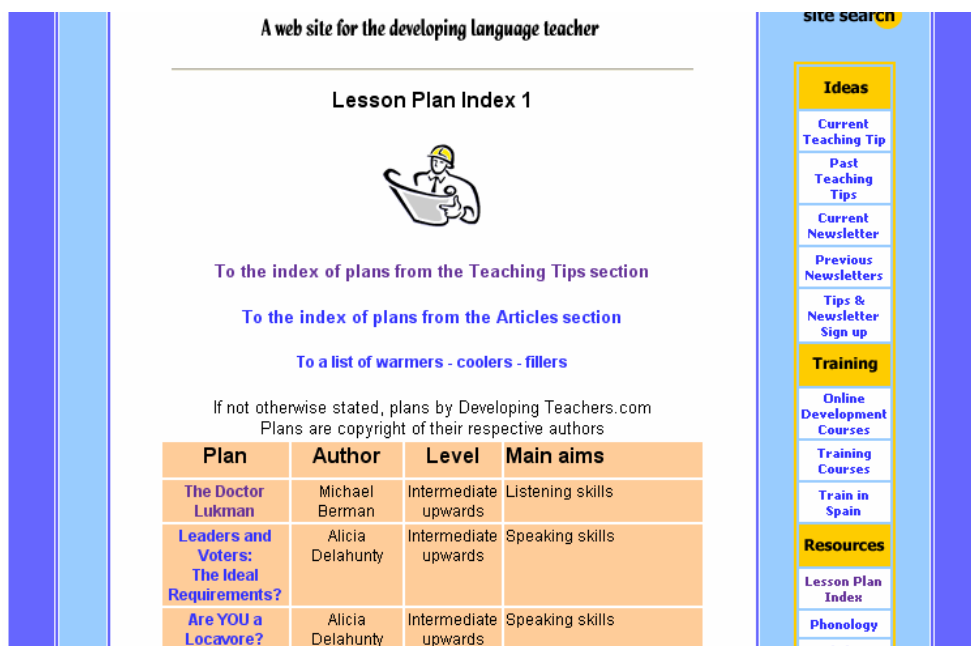


Figura 7 – Página inicial da seção B, no portal P3

²⁴Essa seção recebe outras denominações em 45% dos portais: *For teachers, Essential UK, News lesson, ESOL and ESL.*

A **Seção C**, chamada de **Links** em 50% dos portais²⁵, apresenta listas de *websites*, descritos sucintamente, que podem ser utilizados pelos docentes-usuários na busca por informações extras ou como complemento das atividades propostas. No portal O, essa seção aparece dentro da seção *Teacher support*, com o título de *Useful links for English language teachers*, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Página inicial da seção C, no portal PO

A Figura 9, mostra essa seção na amostra quantitativa.

Figura 9 – Página inicial da seção C, no P7

²⁵Essa seção é denominada de *Weblinks*, *Resource picks*, *Webquest* e *Webguide*, em 50% dos portais analisados.

Na **Seção D**, são oferecidas dois tipos de ferramentas de comunicação assíncrona: 1) fórum de discussão, intitulado **Discussion Forum** ou **Forum**, que possibilita a troca de informações *web owners*-usuários e usuários-usuários e 2) e-mail para contato com os *web owners*, denominado de **E-mail, Contact** ou ainda **Contact us**.

A Figura 10 exemplifica a página inicial do e-mail no portal PO e a Figura 11 mostra a página inicial do fórum de discussão no P8.

Figura 10: Página inicial do e-mail, no portal PO

ESL-galaxy.com Forum Index		View unanswered post:	
Forum	Topics	Posts	Last Post
Announcements			
Administrator's Messages This is where you will get the latest information from administrators about the forum and our websites.	2	2	Tue Jan 01, 2008 3:21 am englishm_kisi →
Teacher Discussion Forum			
Games & Activities for Teaching Forum for discussing games and activities used in ESL/EFL Teaching	4	6	Sat Dec 20, 2008 11:25 am MattNickson →
Lesson Plan Resources Forum for discussing and sharing lesson plan resources.	14	17	Tue Dec 09, 2008 9:33 pm emilyshaw →
Classroom Management Forum for discussing classroom management problems and techniques.	2	3	Sat Dec 20, 2008 11:36 am MattNickson →
English Grammar Discussion Forum for discussing English grammar.	2	6	Sat Dec 27, 2008 7:10 am PeteeDunham →
Job Discussion Forum This is the forum where you share experiences in different teaching jobs.	6	6	Tue Jul 22, 2008 3:15 am Englishwork-willa →
Teacher Training & Development Forum for discussing Teacher Training and development.	1	2	Sat Dec 27, 2008 7:13 am PeteeDunham →

Figura 11 – Página inicial do fórum de discussão, no P8

A **Seção E** é composta pelo mecanismo de busca. Cada portal disponibiliza esse mecanismo com a finalidade de facilitar e tornar mais dinâmica a busca pelos

assuntos e atividades pedagógicas de interesse dos usuários. Essa seção aparece sinalizada como exemplificado na Figura 12.

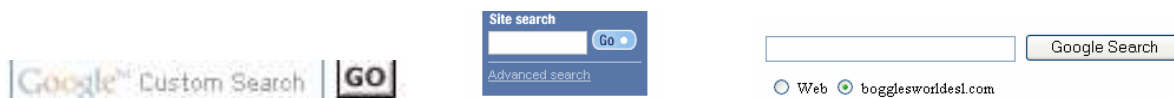


Figura 12 – Exemplos de sinalização do mecanismo de busca nos portais PB, PO e P11

Na página inicial do portal E, podemos observar a presença das cinco seções descritas, como exemplifica a Figura 13.

HOME | LESSON PLANS | TEACHING TIPS | RESOURCE PICKS | ASK JUDIE | CONTACT

SEÇÃO E

Search with Google™

GO

Web everythingESL

SEÇÃO D

Happy New Year 2009

lesson plan Join the 2009 New Year's Eve celebrations in Scotland, Philadelphia, Japan, and New York City. Teach your students about some of these unique celebrations.

SEÇÃO C

Festivals of Light Around the World

lesson plan The diversity in many classrooms provides a starting point for children to begin to understand and value the many distinct cultures of the world. What better way to do that than to feature a winter unit on light festivals from around the world. Teach your students about the cultural traditions in France, Sweden, Thailand, Philippines, India, Egypt, Holland, and Mexico. More light festivals will be added so keep checking back. Includes downloadable activities.

SEÇÃO B

Christmas in Mexico

lesson plan This holiday season promote peace and appreciation for the diverse cultures in your school by taking advantage of the natural resource that is in your classroom. Begin with this lesson on Christmas in Mexico. Includes

SEÇÃO A

About

I'm Judie Haynes, an ESL teacher from New Jersey, USA, with more than 39 years of teaching experience. In addition to my classroom work, I have authored and co-authored four books on ESL, co-written a chapter

Featuring more than **66** lesson plans, **45** teaching tips, **230** downloads, **830** discussion topics, and **90** classroom resource picks.

New book by Judie Haynes!

Getting Started with English Language Learners provides a practical resource to help educators who are new to the field of English as a Second Language understand the needs of English language learners. [Learn more](#)

[ESL at Rice University](#)

Figura 13 - Página inicial do portal educacional E

Essas seções também aparecem nos portais que constituem a amostra quantitativa desse estudo, conforme exemplifica a Figura 14.

The image shows the homepage of an educational portal. At the top, there is a navigation bar with links: Home, Try, Think, Talk, Transform, About us, Help, and a search bar. Below the navigation bar, the page is divided into several sections:

- SEÇÃO A:** A 'Guest Contributor' section featuring a profile of Mario Rinvolluci and a welcome message.
- SEÇÃO B:** A 'Help & Support' section with links for creating accounts, adding comments, and writing blog entries.
- SEÇÃO C:** A 'Try - resources for the classroom' section with links for activities, tips, lesson plans, and resources.
- SEÇÃO D:** A 'Guest Teacher' section featuring a video interview with Mario Rinvolluci.
- SEÇÃO E:** A 'Think - ideas on teaching' section with links for articles, podcasts, and conferences.
- SEÇÃO F:** A 'Talk - groups and discussions' section with links for questions and answers, polls, and forums.

Other visible content includes a 'Welcome to Teaching English!' message, a 'Latest content from our editors' section with links to Pearson, Macmillan, and OUP, and a 'Recent blog posts' section with various educational articles.

Figura 14 - Página inicial do portal educacional P1

A investigação dos 15 portais também revelou a existência de oito seções opcionais, que denominamos de Seções F, G, H, I, J, K, L e M. No Quadro 13, mostramos a representação esquemática dessas seções.

Quadro 13 – Representação esquemática das seções opcionais dos portais educacionais.

SEÇÃO F: Sugestões de atividades pedagógicas
1) Jogos
2) <i>Flashcards</i>
3) <i>Quizzes</i>
4) Atividades impressas (<i>worksheets</i>)
5) Músicas
6) Materiais de áudio
7) Vídeo
SEÇÃO G: Sugestões metodológicas
SEÇÃO H: Artigos sobre ensino e aprendizagem
SEÇÃO I: Informações sobre empregos
SEÇÃO J: Sugestões de livros
SEÇÃO K: Boletim
SEÇÃO L: Mapa do portal
SEÇÃO M: Pesquisas

No Quadro 14, podemos visualizar a frequência dessas seções opcionais nos 15 portais educacionais analisados.

Quadro 14 – Frequência de seções opcionais nos portais educacionais.

Seções	PB	PE	PO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	T
Seção F																
1) Jogos	+	-	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	8
2) Flashcards	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	7
3) Quizzes	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	4
4) Atividades impressas	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	5
5) Músicas	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	4
6) Áudio	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	4
7) Vídeo	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	2
Seção G	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	8
Seção H		-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	6
Seção I	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	6
Seção J	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	6
Seção K	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	+	6
Seção L	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	3
Seção M	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2

A **Seção F** é composta por diversas sugestões de atividades pedagógicas: jogos, *flashcards*, *quizzes*, atividades impressas (*worksheets*), músicas, material de

áudio (*podcasts*) e vídeo. Cada um dos portais faz uso de pelo menos uma dessas atividades, que podem ser descritas da seguinte forma.

- Jogos, intitulados **Games**, direcionados, principalmente, ao ensino fundamental e médio, disponibilizados de duas maneiras: 1) descritos na forma de procedimentos e 2) para serem baixados pelos usuários.

Na Figura 15, temos dois exemplos de jogos.

STOP THE BUS
BY JO BUDDEN

This is a great game to revise vocabulary and you can use it with any age group and any level by changing the category headings.

It really gets students focused and working on task as a team and can be a saviour to fill the last ten minutes on a class when you have run out of ideas!

Procedure

- Put the students into teams of three or four.
- Draw on the board a table like the ones below and get each team to copy it onto a piece of paper.
- Students simply have to think of one item to go in each category beginning with the set letter.
- Give an example line of answers for the first time you play with a new group.
- The first team to finish shouts "Stop the Bus!".
- Check their answers and write them up on the board and if they are all okay that team wins a point. If there are any mistakes in their words, let the game continue for another few minutes.
- If it gets too difficult with certain letters (and you can't think of one for each category) reduce the amount of words they have to get. You can say, "Ok. For this round you can Stop the Bus with 4 columns".

	Animals	Colours	Food	Clothes	Countries	Sports
T	Tiger	Turquoise	Tuna	Trousers	Tunisia	Tennis

Games and activities: Treasure hunt

Level: intermediate Type: game

Follow the directions to find the buried treasure.



Related Pages

Games and activities: Treasure hunt (2Mb)
Level: intermediate Type: game
Follow the directions to find the buried treasure.

Figura 15 – Exemplos de jogos nos portais educacionais PB e PO

- **Flashcards** – geralmente disponibilizados somente mediante pagamento. Os *flashcards* podem ser definidos como cartões que contêm palavras, números, ou desenhos, mostrados momentaneamente (como por um professor a uma classe) geralmente como um assistente de aprendizagem (Merriam-Webster on-line)²⁶.

A origem dos *flashcards* é atribuída ao cientista alemão chamado Sebastian Leitner, nos anos 70. No método de Leitner, cada cartão continha uma pergunta de um lado e a resposta no verso. Ao ler a pergunta, o estudante verificava se sabia a resposta. Em caso afirmativo, o cartão era movido para o bloco de cartões já estudados. Caso o estudante desconhecesse a resposta, o cartão era movido para o bloco de cartões a serem revistos posteriormente²⁷.

²⁶ Consulta realizada no endereço eletrônico <http://www.merriam-webster.com>.

²⁷ Informações coletadas no site <http://en.wikipedia.org/wiki/Flashcard>.

No caso dos portais educacionais investigados, os *flashcards* são cartões coloridos, disponibilizados on-line, retratando diversos tópicos, tais como animais, vestuário, profissões, alimentação, membros da família, dentre outros.

Na Figura 16 podemos identificar um exemplo de *flashcard* sobre profissões.



Figura 16 – Exemplo de *flashcard* no portal educacional P11

- **Quizzes** – testes que visam checar o conhecimento, principalmente, no que tange aos aspectos culturais e léxico-gramaticais no ensino de línguas. A maioria dos *Quizzes* aparece na forma de perguntas e respostas e abordam diversos temas, dentre os quais destacamos: verbos, preposições, pontuação, adjetivos, animais, alimentação, clima e folclore.

A Figura 17 mostra um exemplo de *quiz* relacionado ao vocabulário da Internet.

THE INTERNET

Choose the right word to complete the gap in each sentence.

1. A _____ internet connection is faster than using a telephone line.


- Dial-up
- Broadband
- Bandwidth
- Browser

2. Internet Explorer is an example of a _____. It helps you look at web pages.


- Spyware
- Browser
- Search engine
- Blog

Figura 17 – Exemplo de *quiz* no portal educacional P1

- Atividades impressas, intituladas **Worksheets**, que podem ser baixadas e impressas pelo usuário. Essas atividades são semelhantes aos *Flashcards* e *Games*, pois fazem uso de desenhos, cartões e jogos. A diferença está no fato que a maioria das *Worksheets*, apresenta exercícios de “drills” e “vocabulary building” para complementar as atividades propostas, como mostra a Figura 18.



Clothes Cloze



Fill in the blanks below with words from this box:

scarf	T-shirt	sweater
hat	cold	cool
dress	wash	boots
for	coat	dry
footwear	gloves	try
shorts	fold	sunglasses
fits	sandals	running shoes
laundry		

Winter Clothes
 On a _____ winter day, it's important to _____ warm. Many people wear a _____ over their shirt. And when they go outside, they put on a warm _____. As well, people put a _____ on their head, _____ on their hands, and a _____ around their neck.

Summer Clothes
 In summer, people like to keep _____. So many people wear _____ instead of pants and a _____ instead of a long-sleeve shirt. As well, people wear _____ to protect their eyes from the bright sun.

Footwear
 There are many different types of _____. People wear _____ to the beach, _____ when they exercise, and _____ on rainy or snowy days.

Figura 18 – Exemplo de *worksheet* no portal educacional P11

- Listagem de letras de músicas, chamadas de **Songs**, geralmente sem disponibilizar atividades. Na Figura 19, exemplificamos essa seção com duas músicas dos portais P5 e P12.

Hey Diddle, Diddle

Hey diddle diddle,
The cat and the fiddle,

The cow jumped over the moon,

The little dog laughed to see such sport,

And the dish ran away with the spoon.

We Are The Champions Queen

I've paid my dues
Time after time
I've done my sentence
But committed no crime
And bad mistakes
I've made a few
I've had my share of sand
Kicked in my face
But I've come through

And we mean to go on and on and on and on

We are the champions - my friends
And we'll keep on fighting
Till the end
We are the champions
We are the champions
No time for losers
'Cause we are the champions of the World

Figura 19 – Exemplos de músicas nos portais P5 e P12

- **Podcasts**²⁸ que se constitui em uma lista de materiais de áudio, com diálogos, fragmentos de textos literários e atividades orais como, por exemplo, de pronúncia. Observamos, no entanto, que os portais disponibilizam algumas amostras desse material, sendo que a maior parte requer pagamento para o acesso completo.
- **Vídeos** com programas apresentados por um professor especialista na área de fonética e fonologia que retratam temas relacionados à pronúncia e que podem ser baixados no computador. Na Figura 20 podemos visualizar a página do P6 que contém um vídeo introdutório sobre os sons da língua inglesa.

NEWS ENGLISH
Business English
Watch & Listen
Grammar & Vocabulary
Ask about English
Grammar Challenge
How to ...
Pronunciation Tips
Keep your English up to date
Face up to Phrasals
Funky Phrasals
Moving Words
News vocabulary
Science vocabulary
Football vocabulary
Tennis vocabulary
Communicate
Quizzes
The Flatmates
Talk about English
For teachers
Downloads
FAQs

Pronunciation tips

Introduction **The sounds of English** Features of English Quizzes Programmes

About the sounds Videos Similar sounds exercises: Unit 1 Unit 2 Unit 3 Unit 4 Unit 5

The sounds of English

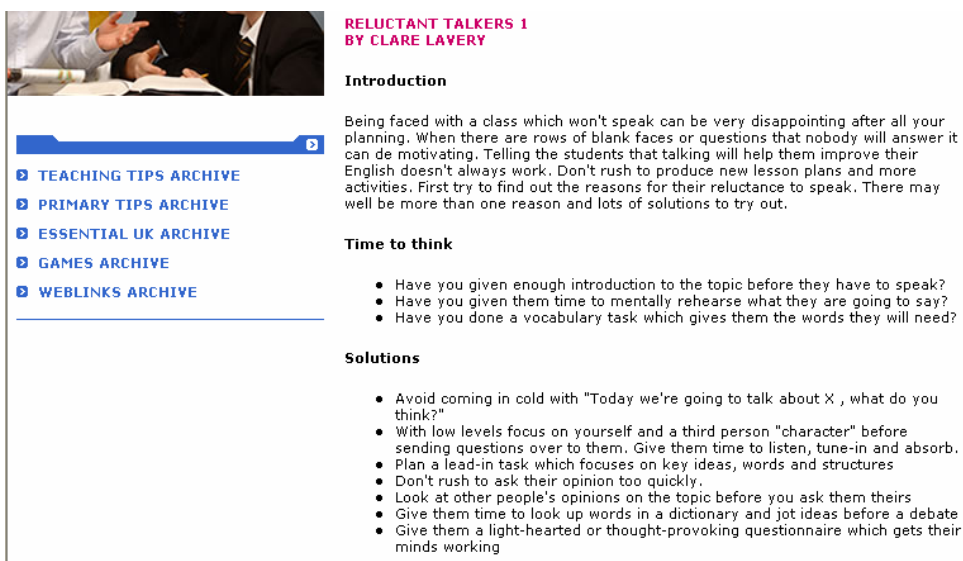


 Download Sounds of English video (24.8 MB mp4)

Figura 20 – Página inicial de um vídeo no P6

²⁸ Moran (2007, p. 111) define os *podcasts* como arquivos digitais, geralmente em mp3, que podem ser baixados da internet.

Na **Seção G**, denominada **Teaching tips** ou **Tips**, os *web owners* oferecem sugestões metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas para os níveis básico, intermediário e avançado, enfatizando diversos aspectos, dentre esses, o ensino da gramática, a oralidade em sala de aula, a utilização de novas tecnologias, a produção escrita e a aprendizagem do léxico em língua inglesa. A Figura 21 retrata uma sugestão metodológica sobre a participação dos alunos nas atividades que exploram a habilidade da fala.



RELUCTANT TALKERS 1
BY CLARE LAVERY

Introduction

Being faced with a class which won't speak can be very disappointing after all your planning. When there are rows of blank faces or questions that nobody will answer it can be motivating. Telling the students that talking will help them improve their English doesn't always work. Don't rush to produce new lesson plans and more activities. First try to find out the reasons for their reluctance to speak. There may well be more than one reason and lots of solutions to try out.

Time to think

- Have you given enough introduction to the topic before they have to speak?
- Have you given them time to mentally rehearse what they are going to say?
- Have you done a vocabulary task which gives them the words they will need?

Solutions

- Avoid coming in cold with "Today we're going to talk about X, what do you think?"
- With low levels focus on yourself and a third person "character" before sending questions over to them. Give them time to listen, tune-in and absorb.
- Plan a lead-in task which focuses on key ideas, words and structures
- Don't rush to ask their opinion too quickly.
- Look at other people's opinions on the topic before you ask them theirs
- Give them time to look up words in a dictionary and jot ideas before a debate
- Give them a light-hearted or thought-provoking questionnaire which gets their minds working

TEACHING TIPS ARCHIVE

PRIMARY TIPS ARCHIVE

ESSENTIAL UK ARCHIVE

GAMES ARCHIVE

WEBLINKS ARCHIVE

Figura 21 – Exemplo de sugestão metodológica no portal PB

A **Seção H**, denominada **Articles**, apresenta opções de artigos sobre ensino e aprendizagem de línguas, principalmente no que diz respeito à metodologia de ensino. A Figura 22 demonstra um artigo publicado no P3 sobre o ensino da gramática.

To grammar, or not to grammar?
by Kendall Peet
- 1

There is currently a debate raging concerning the place of grammar within the EFL/ESL curriculum. On one side of the fence, arguing that grammar is a fundamental component- perhaps the fundamental component- of any syllabus, stand the ESL publishers, the authors of the published student texts, the stolid linguists, and a handful of prominent published individuals, such as Harmer, Sinclair, and Tonkyn. On the other side of the fence, arguing against the use of "packaged language" textbooks, with a grammar based linear syllabus, stand a growing body of weighty figures, such as Allwright, Lewis, Underhill, and Thornbury, who are joined by a not insignificant number of teachers in the field experimenting with different teaching methods. It is not within the scope of this article to present a comprehensive history or indeed a current account of the arguments for or against a grammar-based syllabus, but rather the purpose of this article is first to examine the argument against grammar-centred teaching, and then to look at practical alternatives, suggested by Scott Thornbury in Uncovering Grammar, that can be tested by teachers in the best interests of teacher development.

The Argument against grammar-centred teaching

In the text Uncovering Grammar, and in a series of articles, Scott Thornbury puts forward a convincing argument against the use of pre-packaged, grammar-based textbooks as the central means to teach English as a foreign or second language to students(1). He bases his argument partly on research into first language acquisition, stating that, in line with Lewis, language is first learnt in "prefabricated chunks," and

ideas

[Current Teaching Tip](#)

[Past Teaching Tips](#)

[Current Newsletter](#)

[Previous Newsletters](#)

[Tips & Newsletter Sign up](#)

Training

[Online Development Courses](#)

[Training Courses](#)

[Train in Spain](#)

Resources

[Lesson Plan Index](#)

[Phonology](#)

[English-To-Go Lesson](#)

[Articles](#)

[Books](#)

Figura 22 – Exemplo de artigo publicado no P3

Na **Seção I, Jobs**, são disponibilizadas informações sobre empregos para docentes na área de ensino de línguas na forma de anúncio de empregos, listas de *websites* que abordam temas relacionados à profissão e oportunidade de postar currículos. Na Figura 23, retratamos um anúncio de emprego postado no P7.

Full-time ESL Job: Thailand, Asia

Posted By: **teachinginthailand** <info@teachinginthailand.net>
Date: Fri, 28 Nov 2008

Sawasdee Kha! Urgent Native English Teacher for 2009 in Thailand.

I am inviting YOU to teach in the LAND OF SMILES!

We are a placement company in Thailand with 60 government schools and need to place over 160 teachers in May 2009. We have an outreach program whereby we place teachers or people who would like to teach in Thailand in rural schools. This is a great opportunity for people who wish to experience a different culture and have the adventure of a lifetime.

The applicants are paid well and given orientation courses and free accommodation over a 4-month semester. Orientation on 1st May to the 4th May 2009, The new teaching semester will begin on the 15th May, 2009.

Qualifications

- Native English speakers
- Bachelor's degree in any field
- TEFL, TESOL, EFL, CELTA certifications if any
- One year of teaching experience

If you are interested, please scan and send us the following:

1. Resume (with references)
2. Passport Page
3. Degree/Diplomas Certificate
4. TEFL/ TESOL Certificate (if any)
5. Recent photo

Applicants will also need to submit proof that they have applied for the Criminal Clearance Check from their country of origin.

Contact Prissy

Email to info@teachinginthailand.net
www.teachinginthailand.net

[[Return to Index](#)] [[Read Prev Job Ad](#)] [[Read Next Job Ad](#)]

Figura 23 – Exemplo de anúncio de emprego no P7

A **Seção J**, intitulada **Books**, apresenta uma listagem de sugestões de livros voltados especialmente para o ensino de inglês como segunda língua, geralmente com uma breve descrição, indicando autor e editora, seguida de uma resenha crítica, como observamos na Figura 24.

Writing (2nd edition)

Reviewed by Dave Allen | December 2008

Author: Tricia Hedge

Publisher: Oxford University Press (Resource Books for Teachers series)

Summary: A highly recommended resource book for the teachers' bookshelf.

Review:

Writing is probably one of the best writing resource books available. Every English teacher who teaches writing, or wants to teach more writing, will find something of interest in this book.

After all, it has 100 teaching ideas which can be picked out, copied and used in class - no messing around. The ideas are also highly adaptable and can be fitted to any course in which this skill is taught. Each teaching idea has a full lesson plan with level, time, aims and best of all, quality ([more...](#))

Figura 24 – Sugestão de livro sobre escrita no P7

Na **Seção K**, intitulada **Newsletter**, os *web owners* apresentam um boletim mensal do portal educacional, com diversas informações, dentre as quais destacamos: atividades pedagógicas, resenhas de livros, sugestões metodológicas para o ensino de línguas, empregos e sugestões de *weblinks*. A página inicial do boletim mensal no P9 é representada pela Figura 25.

Featured Story

Latest Lessons, World's Largest Lesson, Congratulations!

The Olympics are over and we've shelved our Olympic lessons. The newest lessons in the Teachers' Room include advice on how to eat healthily despite the economic downturn, and a modern day fairytale of how a man in New York used the Internet to find the girl of his dreams... and then lost her.

There are also plenty of activities for teachers who are beginning a semester with new students. Make sure you check out our **Featured Lessons** for interesting activities that help students to get know each other.

In September we will showcase the 2008 World's Largest Lesson which looks at two critical problems, the current global food crisis and the continuing tragedy of landmines. Be sure to teach it to your class during September. Check out news on the World's Largest Lesson and the background to this global educational effort here: <http://www.english-to-go.com/wll/index.htm> The lesson will be available for teaching during the whole of September.



Congratulations to Raewyn Diggerman of Queensland, Australia who has won our **"Most Wanted Resource"** competition.

Raewyn teaches a free conversation class at an outreach program for "some of the many students who come to Brisbane as both students and on working visas."

The Upper-Intermediate Instant Lesson "Camels", complete with a picture of Raewyn and her students, will be displayed in the Teachers' Room during September.

Figura 25 – Página inicial do boletim no P9

A **Seção L**, denominada **Sitemap**, é constituída por um mapa conceitual que mostra todas as seções disponibilizadas aos usuários, como podemos visualizar na Figura 26.

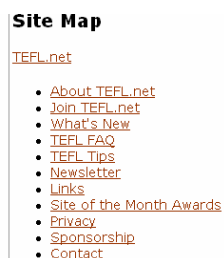


Figura 26 – Página do *sitemap* no P7

Na **Seção M**, intitulada de **Polls**, são propostas pesquisas rápidas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, especialmente no que tange a questões teórico-metodológicas, como evidencia a Figura 27, no P1.

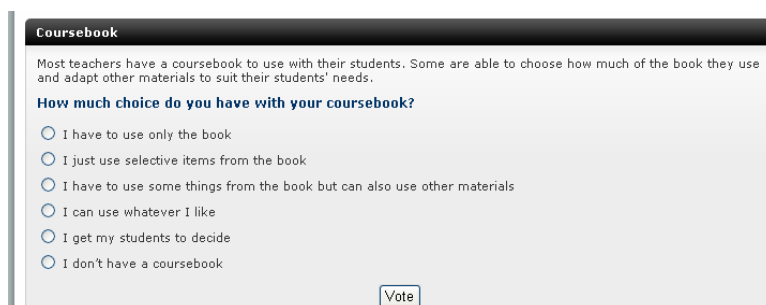


Figura 27 – Exemplo de uma pesquisa sobre material instrucional no P1

No portal O, podemos visualizar algumas das seções opcionais, demonstradas no Quadro 13, como mostra a Figura 28.



Figura 28 - Página inicial do portal educacional PO

As seções opcionais também aparecem na amostra quantitativa, analisada neste estudo, conforme podemos visualizar na Figura 29.

The image shows the homepage of the educational portal ESLHQ. The page is organized into several sections:

- Navigation Menu:** Home, Worksheets, Make a Worksheet, Flashcards, Games, Forums, Jobs, Articles, Books, Links, Forms, Extras, Help.
- User Interaction:** User Name, Password, Remember Me?, Log in, View today's posts, Lost Password?, Join ESLHQ.com, it's FREE!
- Featured Discussions:**
 - Tools for Educators.com:** Free worksheet generators with images. Photocopiable ESL lesson plans, and over 2000 ESL flashcards. (Ads by Google)
 - Flourishing too fast:** Nov 25, 2008 - 5:57 PM - by punch_buqk. About 3 months ago, I began teaching EFL to a native Spanish-speaker. Last week I gained a new student (Spanish-speaker). Today I gained 2 more students (Also Spanish-speakers). Mind you, I have no prior experience to teaching English (like most, I took the language for granted, now I study like crazy to try and learn what I can so... [Read More])
- More Resources:** Lesson Plans, Phonics Books, Short Readers, Grammar Activities.
- ESL Jobs:** Math & Physical Education teachers wanted. At least NT\$70,000 a month! TAIWAN. Today 04:50 am. Asia. Changchun China! Come and join the best team! Yesterday 07:03 am. China. Looking for English Teachers for Japan. Nov 29th, 2008 10:31 pm. Asia.

Annotations on the page identify specific sections:

- SEÇÃO F:** Points to the 'Worksheets' and 'Flashcards' menu items.
- SEÇÃO I:** Points to the 'Articles' menu item.
- SEÇÃO H:** Points to the 'Books' menu item.
- SEÇÃO J:** Points to the 'Links' menu item.

Figura 29 - Página inicial do portal educacional P2

Portanto, a análise da organização retórica evidenciou que os portais educacionais em língua inglesa são constituídos por cinco seções obrigatórias (Quadro 12) e oito seções opcionais (Quadro 13) que possuem funções específicas.

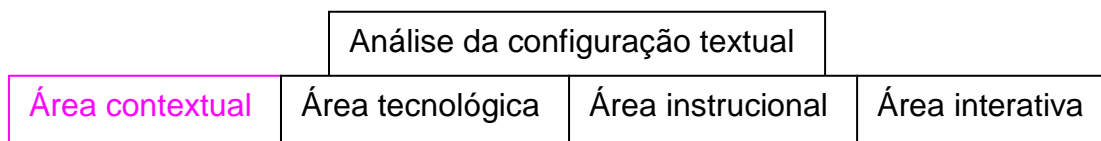
Observando essa organização, podemos concluir que os portais educacionais têm duas funções: 1) disponibilizar atividades pedagógicas por meio de planos de aula, com foco nas quatro habilidades, elaboradas por profissionais experientes e 2) propiciar espaços interativos por meio de ferramentas de comunicação assíncrona.

Em sua pesquisa sobre letramento digital e uso do computador no ensino de língua estrangeira, Buzato (2001) apontou para a recorrência da primeira função com essa mesma finalidade ao investigar o que ele chama de “sites de auto-instrução”. Embora o autor esteja abordando portais voltados para os usuários-alunos que podem ser utilizados pelos docentes, Buzato enfatiza (ibid., 73) a presença de “planos de aula que podem ser ‘baixados’ pelos professores e utilizados em sala de aula”.

A seguir, apresentamos os resultados da análise contextual, que visa descrever mais detalhadamente as seções, identificando suas funções e os participantes desse gênero digital.

4.3 A análise da organização retórica: as seções que compõem os portais educacionais

Conforme mencionamos na seção 3.3 do Capítulo III, para a investigação detalhada da organização retórica foram analisadas quatro grandes áreas, adaptadas dos estudos de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit Junior e Coutinho (2008).



4.3.1 Área contextual

A investigação da Área contextual evidenciou que, normalmente, na seção intitulada *About* ou *About us*, os portais dão crédito aos responsáveis pela sua criação ou manutenção, apontam seu público-alvo e seus objetivos. Em conformidade com a pesquisa sobre *homepages*, de Askehave e Nielsen (2005, p.

20), a função desse movimento retórico é apresentar e credenciar o portal junto aos usuários.

Podemos associar a presença de logotipos e a descrição detalhada do currículo dos *web owners* e colaboradores nos portais a dois movimentos retóricos propostos por Askehave e Nielsen (ibid.) no gênero *homepage*: identificando o emissor (*Identifying the sender*) e estabelecendo credenciais (*Establishing credentials*). Esses dois movimentos indicam a preocupação dos *web owners* em estabelecer credibilidade aos usuários.

Sobre o primeiro, os autores (2005, p. 23) acrescentam

esse movimento serve para identificar o *web owner*. Essa identificação é bastante relevante para o usuário e para o *web owner*, pois permite que o primeiro tome conhecimento do caminho que está percorrendo na rede e tem um papel importante na estratégia de criação da imagem do *web owner*. Esse movimento é realizado por meio de um logotipo²⁹.

Entretanto, a falta de informações sobre o histórico de criação dos portais pode comprometer a confiabilidade, visto que não há como o usuário identificar a procedência e nem mesmo o propósito que levaram o/s *web owner/s* a produzir/em esse gênero digital.

Com o intuito de coletar informações mais específicas sobre os portais a partir do ponto de vista dos próprios participantes desse gênero, buscamos entrar em contato com os *web owners* e usuários, por meio das ferramentas de comunicação assíncrona disponibilizadas, tais como e-mails e fóruns de discussão. Não obtivemos qualquer resposta via e-mail.

Enviamos diversas mensagens para a lista de discussão de dois dos portais analisados, visando coletar informações sobre as atividades pedagógicas do ponto de vista dos usuários. A Figura 30 mostra uma das mensagens enviadas ao portal PO com o pseudônimo “Oliva” e uma enviada ao portal PE com o pseudônimo “Kate”.

²⁹This move serves to identify the web-owner. The identification is quite important from the point of view of both web user and web-owner; it enables the web user to orientate him/herself and keep track of his/her whereabouts on the Net, and it plays an important role as part of the web-owner's image creating strategy. This move is often realized by a logo.

Business and ESP
ESOL and ESL
Exams
Grammar and Vocab
Career Centre
Lesson Share
Magazine
Skills
Teacher Support

Topic: writing

Original message

Oliva, 14 October 2008

Could you suggest me some materials which can help me to improve my students writing skills?

Writing
by Kate on Oct 14 2008 1:01 PM

Could you suggest me some materials which can help me to improve my students writing skills?

[\[Reply to topic \]](#)

ESL Reading Easy ESL Games ESL Vocabulary ESL Flashcards

The Staff Room

Site search
Go

Advanced search

Quick search

Age Group

Variety of English

Figura 30 - Mensagens enviadas pela pesquisadora ao fórum de discussão dos portais PO e PE, respectivamente.

A Figura 31 mostra a única resposta obtida aos questionamentos que propusemos aos portais. Há uma clara diferença entre a resposta do portal PO, essencialmente baseada em um conhecimento formal e delimitado de regras, e do portal PE, essencialmente baseada em um conhecimento dinâmico e em constante construção das práticas linguageiras por meio da interação.

Replies

Writing
kerry, 15 October 2008

Hi,
Hope that helps!

Effective writing in class tests
The writing of definitions, comments, essays, characterizations, reports and letters is an important skill in which you must get some basic training at school because you will often be asked to compose this or that piece of writing on various occasions. Class tests in particular, are a breeding ground for such demands and you should be well prepared in order to pass them successfully. Please keep in mind that examinations require a different approach than homework. Above all, you have less time. You can't do any extensive research, nor is any collection of new facts possible. You can't take along your grammar books. You can't make use of an encyclopaedic dictionary. Because you don't have all this at hand, you must prepare yourself differently. Study regularly and don't cram during the last two days or so. Cramming is not good for three reasons: The chances are you will remember less because you will feel tired as you will have been working long hours on your course material; and even though you worked on the subject for a whole day, you may not have had enough time to cover the material properly. Therefore, basic

Writing
by Kate on Oct 14 2008 1:01 PM

Could you suggest me some materials which can help me to improve my students writing skills?

[\[Reply to topic \]](#)

ESL Reading Easy ESL Games ESL Vocabulary ESL Flashcards

Re: Writing
by Pamela Correa on Nov 19 2008 11:04 PM

Some activities that you can develop in the classroom; in order to improve your students writing skills are:

1. The use of Blogs.

I do not know if you are interested in the use of technology inside of the classroom, but if you or your students have a blog, you can talk, discuss and write about many topics, you can also give your students feedback making comments about what they have been writing about, suggesting things; In fact you can actually observe their progress.

2. Portfolios

<p>cover the material properly. Therefore, begin revising early. All the important facts must be in your mind, as should all specific vocabulary of the subject matter and definitions of key terms. Look them up in your notes and learn them by heart. Then you won't need an encyclopaedic dictionary, and the better you know your subject, the less time you waste.</p> <p>Revise your corrected compositions and grammar tests which you have filed in your workbook; especially revise the correction of your own obstinate mistakes (cf. list on page 58) and try to avoid them in your class test.</p> <p>If you have done all this preparation, you needn't be over-excited, although a little nervousness may spur you. Read the given assignment thoroughly. Analyse the questions and look for important key words, such as how, in which way or why. Examination questions should be precisely worded in specific terms and you must limit your writing accordingly.</p> <p>If you have practised the writing of outlines when you had plenty of time to think things over, you are well prepared to do so under time pressure. Since you have limited time, jot down your ideas which should easily pop into your mind, group them to outline your train of thought. Don't simply unload all you can think about the question and then leave it to your teacher to sort out whatever statement is relevant. It is your task to organize your piece of writing. Do not jumble remembered scraps and generalizations into a page of aimless words.</p>	<p>A portfolio is a collection of students' best works or evolving work overtime; so as a teacher you can actually observe important aspects of their writing skills. I think this is not as modern as the use of blogs, but it is very useful.</p> <p>3. Magazine or Newspaper.</p> <p>In groups or individually you can ask your students to write and create a magazine about any topic they like using pictures, comics, etc.</p> <p>4. Pen pals</p> <p>There are many websites on the Internet, when you can actually meet or get in touch with students from other cities or countries. You can use the old way "Snail Mail" (letter) or e-mail.</p> <p>Some websites such as: www.yahoo.com have groups to do this activity; although you can also create your own group and contact student`s from another school, so they will be writing letters to each other and hopefully they will become friends.</p> <p>The website http://www.friendship-by-mail.com/ contains information about pen pals, and it will help you to understand what snail mail is.</p> <p style="text-align: right;">[Reply]</p>
<p>For a comment and other short pieces of writing it is sufficient to outline some key words for your paragraph development. If possible, make a rough draft before you write the final copy. Always check for vocabulary and grammar mistakes to the best of your ability</p>	

Figura 31 – Respostas aos questionamentos enviados ao fórum de discussão dos portais PO (à esquerda) e PE (à direita)

A análise do questionamento sobre escrita enviado ao portal O evidenciou que o usuário concebe o ensino dessa habilidade dentro da perspectiva tradicional. Assim, o respondente menciona atividades de produção escrita, com ênfase nos aspectos linguísticos – *All the important facts must be in your mind, as should all specific vocabulary of the subject matter and definitions of key terms. Look them up in your notes and learn them by heart. (...) Always check for vocabulary and grammar mistakes to the best of your ability.* Entretanto, em nenhum momento, é ressaltado a finalidade dessa produção, a quem ela se dirige e o que se espera alcançar por meio dela.

Motta-Roth (2005), citando Kress, argumenta que “os elementos do texto resultam de uma dada interação social e precisam ser explicados em termos dos elementos do contexto”. Nesse sentido, a autora propõe questionamentos para a investigação do texto e contexto, dos quais ressaltamos alguns (ibid., p. 194) mais relevantes para nossa discussão sobre o ensino da prática escrita.

- 1) O que se realiza por meio do texto? Que valores/idéias são propostos? Quem escreve/fala para quem?
- 2) Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados?
- 3) Qual (ais) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação?

Essas são algumas das questões que deveriam ser exploradas, apontando para a perspectiva sociocultural, pois conforme apontam as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (2006, p. 100) “a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas”.

Na Figura 31, a atividade sobre escrita sugerida pelo respondente é extraída de um material impresso. O autor menciona a gramática e o dicionário como fontes de consulta e alerta os alunos sobre os “possíveis erros” em relação aos elementos linguísticos – *You can't take along your grammar books. You can't make use of an encyclopaedic dictionary. (...) Revise your corrected compositions and grammar tests which you have filed in your workbook; especially revise the correction of your own obstinate mistakes (c.f list on page 58) and try to avoid them in your class test.*

A produção escrita parece se constituir como “avaliação do conhecimento” do aluno em termos dos componentes linguísticos já trabalhados e não uma atividade que tenha um propósito definido. A atividade torna-se um pretexto para medir o conhecimento do aluno.

Sobre a escrita, Bazerman (2005, p. 16) assegura

o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. (...) O ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política.

A perspectiva de ensino de escrita fundamentada nos gêneros textuais proposta por Bazerman (ibid.) é defendida pelo usuário que enviou a resposta para nosso questionamento no portal PE (Figura 31). O usuário sugere quatro gêneros: *blogs*, portfólios, jornais e/ou revistas e *pen pals* que podem ser trabalhados na produção escrita. O respondente destaca que a construção de um *blog* ou portfolio

permite ao professor acompanhar e auxiliar o processo de produção escrita dos alunos – *You can also give your students feedback making comments about what they have been writing about, suggesting things; in fact you can actually observe their progress (...) you can observe important aspects of their writing skills.*

Sobre a criação de uma revista ou jornal, o respondente ressalta a relevância desses gêneros para os alunos e a possibilidade da utilização da linguagem não-verbal – *You can ask your students to write and create a magazine about any topic they like, using pictures, comics, etc.*

Quanto aos *pen pals*, o respondente menciona a possibilidade de os alunos interagirem com pessoas de outros lugares por intermédio da linguagem escrita. Dessa forma, o aluno percebe a relevância da produção escrita, isto é, que ele pode se comunicar com outros indivíduos, discutindo temas de seu interesse - *There are many websites on the Internet, when you can actually meet or get in touch with students from other cities or countries. You can use the old way “Snail Mail” (letter) or e-mail.*

Consideramos a proposta de ensino de escrita enviada pelo respondente do portal PE bastante interessante porque revela uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas ancorada na pedagogia de gêneros (ver, por exemplo, MARCUSCHI, 2002; BAZERMAN, 2005; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005 e MOTTA-ROTH, 2006).

Em defesa dessa perspectiva, Bazerman (2005, p. 106) ressalta que

cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativa e compreende melhor o mundo com que está se comunicando. Cada pessoa também se torna apta a participar com êxito e fazer contribuições individuais dentro dos espaços discursivos relevantes.

Observando as demais interações nos fóruns de discussão, observamos que alguns questionamentos não recebem respostas dos *web owners* e, tampouco, dos usuários, conforme mostram as Figuras 32 e 33.

Forum list

The results of your search will be displayed below. If no results have been returned, please try searching again using different keywords or by selecting another discussion area.

Speaking

Topics	Topic Starter	Replies	Last Post
oral activity	Oliva	0	7 October 2008
oral skills	Oliva	0	28 September 2008
conversation course		0	19 September 2008
THE ARK		0	2 September 2008
friday 13th		0	13 June 2008
Confidence	Toad	0	22 May 2008
syllaby	Harbapi	0	28 April 2008
thesis	Évi	0	25 March 2008
What if students say "no"?	aicapcodai1210	2	24 March 2008
thesis	Évi	0	9 March 2008

Site search

Advanced search

Quick search
 Age Group
 Variety of English
 Level
 Language Focus
 Theme

Useful links
 The following links will open in a new window.

Macmillan English Campus
 The e-learning destination for students and teachers

Subscribe now!

Figura 32 - Página inicial do fórum de discussão do portal PO

Home Try Think Talk Transform About us Help

Home > Forums > Teaching English forums > General discussion on teaching English

♦ Login to post a new forum topic.

Topic	Replies	Created	Last reply
"Why does an English word have several meanings?..."	5	4 weeks 1 day ago by Mamie	5 days 2 hours ago by amazonian
Ideas for a mixed ability class?	0	1 week 17 hours ago by Fleur Nicholson	n/a
How to make an ESL class dynamic?	4	2 weeks 4 days ago by goldenwang	1 week 1 day ago by liuyanli
In-Service Training	8	8 weeks 6 days ago by Heath	1 week 1 day ago by davidvincent
teaching academic writing	3	3 weeks 4 days ago by martoma	1 week 1 day ago by davidvincent
Pronunciation/speech therapy	2	1 week 5 days ago by vmgordillo	1 week 5 days ago by Amir A. Ravayee
speaking the students' native language	5	3 weeks 4 days ago by slate	2 weeks 4 days ago by giganick
Teaching ESL in Saudi Arabia	0	2 weeks 4 days ago by reemasado	n/a
My ESL Class (German engineering students) to Visit London in March 09; any suggestions?	0	2 weeks 6 days ago by hutech	n/a
English for maths	2	3 weeks 5 days ago by rama1946	2 weeks 6 days ago by Amir A. Ravayee
Motivating students	2	3 weeks 5 days ago by wangyinghua	3 weeks 1 day ago by Leigh
Publishing an EFL board game	0	3 weeks 1 day ago by Leigh	n/a
For secondary school teachers only (sorry)	8	9 weeks 3 days ago by giganick	3 weeks 2 days ago by giganick

Figura 33 – Página inicial do fórum de discussão do P1

Isso demonstra que, embora os portais disponibilizem ferramentas de comunicação assíncrona como forma de promover a interação entre *web owners*-usuários e usuários-usuários, na prática isso não ocorre efetivamente. Como evidenciamos nas Figuras 32 e 33, em muitos casos, os usuários não obtiveram

respostas para seus questionamentos (Replies 0), principalmente por parte do *web owner*.

Como apontam Bottentuit Junior e Coutinho (2008), a opinião e as sugestões dos usuários são bastante relevantes e devem sempre ser consideradas, pois colaboram para o enriquecimento do conteúdo disponibilizado pelo portal e para a correção de possíveis erros.

Além disso, a nosso ver, o fato de um espaço discursivo como o portal educacional encorajar o debate entre *web owners* e o público usuário ou também entre os usuários sinaliza uma perspectiva teórica de que conhecimento se constrói no coletivo, aprender não é apenas consumir informação, mas sim participar da construção do discurso que explica o funcionamento das coisas. Por meio de um debate profícuo e fundamentado teoricamente, os *web owners* podem levar o professor em serviço a refletir sobre a relação entre teoria e prática. Essa perspectiva de reflexão e debate se orientaria rumo a uma pedagogia do pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 97) que escapa da visão de que ensinar é uma mera técnica (KINCHOLOE, 1997, p. 20) a ser adquirida e que busca desenvolver no professor a consciência de que sua formação depende de um engajamento em atos interpretativos do processo de ensinar, em todos os momentos do processo, do planejamento do curso, passando pela prática pedagógica, até a avaliação do curso.

Sem obter informações sobre os portais do ponto de vista de seus produtores e usuários, a análise da **Área Contextual** foi realizada somente a partir das investigações nas páginas eletrônicas dos portais. As informações dessa área – objetivos, público-alvo e créditos - estão localizadas na SEÇÃO A, denominada de *About ou About us*, parte superior ou inferior da tela inicial. A Figura 34 mostra que essa seção corresponde à última opção do *menu* que compõe o portal PB, localizado na parte superior da tela inicial.

The screenshot shows the British Council website with a purple header. A navigation menu includes 'Teaching tips', 'Primary tips', 'Essential UK', 'Games', 'Weblinks', 'Archive', and 'About us'. The 'About us' section is highlighted in a light blue box. Below the navigation menu, there is a 'LINKS' section with three items: 'TEACHING MANUAL', 'TEACHING UPDATES', and 'DISCUSSION LIST'. The 'ABOUT US' section contains the following text:

ABOUT US
Information about the aims of the site and the people behind it.

This website is part of the LanguageAssistant project. The information below gives you more information about the project and this site.

Approximately 2000 English language assistants go abroad every year under a programme administered by British Council. They are usually either undergraduates required to spend the third year of their language degree course abroad or recent graduates in languages or other disciplines. They spend an academic year teaching in a school, working either with the class teacher or on their own with smaller groups. Exact duties vary from post to post, but their main role is to develop their students' confidence and competence in understanding and speaking English. Assistants are placed in secondary schools in 18 countries including Austria, France, Germany, Italy, Spain, Switzerland, China and several in Latin America, with some also working at primary school level.

Figura 34 - Localização da seção *About* na tela inicial do portal PB

No caso de P7 (Figura 35), essa seção está localizada na parte inferior da tela inicial.

The screenshot shows the TEFL Worldwide Prague website. The header features a globe icon and the text 'TEFL Worldwide Prague' with the URL 'www.teflworldwideprague.com'. Below the header, there is a welcome message and a list of resources. The 'About us' section is located at the bottom of the page, containing the following text:

Welcome to TEFL.net, a free, independent resource site for all involved in Teaching English as a Foreign or second Language. [Join TEFL.net](#) and get your free [newsletter](#). *Read the review:* [EnglishClub.com & TEFL.net - two gateways for teachers of English](#)

<p>TEFL Career From first steps through TEFL training and job hunting Career Forums</p>	<p>English Teaching The practical side of ESL teaching with resources and advice Teaching Forums</p>	<p>ESL Resources Useful resources for all ESL teachers, students and schools Resources Forums</p>	<p>School Admin Tools and advice for ESL school management and administration Admin Forums</p>
<p>ESL Jobs New ESL job postings daily plus teacher resumes</p>	<p>Idea Thinktank Ideas for teachers from games to exams</p>	<p>ESL Book Reviews A look at recent ESL books</p>	<p>Find a Teacher Post a TEFL.net job ad and recruit ESL teachers fast</p>
<p>Teacher Training Ins and outs of training for TEFL, with training FAQ</p>	<p>ESL Lesson Plans Activities, games, worksheets, and worksheet wizard</p>	<p>Word Up Quiz-style board game that makes English fun</p>	<p>Human Resources Advice on teacher recruitment, induction and staff admin</p>
<p>TEFL Course Database Search for TEFL courses worldwide in world's largest dB of TEFL courses</p>	<p>TEFL Help Desk Advice and help for TEFL teachers</p>	<p>Talking TEFL A documentary film on DVD</p>	<p>ESL Marketing Tips on promoting your ESL school, even in bad times</p>
	<p>Teacher Forums Teacher discussion</p>	<p>Pronunciation Power These pronunciation programs are used in schools world wide</p>	

Sponsored Links: [Teach English](#) - [Learn English](#) - [eslDepot.com](#)
[About](#) - [Join](#) - [Privacy](#) - [Terms](#) - [Contact](#) - [Tips](#) - [Submit Content](#) - [Post Job Ad](#) - [Advertise](#) | [Feeds](#)
 TEFL.net © 1998-2009 All Rights Reserved | [Tell a Friend](#)

Figura 35 – Localização da seção About us no P7

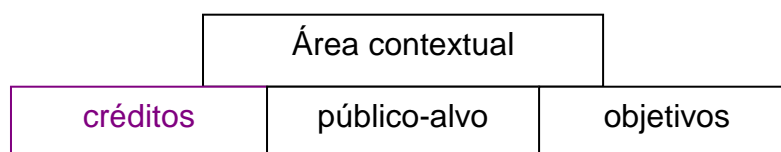
Já no portal PE (Figura 36), essa seção aparece no lado esquerdo da tela inicial e contém apenas informações sobre o crédito do portal, especificamente sobre a *web owner* e seus colaboradores.

The screenshot shows the PE portal homepage. At the top, there is a navigation bar with links: HOME | LESSON PLANS | TEACHING TIPS | RESOURCE PICKS | ASK JUDIE | CONTACT. On the left side, there is a search box with the text 'Search with Google™' and a 'GO' button. Below the search box are two radio buttons: 'Web' (selected) and 'everythingESL'. Below the search box is an 'About' section with a green header. The 'About' section contains the following text: 'I'm Judie Haynes, an ESL teacher from New Jersey, USA, with more than 28 years of teaching experience. In addition to my classroom work, I have authored and co-authored four books on ESL, co-written a chapter for TESOL's *Integrating Standards into Classroom Practice* and am contributing a column for *Essential Teacher* magazine. » [Learn more](#)'. On the right side, there are three resource cards. The first card is titled 'Giants Steps with Nonfiction Writing' and includes a 'teaching tip' about writing nonfiction text. The second card is titled 'Real and Fictional Wolves' and includes a 'lesson plan' about research using nonfiction books. The third card is titled 'Who's Afraid of the Big, Bad Wolf?' and includes a 'lesson plan' about Little Red Riding Hood. The fourth card is titled 'Creepy Crawly Spiders' and includes a 'lesson plan' about spiders.

Figura 36 - Localização da seção *About* na tela inicial do portal PE

Sendo assim, a análise da Área contextual mostrou que os web owners têm a preocupação de explicitar aos usuários dos portais três informações relevantes: créditos, público-alvo e objetivos, informando quem produz o conteúdo e as atividades pedagógicas propostas. Consideramos que informações sobre o histórico de criação contribuiriam para elevar a credibilidade dos portais.

Nas subseções a seguir, discutiremos mais detalhadamente essas informações nos portais que constituem o *corpus* dessa pesquisa.



4.3.1.1 Créditos

Em conformidade com a pesquisa realizada por Araújo (2003) sobre o gênero *homepage*, as informações sobre os créditos estão localizadas dentro da SEÇÃO A *About ou About ust*. Nesse sentido, o portal PB pertence a uma instituição governamental britânica (conselho britânico), enquanto o portal PO pertence a uma organização comercial (editora Macmillan) e o portal PE a uma pessoa física (Judie Haynes).

Para dar maior credibilidade e permitir a rápida identificação dos *web owners* (Araújo, 2003), os portais PB, PO e P1 utilizam logotipos que remetem às instituições e aos órgãos que os mantêm, localizados na parte superior, à direita (PO) ou à esquerda (PB e P1) da tela inicial. A Figura 37 demonstra o logotipo da editora Macmillan, mantenedora do PO e do Conselho Britânico, mantenedor de P1.

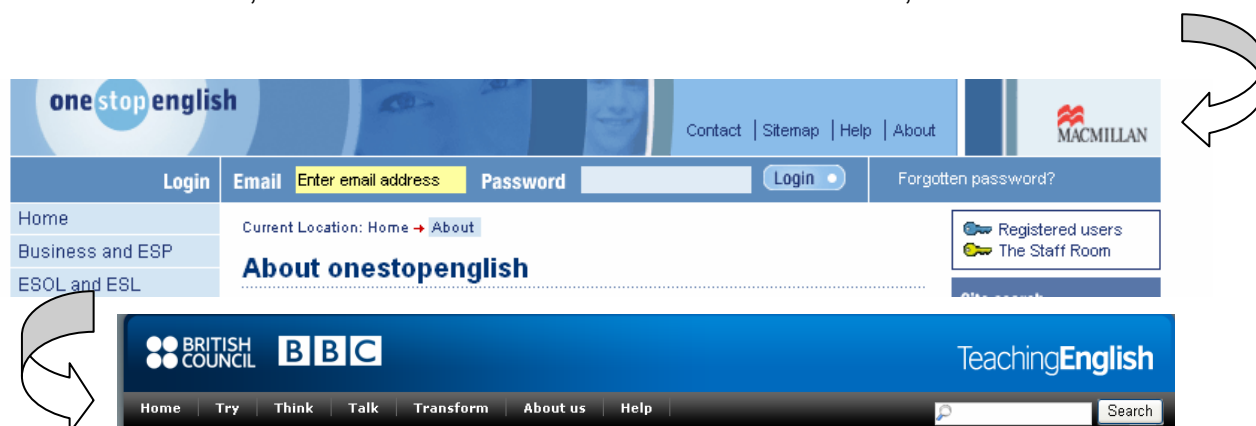


Figura 37 - Logotipo do portal PO, localizado na parte superior, à direita da tela inicial e de P1, à esquerda

O logotipo dos portais contribui para sua credibilidade, haja vista que representa um órgão comercial renomado na produção de material instrucional no ensino de línguas, com diversas obras produzidas e vendidas em todo o mundo e uma instituição do governo britânico. O portal PE não apresenta logotipo, confirmando que o portal é mantido por uma pessoa física. Para dar credibilidade, a *web owner* disponibiliza uma biodata na Seção A (Figura 38).

About everythingESL

Learn about the people behind the site

Judie Haynes

Judie Haynes is the author and co-author of five books on helping classroom teachers with their second language population: *Getting Started With English Language Learners*, *Newcomer Program Grades K-2*, *Newcomer Program Grades 3-6*, *Classroom Teacher's ESL Survival Kit #1*, and *Classroom Teacher's ESL Survival Kit #2*. She has also co-authored a chapter in TESOL's *Integrating Standards into Classroom Practice*. Judie is currently writing a column on elementary ESL entitled *Circle Time* for a TESOL magazine, *Essential Teacher*.

Judie has taught elementary ESL for 27 years; the last 21 in River Edge, New Jersey. Judie is an active member of NJTESOL/NJBE and is currently editor of the NJTESOL/NJBE *Voices*, an affiliate newsletter. She is also a past Chair of TESOL's Elementary Interest Section.

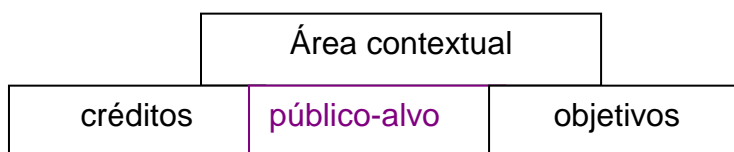
Judie presents workshops throughout New Jersey and has presented at TESOL every year for the past seventeen years. She has also presented keynote addresses at TESOL Affiliates AMTESOL, NYTESOL, TNTESOL, and the Rhode Island chapter of MATESOL.

Figura 38 - Descrição do currículo da *web owner* do portal PE

Como mostra a Figura 38, no primeiro parágrafo, são ressaltadas as publicações de materiais instrucionais (*five books*) e artigos (*Judie is currently writing a column*) da *web owner*, apontando que essas visam colaborar com a prática docente de professores de inglês em serviço como segunda língua. O segundo e terceiro parágrafos mostram a descrição detalhada de seu currículo, dando ênfase à longa experiência no ensino e na aprendizagem de línguas (*Judie has taught elementary ESL for 27 years*) e a sua participação em associações de ensino de línguas (*Jodie presents workshops/She has presented at TESOL every year*).

Nesse sentido, acreditamos que a indicação sobre as instituições ou órgãos mantenedores dos portais deve ser visível aos usuários para informá-los acerca do conteúdo que estão acessando. Desse modo, o usuário pode julgar se as informações que acessa são mais ou menos relevantes ou têm credibilidade suficiente para os objetivos que busca.

Examinada a subseção créditos, analisamos o público-alvo de cada portal, visando identificar quem são os consumidores desse gênero digital.



4.3.1.2 Público-alvo

A investigação aponta que os três portais têm como público-alvo professores de inglês como segunda língua em formação ou em serviço. Além disso, o portal PB é direcionado a auxiliares de ensino que participam do projeto *Language Assistant* (mencionado na seção 4.1), bem como a profissionais que atuam na formação de docentes em língua inglesa, como evidencia o Excerto 7.

Excerto 7/PB: The materials and resources on **this web site have been developed for British Council language assistants**. However we recognise that they may also be **useful for others who are helping to teach English or who have recently started teaching**, and for teacher developers.

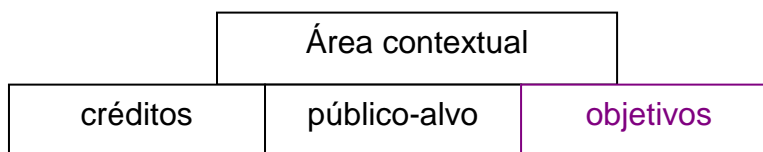
O portal PE tem ainda como público-alvo estudantes de inglês como segunda língua (ESL) e o portal PO professores de inglês como língua estrangeira (EFL) e inglês para falantes de outras línguas (ESOL). Esse portal tem cerca de 420,000³⁰ usuários registrados em cerca de 100 países, como mostra o Excerto 8.

Excerto 8/PO: We aim to provide practical help and high-quality resources for **EFL, ESL and ESOL teachers**. Currently we have over **450,000 registered users** in over 100 countries around the world.

Os dados evidenciam, portanto, que os portais têm como público-alvo docentes do ensino fundamental e médio de língua inglesa como segunda língua. O portal PB é direcionado a um público específico, pois se constitui em uma fonte de consulta e um meio de publicação das atividades pedagógicas produzidas pelos participantes do projeto *Language Assistant*, mantido pelo portal (voltaremos a essa questão na seção 4.4.1).

Para saber o porquê do direcionamento a esse público-alvo específico, investigamos os objetivos apresentados pelos portais em suas páginas eletrônicas. Na próxima subseção, relatamos essas informações.

³⁰ É importante ressaltar que este número é alterado com o passar do tempo, isto é, no ano de 2007 o número de usuários era de 350,000. Já no ano de 2008, este número aumentou para 450,000 usuários.



4.3.1.3 Objetivos

Dois dos portais investigados, PB e PO, apontam como objetivo a disponibilidade de conteúdos e atividades pedagógicas, produzidas e organizadas por seus *web owners*, com o intuito de aprimorar e auxiliar a prática docente de professores de inglês.

O portal PO ressalta o fórum de discussão disponibilizado como forma de interação e compartilhamento de ideias, atividades pedagógicas, sugestões metodológicas, dúvidas, dentre outras. Considerando seus objetivos e o fato de esse portal ter como mantenedor uma instituição comercial, Editora Mcmillan, o público-alvo desse portal se justifica uma vez que a disponibilidade de acesso gratuito a grande parte do conteúdo e das atividades pedagógicas propostas colaboram para o aumento de interesse dos docentes no material instrucional produzido e publicado no meio impresso. Em outras palavras, o acesso no meio digital serve como uma vitrine para o material impresso produzido pela editora e contribui para a venda desse material.

O portal PB aponta que o principal objetivo é dar suporte ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Mantido pelo Conselho Britânico, organização internacional britânica, o portal atua como promotor dos aspectos sociais, culturais e históricos e, principalmente, da língua desse país, contribuindo para a permanência da hegemonia do ensino de língua inglesa no contexto mundial.

O portal PE não apresenta os objetivos materializados nas suas páginas eletrônicas. Entretanto, observando o currículo da mantenedora do portal, pessoa física, Judie Haynes, é possível identificar que a *web owner* produz e publica materiais instrucionais para o ensino de língua inglesa. A Figura 39 mostra um exemplo de material didático produzido pela *web owner* do portal PE.

Getting Started with English Language Learners: How Educators Can Meet the Challenge

by Judie Haynes

ASCD, Feb 2007

180pp. ISBN 1416605193

[Getting Started with English Language Learners](#) is a practical resource designed to help educators who are new to the field of English as a Second Language to understand the needs of ELLs. From learning how students acquire a second language to differentiating instruction to exploring practical strategies for teaching newcomers, this book will help educators learn how to create effective learning environments for English language learners. Included are staff development activities to help provide inservice programs to classroom teachers and administrators of ELLs.

Figura 39 – Exemplo de material didático no portal educacional E

Dessa forma, assim como o portal PO, esse portal serve como uma vitrine para as publicações de Haynes. Esta constatação remete à pesquisa de Iahn (2001) tendo em vista que a autora, quando aponta as vantagens de acesso aos portais educacionais, menciona que, para editores, os portais se configuram como opção para a publicação e comercialização de materiais, revistas e livros didáticos.

Analisadas as três subseções da Área contextual, concluímos que os portais não apresentam informações completas aos seus usuários no que diz respeito aos créditos. Quatro portais apresentam apenas o logotipo das instituições que os mantêm, sem indicar informações sobre as mesmas. Acreditamos que os *web owners* não consideram relevante apontar essas informações, haja vista que ambas se constituem em instituições reconhecidas e renomadas. No caso do portal PE, por tratar-se de uma pessoa física, há uma preocupação por parte da *web owner* em indicar seu currículo como forma de assegurar a credibilidade do material produzido aos usuários.

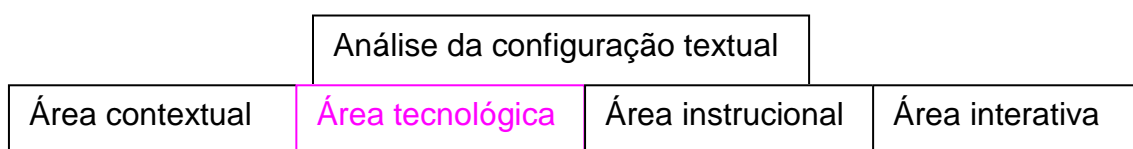
Quanto aos objetivos, os portais se propõem a oferecer subsídios metodológicos para o ensino e a aprendizagem de línguas e atividades pedagógicas para professores de ensino fundamental e médio como forma de aprimorar a prática pedagógica desses docentes, especialmente daqueles que já atuam. Observamos que o material instrucional anunciado em dois dos portais investigados está direcionado a esse mesmo público-alvo, indicando que os portais também funcionam como vitrine para as publicações de seus *web owners*.

Esse esforço em subsidiar a prática pedagógica com material pronto remete novamente a uma visão menos que desejável do que seria um portal educacional: um espaço discursivo que contribua efetivamente para a formação de professores.

Seria interessante que os portais colaborassem para a formação de uma pedagogia de reflexão crítica, conforme já apontado na seção 4.3.1.

Consideramos as informações disponibilizadas na Seção A relevantes porque indicam aos usuários quem são os produtores dos portais, seus objetivos e a quem eles se direcionam. Nesse sentido, julgamos conveniente que a navegação pelos portais tenha início nessa seção para que o usuário tenha consciência do conteúdo que está acessando e possa avaliar de que modo isso pode lhe interessar.

Dando continuidade, na próxima seção, Área tecnológica, apresentamos os recursos tecnológicos disponibilizados pelos portais em suas páginas eletrônicas.



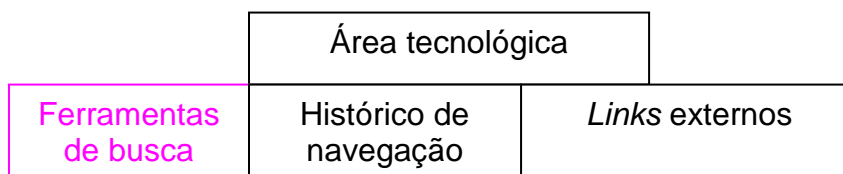
4.3.2 Área tecnológica

Na pesquisa dessa área foi possível investigar os recursos tecnológicos disponibilizados pelos portais. Nesse sentido, a análise se fundamentou na identificação das ferramentas à disposição do usuário para a navegação pelo portal: ferramentas de busca, histórico de navegação e a presença de *links* externos.

A análise evidenciou que todos os portais dispõem mecanismos de busca que facilita o acesso dos usuários aos conteúdos e as atividades pedagógicas e *links* externos que visam complementar os temas abordados nas atividades. O acesso a esses *links* é realizado por meio de *hiperlinks*, sendo o docente-usuário responsável pela sua escolha.

No que tange ao histórico de navegação, apenas o portal PE não disponibiliza esse recurso, sendo que os demais portais dispõem de alternativas como, por exemplo, a mudança ou alternância na tonalidade da cor dos *links* que já foram acessados pelo usuário.

Nas próximas subseções, abordamos esses aspectos mais detalhadamente.



4.3.2.1 Ferramentas de busca

Os portais selecionados apresentam ferramentas de busca que permitem ao usuário encontrar o tópico ou atividade pedagógica de seu interesse, sem a necessidade de acesso a todos os *links* disponibilizados. O portal PE possui uma ferramenta de busca que proporciona ao usuário a oportunidade de procurar informações no portal e também na rede mundial (*web*). A Figura 40 mostra que, no caso dos portais P3 e PO, essa ferramenta está localizada na parte superior da tela inicial, à direita.



Figura 40 - Localização das ferramentas de busca nos portais P3 e PO

O portal PO ainda apresenta uma ferramenta de busca de uso exclusivo dos assinantes do portal. Essa ferramenta é constituída por opções com palavras-chave, conforme indica a Figura 41, tais como idade, tema, nível, que facilita a procura dos usuários. Essa outra ferramenta do portal PO, intitulada *Quick search* está situada na parte superior da tela inicial, à direita, logo abaixo da ferramenta de busca mais geral.



Figura 41 - Localização da segunda ferramenta de busca do portal PO

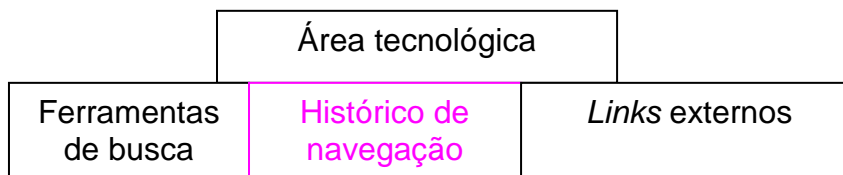
No portal PE, essa ferramenta está localizada na parte superior da tela inicial, à esquerda, conforme indica a Figura 42.



Figura 42 - Localização da ferramenta de busca no portal PE

A existência da ferramenta de busca nos portais facilita a navegação do usuário, fazendo com que esse encontre mais rapidamente e de modo mais efetivo a informação desejada. Para Bottentuit Junior e Coutinho (2008), o contínuo crescimento dos portais torna-os mais complexos, principalmente com o surgimento de novos itens, sendo cada vez mais difícil para o usuário encontrar a informação correta. Nesse sentido, a utilização de ferramentas de busca interna colabora para agilizar esse processo.

A opção de busca oferecida pelo portal PO aos seus usuários-pagantes na forma de palavras-chave é ainda mais eficiente, entretanto, essa possibilidade é oferecida apenas a um grupo de usuários do portal, sendo que a maior parte (não-pagantes) não dispõe desse serviço.



4.3.2.2 Histórico de navegação

A análise do histórico de navegação evidenciou que os portais apresentam esse recurso, utilizado na forma de troca de cores, ou seja, os *links* projetados na cor padrão – azul – são modificados para a cor lilás após o acesso do usuário (P3) e azul em tom mais forte (PB), permitindo-lhe ter em mente os *links* que já visitou. As Figuras 43 e 44 mostram esse recurso nos portais P3 e PB, respectivamente.



Figura 43 - Histórico de navegação do portal P3

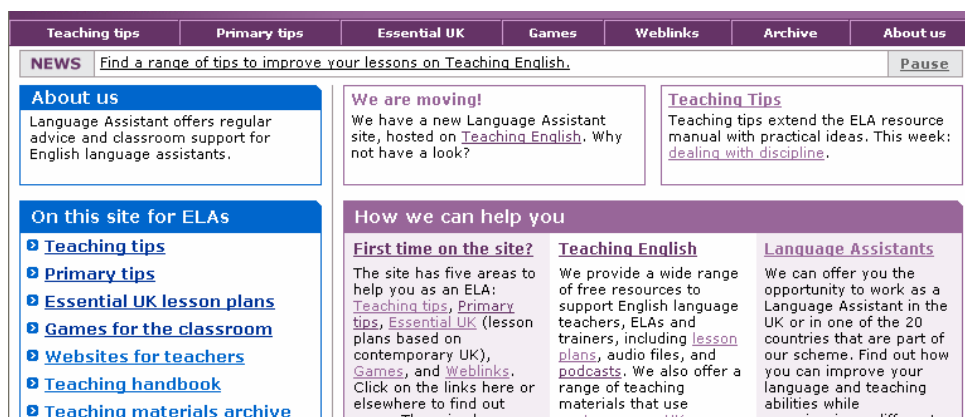
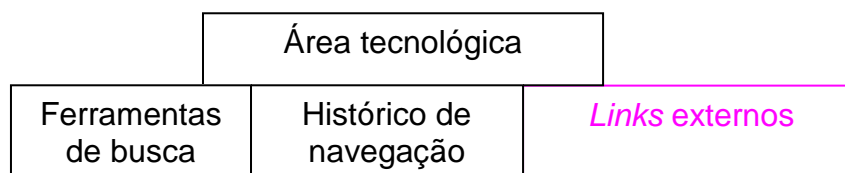


Figura 44 – Histórico de navegação do portal PB

O portal PO não apresenta esse recurso, o que torna a navegação bastante difícil uma vez que o usuário não tem como saber quais *links* já visitou. Esse portal é composto por dezenove seções em seu *menu*, sendo que cada uma delas apresenta diversos itens e subitens. Sem o histórico de navegação, é provável que o usuário tenha dificuldades em saber qual informação já acessou. Na Figura 45 podemos visualizar os diversos *links* que constituem uma das páginas desse portal.

Figura 45 - Subitens da seção *Grammar and Vocabulary* no portal PO

Dessa forma, salientamos que o histórico de navegação se constitui como um aspecto positivo na navegação dos portais, pois colabora visualmente para que os usuários tenham consciência das informações que já visitaram, evitando acessá-las novamente quando não é necessário ou facilitando esse acesso quando há a necessidade de se voltar a algum tópico já visitado.



4.3.2.3 *Links* externos

A utilização de *links* externos relacionados ao ensino e a aprendizagem de línguas em todos os portais investigados reforça a idéia de que a principal função desse gênero é a oferta de atividades pedagógicas, sendo que esses *links*

desempenham duas funções: proporcionar informações adicionais sobre o tema proposto e complementar esses temas com tarefas extras.

Além disso, constatamos que esses *links* externos também reforçam a proposta pedagógica que norteia o portal educacional. No caso dos portais PB e PE, os *web owners* sugerem *links* externos que remetem à perspectiva comunicacional uma vez que eles se constituem como informações adicionais que visam auxiliar o aluno na construção do significado sobre o tema proposto. Na Figura 46, exemplificamos os *links* externos apresentados em uma das atividades do portal PE.

Related Links

Resource Picks

 [Wyandot Popcorn Museum](#)

This website features video tours of the world's largest collection of popcorn poppers including two that are more than 100 years old. It also gives information about the Marion, Ohio Popcorn Festival which takes place in September of every year.

 [Popcorn History](#)

Read about the history of popcorn which includes a myriad of popcorn trivia as well as the original 1908 cylinder recording of "Take Me Out to the Ballgame."

 [Jolly Time popcorn](#)

The Jolly Time popcorn site is a commercial site which sells popcorn products. However, it also features a "Kid's Club" section with games, activities, crafts, jokes and recipes as well a factual information for older children.

 [The Popcorn Shop](#)

This "Hello Reader" book from Scholastic is a fun book for parents to read to their children or for beginning readers to read aloud. The story encourages imagination and fosters skills such as predicting and sequencing.

Figura 46 – *Links* externos na atividade E6 do portal PE

Na atividade E6, o autor propõe uma discussão sobre o tema “pipoca” por meio de textos publicados em livros (*Materials Corn is Maize The Gift of the Indians* by Aiki; *Corn* by Marvin Buckley; *The Popcorn Book* by Tomie di Paola; *The Popcorn Shop* by Alice Low; *Popcorn* by Teacher Created Materials). Podemos observar nos Excertos 9 e 10, retirados dos procedimentos, que o autor descreve atividades que foram realizadas, cujo objetivo era promover a participação dos alunos na construção do significado, em conjunto com o professor.

Excerto 9: I asked students to tell me what they know about popcorn. We brainstormed a list and I wrote down their ideas. **We then talked about what they wanted to learn about popcorn.**

Excerto 10: **I worked on predictions by asking students what would happen next in the story.** (...) I stopped at intervals so that students could write down their predictions. I explained to my students that good readers make predictions as they read and change them when they get new information.

Além disso, o autor propôs atividades que visavam instigar os alunos a investigar cientificamente características da pipoca, como mostra o Excerto 11.

Excerto 11: They also visited web sites about corn to investigate why popcorn pops. (...) Students in grades 5-6 wrote a short report on why popcorns pops. They included a diagram of a popcorn kernel.

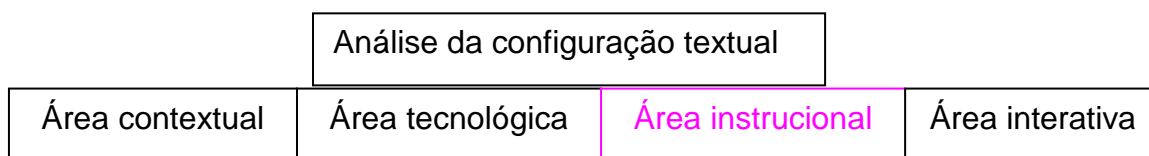
Os *links* externos sugeridos pelo autor nessa atividade seguem a perspectiva comunicacional. No segundo *link* (Figura 46), *Popcorn history*, observamos a sugestão de informações adicionais sobre o tema e no primeiro, *Wyandot Popcorn Museum*, além de informações, o *link* inclui vídeos, que servem como fonte de consulta aos professores e aos alunos.

Levando em conta a organização retórica dos portais educacionais, podemos concluir que os aspectos relacionados à Área tecnológica estão localizados nas Seções C e E (Quadro 12). A investigação dessa área evidenciou a presença de três recursos tecnológicos nos portais: mecanismo de busca, histórico de navegação e *links* externos. Entendemos que o primeiro colabora para o refinamento da informação, fazendo com que o usuário economize tempo na procura pelos tópicos de seu interesse.

Em relação ao histórico de navegação, apenas um portal não apresentou esse recurso. Salientamos que sua utilização contribui para que o usuário não se perca durante a navegação, principalmente, em páginas que contêm muitas informações como é o caso dos portais educacionais.

Os *links* externos colaboram na busca por informações extras e tarefas complementares para os temas abordados, sendo que essas tarefas tendem a seguir a mesma perspectiva pedagógica do plano de aula correspondente, tradicional ou comunicacional.

Na próxima seção, destacamos a análise da Área instrucional com o intuito de analisar de que maneira os conteúdos e as atividades pedagógicas estão organizadas efetivamente nas páginas eletrônicas dos portais.



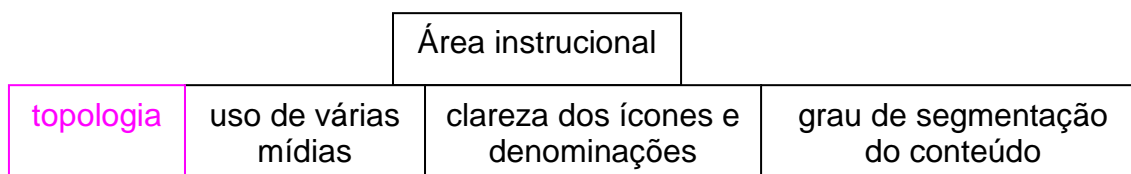
4.3.3 Área instrucional

A análise da Área instrucional mostrou que o conteúdo e as atividades pedagógicas dos portais estão organizados hierarquicamente, isto é, estão agrupados por conceitos referentes ao ensino e à aprendizagem que se inter-relacionam.

No que tange ao uso de várias mídias, quatro portais apresentam materiais de áudio. Apenas dois portais disponibilizam vídeo: P6 (exemplificado na Figura 20, seção 4.2) e portal PO que disponibiliza orientações sobre como realizar *downloads* e *uploads*.

Os resultados dessa área evidenciaram que todos os portais possuem denominações claras referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas para as principais seções.

Nas subseções seguintes, descrevemos mais detalhadamente essas informações.



4.3.3.1 Topologia

De acordo com Costa (2003, p. 68), os portais podem ser estruturados a partir de três modelos: linear, hierárquico e em rede. O primeiro, consiste em uma progressão de passos, semelhante a um livro didático, permitindo apenas uma leitura linear, não dando ao usuário a opção de realizar escolhas; todas as decisões, no que tange à navegação, são delimitadas pelo *web owner*.

Na opinião de Costa (*ibid.*, p. 69):

a topologia linear pode ser a mais fácil de elaborar, mas perde muito ao não utilizar o potencial e as vantagens oferecidas pela *web*, ao não permitir leituras variadas no sentido material, ou seja, o leitor percorre o texto do primeiro ao último parágrafo ou lê determinados capítulos (caso seja assim dividido), tal qual um livro impresso.

O segundo modelo, hierárquico, tende a utilizar mapas conceituais no planejamento do conteúdo e na navegabilidade, isto é, um conjunto de conceitos inter-relacionados, mas que obedecem a uma ordem hierárquica. Nesse caso, o *web owner* elabora caminhos previsíveis, fazendo com que o próprio usuário escolha como seguir esses caminhos.

No último modelo, em rede, o *web owner* utiliza vários *links* que conectam várias informações numa única área de domínio ou em áreas de domínio distintas. Segundo Costa (ibid., p. 72)

essa topologia propõe oferecer total liberdade ao usuário, mas isto, ao mesmo tempo em que o deixa livre para fazer suas escolhas, torna a navegação mais arriscada no sentido em que se perder na teia emaranhada torna-se mais fácil. A situação é agravada quando o portal possui um grande volume de informações e quando o leitor não domina o assunto.

Os portais investigados neste estudo apresentam a topologia hierárquica, pois todos os hipertextos se inter-relacionam e apresentam temas referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas. Na Figura 47 podemos comprovar essa questão. Os hipertextos *Teaching Tips* e *Primary Tips* (localizados na parte superior da tela) remetem a sugestões teórico-metodológicas. Já os hipertextos *Essential Uk lesson plans* e *Teaching materials archive* (também localizados na parte superior da tela) se referem a sugestões de atividades pedagógicas para o ensino de língua inglesa.

The image shows the homepage of the British Council website. At the top, there is a purple header with the British Council logo and a navigation menu with links: Teaching tips, Primary tips, Essential UK, Games, Weblinks, Archive, and About us. Below the header, there is a 'NEWS' section with a search bar and a 'Pause' button. The main content area is divided into several boxes:

- About us:** Language Assistant offers regular advice and classroom support for English language assistants.
- On this site for ELAs:** A list of links: Teaching tips, Primary tips, Essential UK lesson plans, Games for the classroom, Websites for teachers, Teaching handbook, and Teaching materials archive.
- We are moving!** We have a new Language Assistant site, hosted on Teaching English. Why not have a look?
- Teaching Tips:** Teaching tips extend the ELA resource manual with practical ideas. This week: dealing with discipline.
- How we can help you:**
 - First time on the site?** The site has five areas to help you as an ELA: Teaching tips, Primary tips, Essential UK (lesson plans based on contemporary UK), Games, and Weblinks. Click on the links here or elsewhere to find out more. There is also an Archive.
 - Teaching English:** We provide a wide range of free resources to support English language teachers, ELAs and trainers, including lesson plans, audio files, and podcasts. We also offer a range of teaching materials that use contemporary UK literature.
 - Language Assistants:** We can offer you the opportunity to work as a Language Assistant in the UK or in one of the 20 countries that are part of our scheme. Find out how you can improve your language and teaching abilities while experiencing a different culture.

Figura 47 - Tela inicial do portal PB

Essa topologia fica mais evidente no portal PO que apresenta uma seção intitulada *Sitemap* com a representação esquemática do conteúdo disponibilizado (Figura 48).



Figura 48 - Localização da seção *Sitemap*, no portal PO

Podemos observar, na Figura 49, que em alguns itens esse conteúdo está disposto de forma hierárquica, como é o caso do item *Business skills bank*, organizado hierarquicamente do nível básico, ao intermediário e avançado.

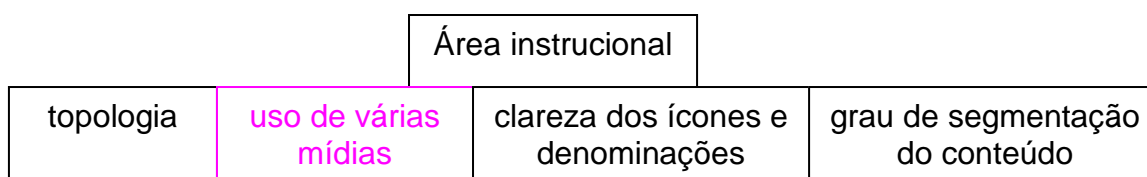


Figura 49 - Tela inicial da seção *Sitemap*, no portal PO

Embora o conteúdo e as atividades dos portais pareçam apresentar uma organização hierárquica em termos da inter-relação entre os conceitos referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, a utilização dos hipertextos permite que o docente-usuário opte pelo caminho que deseja percorrer, pois como explicam Askehave e Nielsen (2005, p. 14), com base em Landow e Bolter, “a definição de hipertextos não está baseada em como esses são estruturados, mas sim como eles são acessados pelo leitor”³¹.

Nesse caso, ainda segundo os referidos autores (ibid., p. 14), “os leitores podem escolher onde iniciar a leitura e onde finalizá-la. Eles escolhem seu próprio caminho e por meio dele criam seu próprio texto no sistema de hipertexto, tornando-se um tipo de autor da *web*”³².

Passamos agora à discussão do próximo item da área instrucional, o uso de várias mídias.



4.3.3.2 Uso de várias mídias

Quanto ao uso de mídias, apenas quatro portais oferecem atividades pedagógicas complementadas pelo uso de áudio e dois de vídeo. No portal PO, a seção *Audio and Podcasts* apresenta atividades com ênfase na habilidade de compreensão oral (*listening*). Entretanto, a maioria das propostas oferecidas está disponível apenas para os usuários-pagantes do portal. Na Figura 50, observamos que apenas as duas primeiras atividades – *Audio and podcasts: FAQ* e *Northanger Abbey: chapter 1: Audio and activities* - estão disponíveis a todos os usuários. O ícone amarelo (chave) sinalizado logo abaixo do título das demais atividades indica que apenas os usuários-pagantes que dispõem de assinatura podem acessá-las.

³¹The definition of hypertext is not based on how hypertexts are structured but on how they are accessed by the reader.

³²The readers can choose where to begin their reading and where to end it. They choose their own path and thereby create their 'own' text in the hypertext system, becoming a kind of web author.

News Lessons
Forum
Games and Activities
Competitions
Audio and Podcasts

Institutional subscriptions now available
Click here for more details

The onestopenglish Staff Room

In this subsection

Audio and podcasts: FAQ
This page addresses some questions you may have about using the audio files and podcasts on onestopenglish.

In this section

Northanger Abbey: Chapter 1: Audio and activities
Chapter 1 is now available to all onestopenglish users! Catherine goes to Bath...

Northanger Abbey: Chapter 2: Audio and activities
The second chapter of this beginner-level Macmillan Reader is now available for all Staff Room members. Catherine makes some new friends...

Northanger Abbey: Chapter 3: Audio and activities
The third chapter of this beginner-level Macmillan Reader is now available for all Staff Room members. Catherine and Isabella meet John and James...

Figura 50 - Atividades pedagógicas que oferecem áudio no portal PO

Essa restrição também reforça a impressão de que esses portais educacionais são muito mais vitrines para vender material didático do que propriamente espaços discursivos para promover o desenvolvimento da formação de professores ou a qualificação do ensino de línguas, conforme expresso nas respectivas seções de “Objetivos”.

Além do áudio, o portal PO também orienta os usuários como realizar *downloads* e *uploads* por meio do item *Video projects: how to download and upload a video*, dentro da seção *Skills* (nona seção do menu, a esquerda da tela inicial), na Figura 51.

Home
Business and ESP
ESOL and ESL
Exams
Grammar and Vocab
Career Centre
Lesson Share
Magazine
Skills
Teacher Support
Young Learners
Onestop Phonics
Methodology
Flashcards
News Lessons
Forum
Games and Activities
Competitions
Audio and Podcasts

Home
Business and ESP
ESOL and ESL
Exams
Grammar and Vocab
Career Centre
Lesson Share
Magazine
Skills
Teacher Support
Young Learners
Onestop Phonics
Methodology
Flashcards
News Lessons
Forum
Games and Activities
Competitions
Audio and Podcasts

Current Location: Home → Skills → Integrated skills → Integrated skills: Video projects

Video projects: How to download and upload a video

Author: Jackie McAvoiy

As part of the integrated skills series of video projects, Jackie McAvoiy provides a comprehensive guide to downloading and uploading videos.

To download

Downloaded videos are in flash video format (that is .FLV not .WAV etc.). The first time you do this you need to download a flash video player. You can do this easily, and for free, from here: <http://applian.com/flashplayer/?src=KeepvidPlay>

When you have this installed, you can then play all the downloaded videos on your computer.

Now you're ready:

1. Choose a video and copy the link in the browser. For example:
<http://www.youtube.com/watch?v=CSdQ78auhIQ>

Note: The YouTube site only shows YouTube videos. However, Google Video shows YouTube videos and videos from other sites too, so there's a greater choice.

Registered users
The Staff Room

Site search
Go

Advanced search

Quick search
Age Group
Variety of English
Level
Language Focus
Theme
Go

External links
The following links will open in a new window.

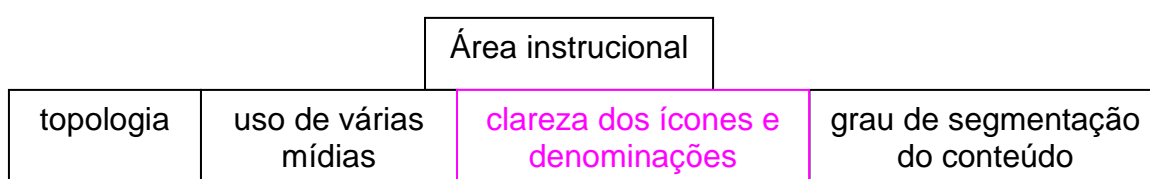
Learning Teaching

Figura 51 - Tela inicial das orientações sobre o recurso vídeo no portal PO

Consideramos essas orientações, demonstradas na Figura 51, sobre *downloads* e *uploads* de vídeo pertinentes tendo em vista o crescente número de gêneros digitais, tais como *weblogs* (*Comment is free*³³), *fotoblogs* (*Flickr*) e *videoblogs* (*Youtube*), que fazem uso de multimídias, tais como fotos, vídeos e áudio. Moran (2007, p. 110) ressalta que estes fazem parte da vida dos alunos e argumenta que eles podem se constituir em uma excelente alternativa na produção do conhecimento.

Os *blogs*, *flogs* (*fotologs* ou *videologs*) são utilizados mais pelos alunos do que pelos professores, principalmente como espaço de divulgação pessoal, de mostrar a identidade, onde se misturam narcisismo e exibicionismo, em diversos graus. Atualmente, há um uso crescente dos *blogs* por professores dos vários níveis de ensino, incluindo o universitário. Eles permitem a atualização constante da informação, pelo professor e pelos alunos, favorecem a construção de projetos e pesquisas individuais e em grupo, e a divulgação de trabalhos. Com a crescente utilização de imagens, sons e vídeos, os *flogs* têm tudo para explodir na educação e se integrarem com outras ferramentas tecnológicas de gestão pedagógica.

Conforme mencionamos no início dessa seção, o conteúdo e as atividades pedagógicas disponibilizados no portal PO não são totalmente gratuitos. Dessa forma, acreditamos que o conhecimento sobre a funcionalidade dos ícones colabora no acesso as informações dos portais. Na próxima seção, exemplificamos esse aspecto.



4.3.3.3 Clareza dos ícones e denominações

Os portais investigados apresentam ícones de forma sucinta e clara. O portal PO, por exemplo, disponibiliza seu conteúdo e suas atividades pedagógicas gratuitamente. Entretanto, uma parte desse conteúdo é ofertada mediante o pagamento de taxa mensal ou anual. O portal utiliza uma legenda, localizada a direita da tela inicial, utilizando um ícone na forma de chave, conforme ilustra a

³³ *Weblog* do jornal britânico *The guardian*.

Figura 52, para informar aos usuários pagantes e não-pagantes os itens que podem ser acessados.



Figura 52 – Legenda sobre o acesso ao portal PO

Nesse caso, a chave azul sinaliza que os usuários podem ter acesso gratuito ao material mediante registro. A chave amarela indica o acesso mediante pagamento de taxas.

Como já foi apontado na seção 4.3.3.1, os portais apresentam a topologia hierárquica, com conceitos que se inter-relacionam, como mostram as denominações das principais seções que constituem o *menu* dos três portais, tais como *News Lessons*, *Games and activities*, *Grammar and vocabulary*, *Teaching tips* e *Primary tips*. Como exemplo, demonstramos as principais seções no portal PE, localizadas na parte superior da tela inicial, como exemplifica a Figura 53.

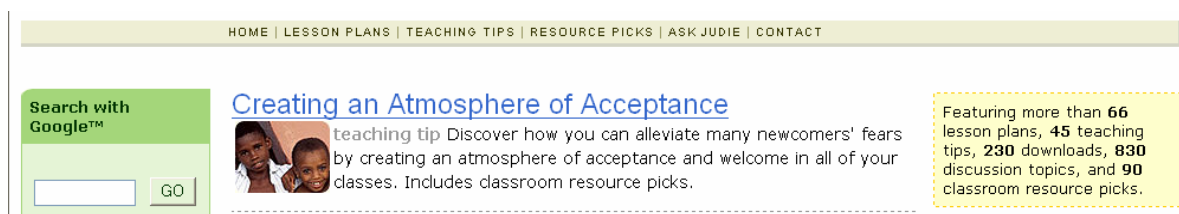


Figura 53 - Menu na tela inicial do portal PE

Salientamos que a clareza dos ícones e denominações auxilia os usuários na navegação pelos portais, facilitando a busca por informações.

Área instrucional			
topologia	uso de várias mídias	clareza dos ícones e denominações	grau de segmentação do conteúdo

4.3.3.4 Grau de segmentação do conteúdo

Nesse item de investigação, observamos a quantidade de informação disponibilizada pelos portais, isto é, analisamos de que forma o conteúdo estava disposto nas páginas eletrônicas de cada portal – em grandes e poucos blocos ou em pequenos e vários blocos.

Nos portais investigados, identificamos que apenas o portal PB faz uso de grandes blocos de informação. As atividades pedagógicas com foco em leitura, disponibilizadas na seção *Essential UK Archive*, por exemplo, exigem que o usuário role várias vezes a página para ter acesso a todas as informações.

Ramos e Freire (2004) atentam para a extensão dos textos ao relatarem sua experiência em um curso de formação contínua para professores de inglês de escolas públicas. Segundo as autoras (ibid., p. 287),

se o uso de textos longos já representa um fator problemático no desenho de cursos presenciais (por razões que não estaremos detalhando aqui), o impacto desse aspecto é notadamente maior quando a leitura se processa via tela (Nielsen, 2000). Nesse caso, a sensação de desconforto gerada pela obrigatoriedade de rolar várias telas pode tornar-se altamente desestimulante, fazendo com que o aluno acabe por abandonar a tarefa antes de iniciá-la ou mesmo sem conhecê-la direito. A constatação de que não seria conveniente usar textos longos levou-nos, portanto, a fazer novas escolhas e reformular várias atividades já planejadas.

Os portais utilizam pequenos blocos de informação, complementados pelo uso de hipertextos. A Figura 54 exemplifica a tela inicial da seção *Business and EAP*, no portal PO.

Business and ESP

This section contains a range of articles and lesson plans to help you to plan and implement successful business English and ESP lessons

Welcome to Business and ESP. In this section we will be widening the range of Business and ESP topics covered over the coming months.

Write to the [web editor](#) if there is anything you'd like to see included within this section. We hope you find the materials in this section useful.

In this section

ESP bank
A bank of practical materials for teachers of English who are working with students with specific linguistic needs related to their professions.

Business and ESP teaching approaches
Advice for teachers on a range of teaching techniques used in business English and ESP (needs analysis, one-to-one teaching, using simulations; etc.). Includes lesson plans and worksheets.

Business English career options
Information and advice on career and professional development for business English and ESP teachers

Working language
In this new series, Mark Powell, the author of In Company, presents a snapshot of everyday business language.

Site search
Go

Advanced search

Quick search
Go

Age Group
Variety of English
Level
Language Focus
Theme
Go

Useful links
The following links will open in a new window.

The Business
the next generation in Business English

In Company
A course for the in-company language training sector

Basic Survival
BASIC For professional

Bookmark with: [Delicious](#) [Digg](#) [reddit](#) [Facebook](#) [StumbleUpon](#) [What are these?](#)

Institutional subscriptions now available
Click here for more details

The onestopenglish Staff Room

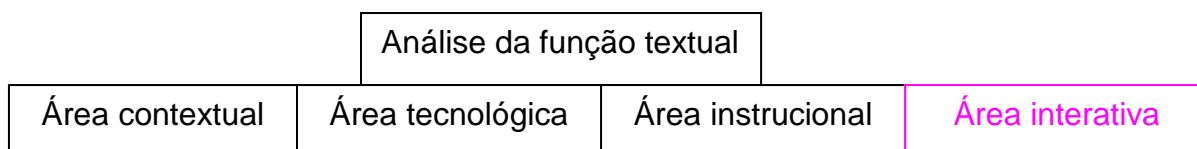
Figura 54 - Tela inicial da seção *Business and EAP*, no portal PO

A análise da Área instrucional revelou que os *web owners* demonstram preocupação em organizar o conteúdo dos portais educacionais fazendo uso de denominações claras e objetivas, facilitando o acesso dos usuários. Dessa forma, essa organização segue a topologia hierárquica, apresentando hipertextos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas que se inter-relacionam.

As informações são disponibilizadas por meio de pequenos blocos de informação, contribuindo para que o usuário tenha uma visão geral dos tópicos abordados. A clareza dos ícones e denominações colabora para a identificação dessas informações, especialmente no portal PO, que não permite acesso total ao seu conteúdo.

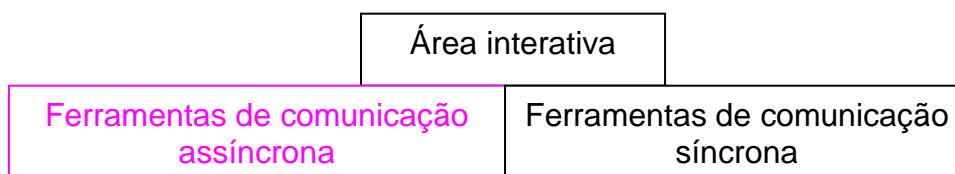
Observamos que o uso de várias mídias ainda é pouco utilizado. Aqueles portais que disponibilizam essas ferramentas impõem certas restrições para o acesso como, por exemplo, registros e pagamentos de taxas (como no caso do portal PO). Esse fato comprova que, no ensino mediado por computador, a fase

integrativa (discutida na seção 2.5, do capítulo II) anunciada por Warschauer (1996; 2004b) ainda não se estabeleceu como metodologia de ensino.



4.3.4 Área interativa

A investigação na Área interativa revelou que todos os portais analisados disponibilizam duas ferramentas de comunicação assíncrona, e-mail e fórum de discussão - com o propósito de promover a interação entre *web owners*-usuários e usuários-usuários, sendo que nenhuma ferramenta de comunicação síncrona como, por exemplo, salas de bate-papo são disponibilizadas.



4.3.4.1 Ferramentas de comunicação assíncrona

Os portais disponibilizam dois tipos de ferramentas assíncrona, e-mail e fórum de discussão, que correspondem à SEÇÃO D (Quadro 12) na organização retórica. A primeira, aparece com a denominação de *Contact* ou *Contact us* e *E-mail this page* (PB) e permite que os docentes-usuários enviem mensagens eletrônicas para os *web owners*. A Figura 55 exemplifica a página inicial dessa ferramenta no P7.

Home | FREE Worksheets | FREE Flashcards | FREE Games | FREE Songs | FREE Mixed Lot | GO GREEN!



Contact Us

If you have any questions regarding our website or its content, you can contact us by phone or by filling out this form and we'll get back to you as soon as possible. Hope to hear from you soon!




Phone

 Found Us Where?

 Comments/Questions:

Figura 55 - Página inicial do e-mail no P7

A segunda ferramenta, fórum de discussão, é disponibilizada gratuitamente em 14 portais. No portal PB essa ferramenta é utilizada apenas pelos usuários que participam do projeto *Language Assistant*. Na Figura 56, podemos identificar a página inicial do fórum de discussão no portal PE.



Ask Judie

Hello! I have really enjoyed talking to students and teachers from all over the world and I am trying to answer as many questions as I can. I want to encourage all of you to add your thoughts and ideas along with mine. So please feel free to jump in and discuss the questions posted here.

Web everythingESL

Found **1194** topics. Displaying **26 - 50**. < [Prev 25](#) | [Next 25](#) >

Last Post	Topic	Replies	Author
Sep 09 9:43 AM	Student with no knowledge of english	2	G
Sep 04 5:21 PM	School		Donovin
Sep 02 1:27 PM	ESL teacher interview questions	17	Steph
Sep 01 5:06 AM	English		Shahriyar
Aug 31 8:00 AM	Referencing		Lucy
Aug 28 12:00 PM	Teaching english in Peru	23	Marianela Palacios
Aug 12 2:22 AM	Help! New student speaks NO english.		Gina
Aug 09 2:04 PM	Form for ESL Accomodations	29	Josette

New book! *Getting Started with English Language Learners* provides a practical resource to help educators who are new to the field of English as a Second Language understand the needs of English language learners. [Learn more](#)

Teaching Aids
Instruct and Monitor Student PCs App and Net control - Free download
www.NetSupportSchool.com

Professional Development
Learn How You Can Accelerate Student Achievement

Figura 56 - Página inicial do fórum de discussão no portal PE

Nossa investigação apontou que a finalidade do fórum de discussão é promover a interação entre *web owner*-usuários e docentes-usuários como forma de trocar informações e experiências sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e solicitar informações sobre emprego. Na Figura 57, observamos a troca de

informações entre *web owner* e usuário sobre as exigências profissionais em New Jersey.

You are here: [Ask Judie](#) > NJ ESL JOB

NJ ESL JOB

by Jennifer on Apr 18 2008 10:53 AM

Hello! I have been teaching English language learners since 2005. I moved out west, near Mexico, to gain more experience. Now that I'd like to move back to New Jersey, it's been difficult to say the least. Judie, I know you teach ESL in New Jersey. What are the requirements for teaching ESL in NJ? Do I only need to take the OPI and WPT English language exams (offered by language-testing.com) and have gone through an accredited TESL program? Any guidance you can offer me would be greatly appreciated! Thanks :)

[[Reply to topic](#)]

[ESL Reading](#) [Easy ESL Games](#) [ESL Flashcards](#) [ESL Grammar](#)

Re: NJ ESL JOB

by Judie Haynes on Apr 18 2008 6:03 PM

You need N.J. ESL certification in order to teach here. If you aren't ESL certified by an accredited university, you will need to take courses.

Good luck!

[[Reply](#)]

Re: Re: NJ ESL JOB

by Jennifer on Apr 19 2008 8:25 AM

I am taking courses through a regionally, nationally, and NCATE accredited university for a masters in ELL. I am signed up for the OPI and WPT. It's confusing because I graduated from a university in Jersey with a B.A. in Elementary Education and then I moved out of state. Thanks for information I already knew. I will contact NJ DOE...

[[Reply](#)]

Re: Re: Re: NJ ESL JOB

by Judie Haynes on Apr 19 2008 8:55 AM

It sounds to me as though you could easily get a job on a university level. For a public school job, you would have to send your courses to be evaluated by NJDOE. Reciprocity is not automatic. Call Lori Ramella in the Office of Special Populations. We need ESL and bilingual teachers.

Good luck.

[[Reply](#)]

Figura 57 – Exemplo de interação sobre empregos no fórum de discussão do portal PE

Os contatos que tentamos realizar por e-mail com os *web owners* não foram efetivados. Por outro lado, como mencionamos na seção 4.3.1 deste capítulo, nossos questionamentos enviados ao fórum de discussão dos portais PB e PE, relacionados a questões metodológicas no ensino de línguas obtiveram respostas por parte dos usuários dos portais.

A análise das respostas nos nesses fóruns evidenciou que a maior parte das interações realizadas ocorre entre os pares. Em alguns exemplos, podemos observar que os *web owners* do portal PO sugerem tópicos para serem discutidos

com base em artigos publicados nos portais, mas não atuam como mediadores nas interações, que ficam restritas aos usuários. Na Figura 58, demonstramos um exemplo dessa questão.

The screenshot shows a forum page with the following elements:

- Left Sidebar:** A vertical menu with categories like Business and ESP, ESOL and ESL, Exams, Grammar and Vocab, Career Centre, Lesson Share Magazine, Skills, Teacher Support, Young Learners, Onestop Phonics, Methodology, Flashcards, News Lessons, Forum, Games and Activities, and Competitions.
- Main Content:**
 - Topic: Are you suffering from teacher burnout?** (Web Editor, 11 April 2007)
 - Original message:** "Read Lindsay Clandfield's article on teacher burnout and share your ideas on this interesting and relevant issue here..."
 - Replies:**
 - Are you suffering from a teacher burnout?** (vie, 13 April 2007): "I found quite interesting this article, mainly because this is the object of my postgraduate research. I am an English teacher, as well (in Brazil). Please, I'd like to read more articles about it and get in touch with people who may help me. Virginia"
 - Hi Virginia** (17 April 2007): "What a great topic for postgraduate work. For further reading you can start with the references at the bottom of my article. Personally, I've found a lot of stuff on the web connected to Britain and the States along with some information from Canada, Germany and Switzerland. Try the following article from stress news for a good overview: <http://www.isma.org.uk/stressnw/teachstress1.htm>. Finally, I'd recommend any books by Christina Maslach. I read The Cost of Caring but I know she has newer titles out. Lindsay"
- Right Sidebar:**
 - The Staff Room**
 - Site search:** Search bar with "teacher burno" and a "Go" button.
 - Advanced search** link.
 - Quick search:** Dropdown menus for Age Group, Variety of English, Level, Language Focus, and Theme, with a "Go" button.
 - Useful links:** "The following links will open in a new window."
 - Macmillan English Campus:** "The e-learning destination for students and teachers"
 - Language Games CD-ROM:** "Challenging to play, highly motivating, and lots of fun!"
- Bottom Left:** "Audio and Podcasts" section with a "Subscribe now!" button and a "Click here for institutional" button.

Figura 58 – Exemplos de interações no fórum de discussão do portal PO

No portal PE, a *web owner* emite opiniões a respeito das discussões propostas no fórum em grande parte das interações, mas também não atua como mediadora. Na Figura 59, demonstramos uma das interações realizadas.

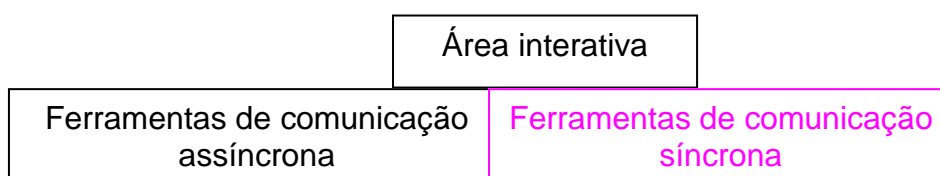
The screenshot shows a forum page with the following elements:

- Topic: Using Music to Teach English Language Learners** (by CA on Mar 20 2007 2:31 PM)
- Original message:** "Hello, I was wondering if you have any thoughts or ideas as to what lessons can be taught if one incorporates music in the classroom? For example, many songs have themes to them that can be taught to students (i.e.: forgiveness). But I would like to know if there any resources out there that can guide me in creating an effective lesson plan that incorporates music. Thank you." [Reply to topic]
- Navigation:** Links for ESL Reading, Easy ESL Games, ESL Vocabulary, and ESL Flashcards.
- Reply:**
 - Re: Using Music to Teach English Language Learners** (by Judie Haynes on Mar 23 2007 1:05 AM): "I think the possibilities for using music in language teaching are endless. I tend to use chant or poems because I can't sing very well. If you look at my lesson entitled "Ribbit, Ribbit, a thematic unit on frogs, you will see resources such as the Science Song Box. It includes big books and tapes with science songs and is published by the Wright Group (McGraw Hill) These books use music to teach content based language. If you use tapes, you just want to be sure the words aren't too fast."
- Right Sidebar:**
 - Search:** Search bar with "GO" button and radio buttons for "Web" and "everythingESL".
 - New book! Getting Started with English Language Learners:** "provides a practical resource to help educators who are new to the field of English as a Second Language understand the needs of English language learners. [Learn more](#)"
 - Classroom Lessons:** "Instruct and Monitor Student PCs App and Net control - Free download www.NetSupportSchool.com"
 - English in Los Angeles:** "A great school at a great price. Student visa, dormitory, much more. www.languageprograms.com"
 - Young America**

Figura 59 – Exemplo de interação no fórum de discussão do portal PE

Como mencionamos no início dessa seção, as interações giram em torno da troca de informações sobre a prática pedagógica e solicitações de empregos. Nesses termos, nosso estudo parece estar em conformidade com a pesquisa de Gervai (2004) sobre as interações realizadas em *chats* em um curso para professores de inglês da rede pública do interior do estado de São Paulo.

Segundo a autora (ibid., 101), “o padrão de interação mais frequente estava a serviço das trocas de informações”. Nesse sentido, essas interações não colaboram para a negociação de sentido sobre a prática pedagógica dos docentes que participam nesses fóruns.



4.3.4.2 Ferramentas de comunicação síncrona

Nenhum dos portais investigados utiliza as ferramentas de comunicação síncrona.

4.4 Os participantes no gênero portal educacional

Nessa investigação, buscamos identificar os papéis desempenhados pelos participantes das atividades sociais relatadas na seção anterior (4.3). Desse modo, analisamos os papéis dos *web owners* e usuários. Conforme relatamos no início desse capítulo, não obtivemos nenhuma resposta aos contatos que tentamos estabelecer com esses participantes via e-mail ou acessos nas ferramentas de comunicação assíncrona disponibilizadas pelos próprios portais. Desse modo, a pesquisa está fundamentada nas investigações realizadas nas páginas eletrônicas dos portais.

Nos portais investigados, os *web owners* são responsáveis pela maioria da elaboração do conteúdo e das atividades pedagógicas. Os portais são compostos por um grupo de profissionais - colaboradores - que produzem as atividades, sendo

que a maior parte deles se constitui em profissionais experientes no ensino de línguas, com artigos e livros publicados, conforme indicam os créditos.

No portal PE, além da *web owner*, a produção das atividades pedagógicas também é realizada por professores colaboradores, que participam por meio da produção de artigos, jogos e atividades. Na seção *About*, há uma descrição sintética do currículo desses colaboradores e a lista das atividades que desenvolveu/enviou para o portal, como visualizamos na Figura 60.

Judith O'Loughlin

Judith O'Loughlin recently retired as a K-8 ESL teacher in Ho-Ho-Kus, N.J. She is a Past President of NJTESOL/NJBE and an e-list monitor for the Elementary Interest Secection of TESOL. Judy has presented numerous workshops in New Jersey and at TESOL.

Judith O'Loughlin has contributed to: [Organizing and Assessing in the Content Area Class](#), [Meeting the Challenge of Content Instruction](#).

Christine Gorman

Christine Gorman is an ESL and French teacher for the River Edge Public Schools. She is also Chairperson of the Bergen County Affliate of NJTESOL/NJBE.

Christine Gorman has contributed to: [President's Day: George Washington](#), [Lincoln's Birthday: February 12th](#), [Ribbit! Ribbit! A thematic unit on frogs](#), [Christmas in France](#), [Growing Flowers](#).

Susan Litt

Susan Litt has contributed to: [Tale of the Tooth Fairy](#), [Learning Disability or Language Development Issue?](#).

Figura 60 - Descrição dos colaboradores do portal PE

O Excerto 12 mostra que, no portal PO, os responsáveis pela produção das atividades pedagógicas gratuitas são professores ou autores que já trabalharam como professores. Alguns desses autores participaram de um concurso promovido pela editora, mantenedora do portal, chamado *Lesson Share*. Os *web owners* convidam ex-vencedores desse concurso para fazer parte da equipe que organiza e produz o material oferecido pelo portal.

Excerto 12/PO: Onestopenglish materials are written by **experienced ELT authors, many of whom were once teachers**. Some come to us through **competitions such as the Lesson Share**, while others have worked on existing Macmillan titles. Please click [here](#) for a list of our contributing authors.

Esse portal também apresenta o currículo dos autores que contribuem com atividades pedagógicas. É possível observar que a maioria tem nacionalidades distintas e que trabalharam ou trabalham em diversos países. A Figura 61 mostra o exemplo do perfil de um dos autores.

The screenshot shows the 'onestopenglish' website. At the top, there is a navigation bar with 'Contact', 'Sitemap', 'Help', and 'About' links, and the 'MACMILLAN' logo. Below this is a login bar with an email field, a password field (represented by dots), a 'Login' button, and a 'Forgotten password?' link. The main content area is divided into three columns. The left column is a navigation menu with links like 'Home', 'Worksheet Search', 'Business and ESP', 'ESOL and ESL', 'Exams', 'Grammar and Vocab', 'Career Centre', 'Lesson Share', 'Magazine', 'Skills', 'Teacher Support', 'Young Learners', 'Methodology', 'Flashcards', 'News Lessons', and 'Forum'. The middle column displays the profile of 'Lindsay Clandfield', including a photo and a bio: 'My name's Lindsay Clandfield. I'm a teacher, teacher-trainer and writer based in Spain. I started my teaching career at the Universidad Autonoma de Chiapas in southern Mexico. I moved to Barcelona in 1999 after finishing the Trinity LTCL Diploma. I ventured into the world of teacher-training and materials writing. I started writing for onestopenglish after winning the Lesson Share competition twice in 2001. In February 2002 I started writing regularly for onestopenglish and have been contributing month in and month out ever since. I've written for many different sections for onestopenglish, but my major contribution has been the monthly Speaking lesson and Teaching Grammar section. I also write regularly for iTs magazine and have edited the newsletter for the Teacher Trainers and Educators Special Interest Group for IATEFL. I am a teacher trainer with Oxford TEFL Barcelona, tutoring on the diploma course that I took several years ago. I have also written for several ELT courses, including New'. The right column contains a 'Site search' bar, an 'Advanced search' link, a 'Worksheet search' section with dropdown menus for 'Age Group', 'Variety of English', 'Level', 'Language Focus', and 'Theme', and an 'External links' section.

Figura 61 - Perfil de um dos autores do portal PO

No segundo parágrafo do perfil escrito pelo próprio autor, reproduzido no Excerto 13, há um relato de como este tornou-se membro colaborador do portal – após vencer o concurso *Lesson Share* em 2001 – e qual é a sua contribuição para o portal -a seção de gramática e a lição de compreensão oral.

Excerto 13/PO: “I started writing for onestopenglish after winning the Lesson Share competition twice in 2001. In February 2002 I started writing regularly for onestopenglish and I have been contributing month in and month out ever since. I've written for many different sections for onestopenglish, but my major contribution has been the monthly Speaking lesson and Teaching Grammar section”.

Portanto, os portais demonstram uma preocupação maior em divulgar os *web owners* que produzem o material disponibilizado. A ênfase no currículo e na experiência de docência destes contribui para reforçar a credibilidade dos portais.

Os usuários dos portais são professores de ensino fundamental e médio em serviço de todas as partes do mundo, que buscam informações, principalmente sobre empregos (conforme relatamos na seção anterior, 4.3.4.1) e questões metodológicas no ensino de línguas, como evidenciam os Excertos 14 e 15, retirados do fórum de discussão, *Forum*, do portal PO e o Excerto 16, retirado da Seção *Ask Judie*, do portal PE.

Excerto 14/PO: My name is Jibril Al-Qaderi. I am a **Palestinian English language teacher** at the Hisham **Secondary school** in Jericho. It is in the occupied territories in the West Bank in Palestine. **I teach students aged 16 to 18 (Intermediate and advanced)**. I give 26 English language lessons a week and teach around 200 students annually.

Excerto 15/PO: **I am a professor, living in Banjaluka**, in Bosnia and Herzegovina. **I am teaching students at Faculty of Cosmetology and Esthetics**. And I ask everyone to help me, to suggest Internet addresses where I could find PRACTICAL LITERATURE for my students. For instance, some books or articles from the following areas: ESTETICS, COSMETOLOGY, hygiene, etc. Thanks a lot.

Excerto 16/PE: I am a Math and Reading specialist in CA. I have just been informed that I will be getting a new group of students; **1st and 2nd Grade Russian native language, and 4th and 5th Grade Cambodian native language**. They have just arrived in the country and are extremely limited on English and do not have the same alphabet. How do I start with them and keep them interested?

Help!

Brenda

Salientamos, portanto, que o papel dos *web owners* consiste na elaboração do conteúdo e das atividades pedagógicas disponibilizadas e manutenção dos portais educacionais. Em relação aos fóruns de discussão, a participação dos *web owners* tem duas funções: 1) emitir resposta/opinião aos questionamentos dos usuários e 2) dar início a uma discussão entre os usuários a partir da sugestão de um tópico publicado no portal (conforme evidenciamos na seção 4.3.4).

O papel dos usuários consiste na busca por informações relacionadas ao conteúdo e às atividades pedagógicas ofertadas pelos portais. No que diz respeito aos fóruns de discussão, a participação dos usuários consiste na troca de informações e experiências sobre questões teórico-metodológicas no ensino de línguas e solicitações de informações sobre empregos (conforme discutimos na seção 4.3.1).

Discutida a função dos portais e o papel de seus participantes, passamos a relatar a investigação relacionada às atividades pedagógicas com foco em leitura na amostra qualitativa.

4.5 Análise das propostas pedagógicas nas atividades com foco em leitura

A recorrência da Seção B, **Atividades pedagógicas**, no *corpus* analisado evidenciou que o principal propósito dos portais educacionais é a oferta de

atividades pedagógicas, sendo recorrentes aquelas que têm como foco a habilidade de leitura.

Na Figura 62, podemos visualizar a página dessa seção no portal PB, intitulada *Essential UK Archive*, com diversos títulos de atividades pedagógicas com foco em leitura agrupados em sete temas: estilos de vida, educação, cultura, povos, datas especiais, sociais e gerais.



ESSENTIAL UK ARCHIVE
Essential UK provides lesson plans, materials, activities and useful links based on contemporary United Kingdom topics and issues

Each Essential UK comes with guidance on how to use the materials with your students and the classroom materials for you to print and photocopy for use in class. To download the classroom materials you will need to have installed Adobe Reader. This is a free software and can be downloaded from www.adobe.com.

You may print out Essential UK materials for your own personal use, but you must ask permission for any other use from the British Council at elt.group@britishcouncil.org

Please let us know what you think of the materials you've used, and what topics you'd like to see.

- Lifestyles
- Schools and education
- Cultures
- People
- Special times of year
- Social issues
- General interest

LIFESTYLES

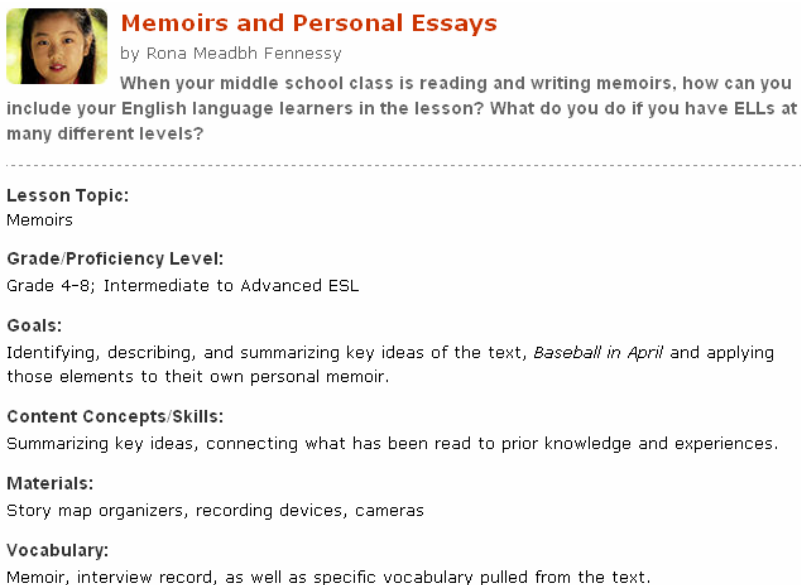
- **Individual style**
This lesson is about style and clothing and there are several tasks here that would be suitable for elementary level learners.
- **Pet mania**
This lesson is all about the weird and wonderful world of pets, from dogs to more exotic examples.

Figura 62 – Página inicial da seção *Essential UK Archive*, do portal PB

Considerando a relevância das concepções sobre linguagem, ensino e aprendizagem para a prática pedagógica de língua inglesa, analisamos detalhadamente as 35 atividades da amostra qualitativa selecionadas para essa investigação com o intuito de identificar as propostas pedagógicas que norteiam essas atividades.

Essas atividades pedagógicas recebem diversas denominações em cada um dos três portais, *Essential UK Archive* (PB), *Lesson plans* (PE), *Monthly topical news lessons* e *Cambridge ESOL lesson plans* (PO).

Todas as atividades aparecem na forma de planos de aula que têm em média de quatro a cinco páginas. Na Figura 63, podemos visualizar a página inicial de um plano de aula do portal PE.



Memoirs and Personal Essays
by Rona Meadhb Fennessy

When your middle school class is reading and writing memoirs, how can you include your English language learners in the lesson? What do you do if you have ELLs at many different levels?

Lesson Topic:
Memoirs

Grade/Proficiency Level:
Grade 4-8; Intermediate to Advanced ESL

Goals:
Identifying, describing, and summarizing key ideas of the text, *Baseball in April* and applying those elements to their own personal memoir.

Content Concepts/Skills:
Summarizing key ideas, connecting what has been read to prior knowledge and experiences.

Materials:
Story map organizers, recording devices, cameras

Vocabulary:
Memoir, interview record, as well as specific vocabulary pulled from the text.

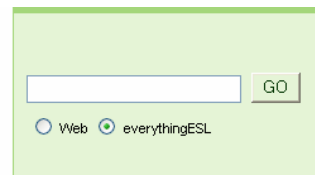


Figura 63 - Página inicial da atividade *Extreme weather: hurricanes* no portal PE (Anexo 1)

Cada portal aborda assuntos distintos nesses planos, por exemplo, o portal PB disponibiliza atividades com temas relacionados a tópicos gerais, tais como animais domésticos, telefones celulares, vestuário, profissões, racismo, dentre outros.

Já o portal PE aborda tópicos gerais e relacionados à cultura americana, tornados, animais da região polar, expressões idiomáticas, folclore americano. O portal PO discute tópicos em geral, tais como classificados de emprego, mensagens de texto, *curriculum vitae*, *emoticons*, riqueza, clima e educação.

A análise mostrou que os três portais possuem uma organização retórica diferente no que tange aos planos de aula. Esse aspecto será discutido na próxima seção.

4.5.1 A organização retórica das atividades pedagógicas com foco em leitura

Os três portais selecionados apresentam as atividades pedagógicas com foco em leitura disponibilizadas sob a forma de planos de aula. A recorrência desses planos reforça a idéia de que a função principal dos portais é oferecer atividades para docentes de ensino fundamental e médio de língua inglesa.

Observamos que, embora os planos de aula variem, dez itens são recorrentes nos três portais, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 - Organização retórica das atividades pedagógicas com foco em leitura nos três portais analisados.

- 1) ITEM A: Título
- 2) ITEM B: Autor
- 3) ITEM C: Tema
- 4) ITEM D: Nível dos estudantes
- 5) ITEM E: Vocabulário/Léxico
- 6) ITEM F: Introdução
- 7) ITEM G: Materiais
- 8) ITEM H: Procedimentos/Tarefas do professor/Seqüência instrucional
- 9) ITEM I: Texto
- 10) ITEM J: *Links* extras

Os ITENS A, B, C e D apresentam informações gerais sobre o plano de aula, informando o título, o tema abordado, o nível dos estudantes e o vocabulário que será trabalhado na atividade.

O ITEM E apresenta o vocabulário que será discutido nas atividades, isto é, aqueles que o autor considera como “input” necessário para a atividade pedagógica.

O ITEM F corresponde à Introdução, na qual o autor da atividade disponibiliza informações iniciais sobre o plano de aula como, por exemplo, os objetivos.

No ITEM G, o autor descreve os materiais necessários para a realização do plano e, no ITEM H, são apresentados os procedimentos para a aplicação da atividade.

O ITEM I apresenta o texto proposto e no ITEM J é fornecida uma lista com endereços eletrônicos que podem ser acessados pelos docentes-usuários para complementar a atividade proposta ou buscar mais informações sobre o tópico abordado.

Na Figura 64, apresentamos a disposição de nove desses itens em um dos portais analisados neste estudo. Apenas o ITEM I, Texto, não está disponibilizado no plano de aula, pois o autor enfatiza a leitura não-verbal por meio da sugestão de um livro de fotos, intitulado *The wall*, referente ao tema abordado na atividade.

ITEM A

ITEM B

ITEM C

ITEM D

ITEM E

ITEM F

ITEM G

ITEM H

ITEM J

Walking by the Wall: A Virtual Trip to the Vietnam Veterans Memorial
by Hsiao-chien Lee

To many tourists the Vietnam Veterans Memorial is a "must-see" spot in Washington D.C. For students who cannot really make the trip, this lesson provides them a virtual trip. Through this lesson they do not only see what the Wall is like but also read about it. They may come up with deeper thoughts toward wars or make life connections.

Lesson Topic – War Theme Unit
Grade/Proficiency Level:
Grades 6-8 intermediate to advanced ESL

Content goals:
Students will learn about the Vietnam Veterans Memorial. Students will be able to express and share their thoughts and attitudes toward wars.

Language goals:
Students will listen to a picture book about the Wall, read an introductory text about the Vietnam Veterans Memorial, and use the English language to express their thoughts and to discuss within a group.

Materials:
The Wall, picture book by Eve Bunting and Ronald Himler; photos downloaded from Google Search Image; KWL chart; an introductory text about the Wall downloaded from the website; a video clip from Youtube; excerpts on the panels of the Wall, downloaded from the website.

Vocabulary:
veteran, memorial, panel, construction, design, casualty, dedicate

Instructional Sequence:

- o Activate students' background knowledge by showing them some images of the Vietnam Veterans Memorial, downloaded by doing a Google Image search.
- o Ask students what they know about the Wall in Washington D.C. Put down students' answers briefly under the "K" category in the KWL chart (Know, Want to Know, Learned).
- o Give a very brief introduction of the Vietnam Veterans Memorial. Tell students that the main part of the memorial was completed in 1982. The total number of the names listed on the Memorial now is 58,253. They are the names of those who were killed or remain missing from the war. The names are etched on black granite panels that compose the Wall.
- o Read aloud the picture book, *The Wall* by Eve Bunting and Ronald Himler. Ask students to share their responses to the book with a partner. Write down some discussion hints on the blackboard in case students do not know how to get started. (Discussion hints: Talk about what makes you wonder, what makes you sad, what you don't understand, what reminds you of another book or a real life event, etc.)

Resource Picks
[The Vietnam Veterans Memorial](#)
This website gives the history of the Vietnam Veterans Memorial. Students can learn the background on the selection of the design and what the designer intended.

Resource Picks
[The Vietnam Veterans Memorial](#)
[VietNam Moving Wall Memorial](#)
[Virtual Wall: Vietnam Veterans Memorial](#)

Washington DC Itineraries
Plan Your Vacation & Get Insider Picks on Where to Stay, Eat & Play!
Concierge.com/Travel/WashingtonDC

Learn English Vocabulary
7 Steps To Powerful English Conversation. Guaranteed Results.
LearnRealEnglish.com

Young America
Young Americans talk about Diversity, Activism and Life
www.youngamerica.gov

Like what you see? [Tell a friend](#) about this website.

Figura 64 - Exemplo de plano de aula da atividade E2, no portal PE (Anexo 1)

Analisados separadamente, os portais apresentam a seguinte organização retórica.

O portal PB possui nove dos itens listados, não apresentando apenas o item D. Na Figura 65, apresentamos uma atividade pedagógica nesse portal.

ROBOTS
BY JO BUDDEN

Theme: Domestic robots
Lexical area: Household chores
Cross curricular links: Science

ITEMS A, B, C e E

Instructions for language assistants in Italics

Classroom materials

Introduction

This lesson is based around robots and will encourage students to talk about how science is developing and influencing our everyday lives.

Task 1 is a simple drawing dictation for students to do in pairs. The end product is a simple line drawing of a robot to introduce the topic. **Task 2** gets students to think about what jobs they would like a domestic robot to do for them.

As students have probably had most of their exposure to robots through films, **Task 3** asks them to talk about the 'robotfilms' they have seen. **Task 4** is a reading task for higher levels based around an article from the British Council's Culture Lab UK website. **Task 5** encourages students to think about the past, present and future of everyday activities and **Task 6** is an opportunity for students to create their own robots in teams and present their designs to the class. This task can be flexible depending on the age and level of the class.

1. Robot back to the board

Divide the class into two groups, A and B. Group As will need a piece of paper and a pencil or pen and they need to be seated with their backs facing towards the board. It's vital they don't turn around and look at the board. Group Bs should face the board and find a partner from group A and sit facing them. When the students are seated correctly, draw a simple line drawing of a robot on the board. Students in group B should describe the picture to their group A partner who should draw the same line drawing.

'Draw a rectangle at the top. In the rectangle draw a small square near the top right hand corner and a small square in the top left hand corner. Under the two squares in the centre, draw a long thin rectangle. (this is the face of the robot!) Continue until the robot is completed.

If the seating arrangements for this activity are impossible you can dictate the robot drawing to the whole group or give one of the students the picture and get them to do it.

Task 1 Back to the board

You need a piece of paper and a pencil. Listen to your teacher's instructions carefully.

- Read the article and then answer the questions in pairs or small groups.

Jeeves Machine

Having robots around to do the laundry sounds like a great idea. But will they be polite? And how will you teach them not to always have the TV remote control?

In only three years time there will be more than four million robots in domestic service in homes throughout the world! That's according to the latest United Nations report. They won't, however, be like C-3PO with their very own list of psychological 'issues', although they will still need to follow codes of behaviour. But how can you teach a robot social skills?

Internet links

<http://www.learnenglish.org.uk/robot> Here you can find a link to the original article and an online interactive exercise.

<http://www.bbc.co.uk/science/hottopics/ai/> - This is a BBC article on artificial intelligence.

ITEM F

ITEMS G e H

ITEM I

ITEM J

Figura 65 – Exemplo da atividade B4, no portal PB (Anexo CD ROM)

Inicialmente, podemos observar os quatro primeiros itens: A, B, C e E. O item a seguir, Introdução, é composto pela apresentação do tema, objetivos e um resumo das tarefas propostas. Os itens G e H aparecem misturados nos tópicos destinados ao professor (*Robot back to the board*) e destinados ao aprendiz (*Task 1 – back to the board*). Na sequência, temos o item I e o J, localizado no final do plano.

Os planos de aula do portal PE são compostos pelos nove itens, como observamos na Figura 64 (p. 154), sendo que o item I, Texto, não aparece em nenhuma das atividades pedagógicas, pois são utilizados materiais de leitura extras, principalmente, livros.

O portal PO possui duas seções com atividades pedagógicas com foco em leitura. A primeira, intitulada *Cambridge ESOL lesson plans*, possui seis dos itens listado no Quadro 15, conforme indica a Figura 66.

onestoenglish.com
Solutions for English Teaching

Text Messages

Since most students have mobile phones, most of them need to be able to read and write text messages. Students will have plenty of questions about messages they have received and messages they want to send.

Age Group: Young Adults/ Adults
Level: Entry 3
Time: at least 1 hour
Skill focus: Abbreviations and text message language, reading for meaning.
Sub skills: Basic punctuation (capitals, full stops, and apostrophes)
Materials: Worksheets
Curriculum References: Rw/E3.7a Rt/L1.5a

- Although it's a constant battle getting students to turn their mobile phones off, ask them to write down the last text message they received in English. There will be a lot of number punching and scribbling. Write some examples on the board. It will probably be full of mistakes; correct them. Make students aware that text messages are informal and usually grammatically incorrect.
- Give out worksheet one and get them to work through the questions. Answers as follows: 1.D 2.A 3.H 4.J 5.G 6.I 7.K 8.C 9.B 10. F 11. E
 - See you later.
 - I'll be there before eight.
 - You forgot your coat.

Text Messages

1	2	3	4
babe I had fab nite c u 18r. Call me	What u doing 2nite! Come to my house and we'll get pizza	Can you send me daves number ASAP. Cheers	It's now half past 8 and im still w8ing. If you're not here in ten minutes im going home. Stood in front of cinema.
5	6	7	8
Your have won £200. To claim your prize call	Sounds good. Meet	How are you Ahmed? you get	Really enjoyed your company at the weekend




Figura 66 - Exemplo de plano de aula da atividade O5, do portal PO (Anexo CD ROM)

Os itens C, E e J não aparecem nesse plano, sendo que o item B, autor, aparece na seção introdutória, como visualizamos na Figura 67.

Home
Business and ESP
ESOL and ESL
Exams
Grammar and Vocab
Career Centre
Lesson Share
Magazine
Skills
Teacher Support

Current Location: Home → ESOL and ESL → ESOL lesson plans → ESOL lesson plans

Cambridge ESOL: Skills for Life: text messages

Author: *Chris Speck*
Level: *pre-intermediate* Type: *teaching notes*

This lesson aims to help students understand abbreviations commonly used in text messages.

Registered users
The Staff Room

Site search
Go

Advanced search

Quick search
Age Group
Variety of English

Figura 67 – Seção introdução do plano de aula O5, do portal PO (Anexo CD ROM)

A segunda seção do portal PO, *Monthly topical news lessons*, também possui seis itens, identificados na Figura 68.

Business and ESP
ESOL and ESL
Exams
Grammar and Vocab
Career Centre
Lesson Share
Magazine

News lesson: Rules and respect

Author: *Karen Richardson*
Type: *news lesson*

Which football team do you support? What do you think of the new England manager? Who would you choose as captain of the England squad?

Forum
Games and Activities
Competitions
Audio and Podcasts

The Staff Room

Site search
Go

Advanced search

Quick search
Age Group

Useful links
The following links will open in a new window.

Learning

Rules and respect are the buzz words as Capello seeks winning mentality

Richard Williams
February 6, 2008

- 1 At Milan, Juventus and Real Madrid the players called Fabio Capello 'Mister', the name given to generations of managers in Italy and Spain by the many British football coaches around the world. In England, however, he will have another title. The players can call him 'Boss', Capello declared.
- 2 The England football squad will have to do exactly what the Italian says. And that means no wasting time with computer games, no strolling down to breakfast whenever they feel like it, and absolutely no golf before international football matches.

"You are good at twisting things, so I want to be very careful. But with the players I can explain and communicate in English and I'm happy about that."

- 8 Capello's objective is to create a unified team in time for the first World Cup qualifying game against Andorra in September. In the meantime, he will be studying videos of each friendly match and passing on his comments to the players.
- 9 "We've worked very hard on tactics for the last few days in order to create a group mentality and, more importantly, a different way of moving on the pitch," he said. "I've seen some English clubs move on the pitch in the way I want my team to move. So for some it won't be anything new. Others who aren't used to moving this way will have to learn."
- 10 Psychologically, his main task will be to restore the players' self-confidence which was so badly

ITEM J

7 Webquest

Watch a short video about Capello on www.fabiocapello.org.uk and find the answers to the following questions on the website.

When did Fabio Capello take over as England manager?

How much does he earn?

What do visitors to the website think about an Italian managing the England football team? (see the visitor poll)

Figura 68 - Exemplo da atividade O11, do portal PO (Anexo CD ROM)

A análise da organização retórica dos planos de aula evidenciou que os portais PB e PE destacam informações relevantes para a aplicação das atividades pedagógicas, tais como o nível dos alunos, os objetivos, os materiais que serão utilizados e os procedimentos. O portal PB apresenta o plano de aula, o texto e as tarefas propostas, enquanto o portal PE apenas propõe o plano, sugerindo textos na forma de hipertextos e sem disponibilizar as tarefas.

No portal PE o acesso a qualquer uma das atividades propostas mostra que os *web owners* oferecem apenas a descrição do plano de aula, sendo que, em poucos casos, são disponibilizados materiais para *download*. Um exemplo disso pode ser visto na Figura 69, na qual a atividade intitulada *A is for Apple* é composta pelo plano de aula e pelo *download* das tarefas propostas, disponível para o professor, na parte direita da tela.

A is for Apple
by Judie Haynes
Combine science, language arts, and math with an apple theme for Fall. This is an excellent unit for mixed level ESL classes and can be taught to students of a wide variety of ages and abilities.

In many parts of the United States apples are a sign of Fall. We go apple picking and drink fresh apple cider. We eat apple pie and apple dumplings. Apples provide a means to combine English language learning with content area instruction. Even your newcomers can participate in the "hands-on" parts of this lesson.

Lesson Topic
Apple Theme Unit

Grade/Proficiency Level
Grades 1-3 beginning to intermediate ESL; Grades 3-8 beginning-advanced beginning ESL

TESOL Goal and Standard
Goal 2, Standard 2 - To use English to achieve academically in all content areas: Students will be able to use English to obtain, process, construct, and provide subject matter information in spoken and written form.
Goal 3, Standard 1 - To use English in socially and culturally appropriate ways: Students will use the appropriate language variety, register, and genre according to audience, purpose, and setting.

Activity Downloads

- [Apple Wheel](#)
- [Apple Detective](#)
- [Apple Treat Survey](#)
- [Apple Word Puzzle](#)
- [Apple Shape Book](#)

Related Links

[Johnny Appleseed, an American Folk Hero](#)

Downloadable Books
2,000+ printable books, lesson plans, worksheets & assessments
www.readinga-z.com

Figura 69 – Plano de aula com foco em leitura no portal PE (Anexo 1)

Diferente do PB e PE, na seção *Monthly topical news lessons* do portal PO, os *web owners* disponibilizam apenas as atividades, sem apresentar os planos de aula, isto é, não há descrição dos objetivos, dos materiais e dos procedimentos. Essas atividades são compostas por um texto, exercícios de interpretação textual e exercícios que discutem os componentes lexicais. Na Figura 70, podemos visualizar um exemplo de tarefas de interpretação textual nessa seção.

The future of design?

Level 2 • Intermediate

The future of design?

Ian Sample, science correspondent
November 24, 2007

A Japanese innovator wants to change the face of shopping and replace mass-produced goods with people-power ideas

- 1 If Kohei Nishiyama succeeds, he will be financially independent by the age of 40, living as an inventor and being woken each morning by his robot dog. The 37-year-old Tokyo-based designer and founder of Elephant Design has a dream, one he hopes will change the face of British shopping.

company has placed three designs on Nishiyama's website: a clock that is vague about the time, a set of solar-powered, glowing garden furniture, and a wastepaper bin that tidies ugly cables around work desks.

- 6 David Tonge, founder of The Division, said: "We wanted a relaxed clock for the home, so the hour hand is on the outside, and like a sundial it's fairly vague. But in the centre, it displays minutes in a digital form so you can use it if you're doing something like cooking pasta for 13 minutes."
- 7 The idea for the garden furniture came after Tonge was fed-up with the over-designed options he

3 Comprehension check

Are these sentences true or false according to the article?

Correct any sentences that are false.

1. Kohei Nishiyama comes from Japan but lives in London. **true / false**
2. Kohei Nishiyama is the founder of a new design company. **true / false**
3. He doesn't like mass-marketed products. **true / false**
4. Elephant Design offers young designers the chance to present their ideas. **true / false**

Figura 70 - Atividade pedagógica O8, no portal PO (Anexo CD ROM)

No caso da segunda seção do portal PO, *Cambridge ESOL Lessons plans*, localizada no item *ESOL and ESL*, são disponibilizados os planos de aula e as tarefas de cada atividade pedagógica sugerida, conforme mostra a Figura 71.

1. Asks students if they have ever had any problems with the workings of their houses, such as leaks, broken pipes, smashed windows, faulty electrics. Ask them who repaired the problem. Open up a discussion about things that can go wrong in houses. You might like to give some anecdotal evidence about something that happened to you.
2. Students work through the first worksheet in preparation for using the yellow pages. They will need to be aware of the names of certain trades-people. Answers as follows:-

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10
E	F	B	H	G	C	I	A	J	D

Jobs

Match the person with their job.

Person	Their job
1. A glazier	a) Checks and fixes fridges
2. A plumber	b) Puts plaster on walls
3. A plasterer	c) Fixes and checks locks
4. An electrician	d) Finds people jobs
5. An insurance Salesman	e) Fixes windows
6. A locksmith	f) Repairs water pipes

Yellow Pages.

Use the yellow pages, or www.yell.co.uk, to find out the names of businesses or people who can help you with your problems.

Problem	Name of company or person to call:	Telephone Number
1. You want to learn how to drive.		
2. The lock on your front door is broken.		
3. The window in your bedroom is smashed.		
4. Your car needs an MOT.		
5. You need to get some car insurance.		
6. The water pipes in your kitchen are broken.		

Figura 71 - Atividade pedagógica O4, no portal PO (Anexo CD ROM)

Portanto, os portais PB e PE apresentam atividades pedagógicas na forma de planos de aula que são compostos pela abordagem pedagógica e as tarefas/exercícios. Isso revela que a principal função dos portais é disponibilizar atividades “prontas” para docentes em serviço.

No portal PO, a maioria das atividades é composta apenas pelas tarefas/exercícios, sem ressaltar a abordagem pedagógica.

4.5.2 As propostas pedagógicas nos portais educacionais

A análise das 35 atividades pedagógicas com foco em leitura selecionadas para esse estudo foi realizada a partir das categorias de análise sintetizadas na seção 3.4, do capítulo III.

Ressaltamos nossa tentativa de realizar oficinas com professores de inglês da rede municipal e estadual de ensino com o objetivo de apresentar e discutir o material disponibilizado pelos portais selecionados para esse estudo. Nosso foco de interesse se constituía na investigação do ponto de vista desses professores a respeito do conteúdo e das atividades pedagógicas disponibilizadas como usuários, isto é, analisar em que medida esses docentes consideravam relevantes ou não o acesso a esses portais e em que medida esse gênero poderia auxiliá-los na prática pedagógica e de que forma.

Poucos professores participaram das oficinas o que tornou os dados obtidos de pouca relevância para essa pesquisa. Acreditamos que esse fato se deve a dois fatores: 1) ao horário que foi estipulado, haja vista que o campus da Universidade Federal de Santa Maria se localiza distante das escolas onde os professores trabalham, sendo necessário um espaço de tempo maior para se locomover e 2) a dificuldade em contatar com esses usuários como, por exemplo, a disponibilidade um horário extra para discussões, tendo em vista que a pesquisadora trabalha em uma instituição de ensino privado, localizada a 140 km da universidade.

Desse modo, nossa investigação constatou que as propostas pedagógicas das atividades seguem duas perspectivas teórico-metodológicas: comunicacional, nos portais PB e PE, e behaviorista no portal PO.

Nas próximas seções, apresentamos as evidências que comprovam essas considerações.

4.5.2.1 A perspectiva comunicacional nos portais PB e PE

A investigação das 20 atividades pedagógicas disponibilizadas nos portais PB e PE revelaram que a perspectiva comunicacional fundamenta os planos de aula oferecidos pelos autores nesses portais. Nesse caso, as atividades têm como finalidade proporcionar oportunidades para que o aluno possa construir conhecimento por meio de interações com o conteúdo (texto e tarefas) e com os

colegas. A tarefa, demonstrada na Figura 72, aponta para essa concepção de ensino e de aprendizagem.

Task 3 Drinking in the UK

Look at these statements about drinking in the UK.

- Tick those which might be true.
- Change the statements to make them true after you read the article.
 - Young people usually have their first taste of alcohol in a pub when they are 18. (false)
 - Drinking too much alcohol is not accepted in most towns. (false)
 - Drinking alcohol usually takes place at meal times. (false)
 - People only drink alcohol in pubs. (false)
 - People over the age of 16 can buy alcohol in shops and pubs. (false - it is against the law until you are 18)
 - The biggest drinkers are people over 25. (false)
 - There are more 13 year olds who drink than those who do not drink alcohol. (true)
- Find two things you have in common with the UK.
- Find two differences between your own drink culture and the culture in the UK.

Figura 72 - Atividade pedagógica B9, na seção *Essential UK Archive*, do portal PB (Anexo CD ROM)

Nesse exemplo, a tarefa solicitada antes da leitura do texto oportuniza aos alunos uma discussão prévia sobre o tema abordado no texto – a ingestão de bebidas alcoólicas por jovens. Essa discussão colabora para que os alunos, conjuntamente, possam construir hipóteses iniciais sobre o tema.

A seguir, exemplificamos uma atividade proposta pelo portal PE fundamentada na perspectiva comunicacional. Na Figura 73, apresentamos os objetivos da atividade E2.

Walking by the Wall: A Virtual Trip to the Vietnam Veterans Memorial
by Hsiao-chien Lee

To many tourists the Vietnam Veterans Memorial is a “must-see” spot in Washington D.C. For students who cannot really make the trip, this lesson provides them a virtual trip. Through this lesson they do not only see what the Wall is like but also read about it. They may come up with deeper thoughts toward wars or make life connections.

Lesson Topic – War Theme Unit
Grade/Proficiency Level:
Grades 6-8 intermediate to advanced ESL

Content goals:
Students will learn about the Vietnam Veterans Memorial. Students will be able to express and share their thoughts and attitudes toward wars.

Language goals:
Students will listen to a picture book about the Wall, read an introductory text about the Vietnam Veterans Memorial, and use the English language to express their thoughts and to discuss within a group.

Resource Picks

- [The Vietnam Veterans Memorial](#)
- [VietNam Moving Wall Memorial](#)
- [Virtual Wall: Vietnam Veterans Memorial](#)

duro design
Bamboo Flooring in over 50 colors!

Figura 73 – Objetivos da atividade E2, no portal PE (Anexo 1)

Na atividade E2, o autor propõe tarefas com o objetivo de debater o tema guerra. Para isso, ele faz uso de materiais referentes ao memorial que homenageia

os veteranos da Guerra do Vietnã. Já nos objetivos propostos, é possível identificar que o autor concebe a construção do conhecimento mediada pela linguagem, nas seguintes passagens: *Students will be able to express and share their thoughts and attitudes towards wars/Use the English language to express their thoughts and to discuss within a group.*

A Figura 74 demonstra alguns dos procedimentos dessa atividade, fundamentados nessa perspectiva.

- o Read aloud the picture book, *The Wall* by Eve Bunting and Ronald Himler. Ask students to share their responses to the book with a partner. Write down some discussion hints on the blackboard in case students do not know how to get started. (Discussion hints: Talk about what makes you wonder, what makes you sad, what you don't understand, what reminds you of another book or a real life event, etc.)
- o Divide students into small groups. Make sure in each group there are advanced readers as well as struggling readers. Assign each group member a task: the speaker, the note-taker, the highlighter, and the discussion facilitator.
- o Have each group discuss what more they want to know about the Wall. The note-taker writes the answers down under the "W" category in the KWL chart.
- o Distribute students an excerpt downloaded from The Vietnam Veterans Memorial website. Have students read together the excerpt within their group. The highlighter underlines the information the group has wanted to know more about earlier and circles the vocabulary.
- o Ask each group to reflect what they have learned from the reading. The note-taker writes down at least three things under the "L" category in the KWL chart. The speaker reports them to the whole class.

Figura 74 – Procedimentos da atividade E2, do portal PE (Anexo 1)

Observamos que no primeiro e segundo itens, o autor enfatiza a interação entre os alunos na produção do significado e a realização das tarefas em grupos: *Ask students to share their responses to the book with a partner/Divide students into small groups. Make sure in each group there are advanced readers as well as struggling readers/Ask each group to reflect what they have learned from the reading.*

Nesse sentido, os autores das atividades pedagógicas nesse portal concebem a linguagem como mediadora da construção do significado, como podemos observar, no exemplo da Figura 75.

3. Text messaging

This activity is appropriate in a society where mobiles and texting are common place. Extend the activity with any text language you use or have seen yourself.

- Write on the board: 'C U L8R' and ask students if they know what it means. Give clues until you get 'See you later' written up on the board.
- Then ask students to look at the chart below and see if they can write the text language in real English words. Add to the column of English text with any your students or you think of. The second two columns are for the students to think about their own language and to teach you a little of the text language of the country you are in.
- Depending on the level this could lead into a discussion on how language is changing with SMS and e-mail and how flexible both languages are.

Task 3 Text messaging

Complete the table of text language. Add more to the columns with the help of your classM8s and teacher!

English Text	English Word	Text in your language	Word in your language
C	see		
U	you		
L8			
R			
4			
B4			
2			

- Now write a text message in English for your class to 'translate' into real English. Be as creative as you can with the language.
- Do you think texting is encouraging young people to spell badly?
- How many text messages do you send / receive each day?

Figura 75 - Atividade pedagógica B5, do portal PB (Anexo CD ROM)

Nessa atividade, o autor propõe uma tarefa cujo objetivo é identificar a linguagem utilizada nas mensagens de texto. No início, o autor apresenta a relevância do tema – *This activity is appropriate where mobiles and texting are common place.*

A atividade apresenta dois itens com a mesma denominação *Text messaging*. O primeiro é direcionado aos docentes, haja vista que indica os procedimentos da atividade pedagógica. Podemos observar que, no segundo procedimento, o autor propõe tarefas para que o aluno trabalhe com a língua inglesa em termos do gênero mensagem de texto e reflita como este se configura em sua língua materna – *The second two columns are for the students to think about their own language and to teach you a little of the text language of the country you are in.* Nas palavras de Richards e Rodgers (2001, p. 157), “teachers help learners in any way that motivates them to work with the language”.

No último item dos procedimentos, o autor sugere que o professor discuta as modificações na linguagem em outros gêneros digitais – *Depending on the level this could lead into a discussion on how language is changing with SMS and e-mail and how flexible both languages are.* Consideramos relevante propor atividades que visem discutir essas questões, pois como argumenta Weininger (2001, p. 53)

as novas tecnologias de comunicação digital massificada estão também causando alterações na linguagem em si, nas suas formas, na suas funções e na sua aplicação como ferramenta humana para a produção de conhecimento e a transformação do mundo em si

O segundo item, intitulado *Task messaging*, é direcionado aos alunos. Nessa tarefa, o autor sugere que a discussão sobre a linguagem seja efetiva por meio do trabalho colaborativo entre aluno-professor e aluno-aluno. Isso é reforçado no cabeçalho da tarefa solicitada aos alunos (Task 3 – text messaging, Figura 75): *Complete the table of text language. Add more to the columns with the help of your classM8s and teacher!* e nas duas questões propostas para discussão: *Do you think texting is encouraging young people to spell badly? How many text messages do you send/receive each day?*

Outro exemplo do portal PE, Figura 76, exemplifica essa concepção de linguagem.

Procedure

1. Choose an appropriate book. I decided to use the book *Flicks* by Tomie de Paula, which I got from the public library. It has 5 "silent movie" (flicks) stories in it. Each story provides a great theme for elementary students. I chose the first story, "Tooth Troubles," because the theme is an excellent introduction to the tooth fairy in our American culture.

2. Preview the book with your students. When you look at the book with the children don't provide them with the title chosen by the author. Let them decide on an appropriate one themselves. As you go through each picture ask questions such as:

- o Who do you see in the picture?
- o What are they doing?
- o Why is the girl happy?
- o What happened to the boy?
- o What will he do next?

Go through the entire story using this method. This is an opportunity for you to develop the background knowledge needed to understand the American customs about the Tooth Fairy.

3. Brainstorm Vocabulary. Help students develop the vocabulary needed for the story. Make a web or a list of words that the children come up with that can be used for the writing. This list will vary according to the language levels of your students. Examples of vocabulary needed for "Tooth Troubles" are: string/twine; tie; success; quarter; push/pull; pain; dentist; knock; loose; door knob; jiggle; tooth fairy.

Now is the time to brainstorm names for the characters in the story. Ask the students to suggest names. Write them on the board. Take a vote. You also may want to vote on a title for the story or you may want to wait until after the story is composed.

4. Compose the story. Start to write the story as a group. Have the children tell you what to write. Depending on the proficiency level and grade level of your students the stories will vary greatly. You may want to have very beginning students draw a picture and label it.

Figura 76 – Procedimentos da atividade E7, do portal PE (Anexo 1)

Nos procedimentos da atividade E7, podemos notar que é sugerido pelo autor que o conhecimento seja construído em conjunto com os alunos, sendo mediado pela linguagem: *When you look at the book with the children, don't provide them with*

the title chosen by the author. Let them decide on an appropriate one themselves/Help students develop the vocabulary needed for the story/Start to write the story as a group. Have the children tell you what to write.

Sendo assim, na concepção comunicacional, o professor atua como orientador e mediador já que sua função é orientar os alunos no desenvolvimento das tarefas propostas. O aluno tem um papel participativo nas tarefas colaborativas. A Figura 77 mostra esses dois aspectos no portal PE.

Introduction

In order to include English language learners in this mainstream lesson, try to select books that have been recorded. Recorded texts offer the learner a chance to listen to the text while grasping critical story elements. Have students organize information on a Story Map. This will allow for guided practice when interpreting more complex relationships. The students can then pinpoint problems the characters experience and interview their parents to see if they too may have once faced a similar problem. Interviews with family members can be recorded by students in their home language and then transcribed into a written memoir. Ask adult speakers in the community or peers with more advanced language abilities, to help translate the oral memoir into the instructional language.

Instructional Sequence:

1. Kick off the memoir study while students are reading a memoir such as Gary Soto's [Baseball in April](#). ELLs should listen to a recorded version of the book while following the printed text. You may want to use a device to slow down the recording to ensure that they can follow. Students with emerging literacy skills can listen without following the text. Allow students to take the recording home to listen again.
2. Introduce the selection to be covered. Pinpoint critical vocabulary and preview the text with your students. Discuss previous selections and set up story map for the current selection.
3. After listening to and reading the selection, the organizer should be filled out in its entirety during a guided discussion. The teacher should write on a transparency that is projected on the wall. Students may want to act out events of the story as they connect their ideas.
4. Have students generate a quick summary of the memoir to synthesize the key components.
5. Students then discuss problems depicted in the memoir and link them with their own experiences. Brainstorm ideas with the students and guide them into choosing a specific experience to write about.
6. You may wish to point out a specific narrative strategy to be > included in the writing
7. Give each student a blank tape and a recording device. Students will conduct interviews with family members. They should be encouraged to interview parents in their primary language.

Figura 77 – Procedimentos da atividade E9, no portal PE (Anexo 1)

Os procedimentos na atividade E9 demonstram que o professor tem o papel de orientador e facilitador das tarefas como podemos observar nas passagens *Brainstorm ideas with the students and guide them into choosing a specific experience to write about*. Os alunos participam das tarefas em pares ou grupos, desempenhando as tarefas, orientadas pelo professor: *Have students organize information on a Story Map. This will allow for guided practice when interpreting more complex relationships. The students can then pinpoint problems the characters*

experience and interview their parents to see if they too may have once faced a similar problem.

A concepção do papel colaborativo do aluno faz com que a metodologia de ensino nos portais PB e PE seja fundamentada nas tarefas em pares ou grupos (RICHARDS e RODGERS, 2001). Dessa forma, percebemos a recorrência da abordagem comunicativa nas atividades propostas. Nesse caso, diversas atividades lúdicas, tais como jogos, mímicas, *quizzes* são utilizadas na introdução das tarefas. Além disso, é recorrente o uso de “role play” como tarefas de pós-leitura, isto é, são utilizados como o objetivo de estender a discussão sobre o tema abordado nos textos, por meio da interação entre os alunos.

Nas Figuras 78 e 79, exemplificamos duas tarefas que utilizam “role play” para promover a interação entre os alunos.

6. Tattoo trouble role play

This is a role play for higher levels. Be sure to give students time to get their ideas together and plan what they're going to say before asking them to perform the task.

Task 6 Tattoo trouble role play

A – The parent

Your son / daughter has just arrived home with a tattoo on his / her lower neck. You have old fashioned views and believe that tattoos are ridiculous! You can't believe that your son / daughter has done such a crazy thing without asking your permission. You think that in a few years they will regret having the tattoo and you also think it will destroy their chances of finding work in the future.

B – The son / daughter.

You love tattoos and have wanted to have one for a long time. Finally you have done it and you think it is the most amazing tattoo you have ever seen. You are really happy with it. You didn't ask your parents for permission because you know they hate tattoos. The tattoo is on your lower neck so it will always be visible. (You decide what the design of the tattoo is.)

Figura 78 – Role play na atividade pedagógica B2, do portal PB (Anexo CD ROM)

- o Divide students into small groups. Make sure in each group there are advanced readers as well as struggling readers. Assign each group member a task: the speaker, the note-taker, the highlighter, and the discussion facilitator.

Figura 79 – Role play na atividade pedagógica E2, do portal PE (Anexo 1)

Na Figura 78, temos o exemplo de “role play” utilizada após a leitura do texto que aborda o tema “tatuagem”. Nesse caso, a técnica é usada como forma de promover a interação entre os alunos, com o objetivo de discutir uma situação do

contexto real, isto é, alguém que decidiu fazer uma tatuagem sem a permissão do pai.

No segundo exemplo, Figura 79, o autor sugere o “role play” para que os alunos discutam o tema abordado, o memorial em homenagem aos veteranos da Guerra do Vietnã, após a leitura de um livro. Cada aluno assume um “papel” (the speaker/the note-taker/the highlighter/the discussion facilitator), interagindo com os colegas na construção do conhecimento sobre o tópico proposto.

Weininger (2001) aponta que muitas das metodologias utilizadas na abordagem comunicativa não refletem um contexto real de comunicação. Segundo o autor (ibid., 45), “um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos participantes é artificial e normalmente disfuncional linguisticamente”.

Leffa (2008, p. 142) aponta a ruptura entre o saber teórico e o exercício da prática pedagógica, alertando para a fragmentação dos planos, em exercícios cada vez mais especializados, que podem “levar a uma granularização dos exercícios, provocando anomalias que hipertrofiam determinadas partes, atrofiam outras e não possibilitam o desenvolvimento harmônico do corpo da língua”.

Weininger (ibid., 51) sugere que

com a ajuda dos recursos dos meios de comunicação eletrônica, os alunos podem relacionar-se com falantes da língua alvo de uma maneira contínua, fácil, econômica e eficiente, e os resultados dos trabalhos podem ser publicados de forma igualmente fácil. Assim, a artificialidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula é substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua alvo dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para “praticar” ou para evitar erros.

Concordamos com a opinião do autor, pois acreditamos que as atividades pedagógicas de leitura sugeridas nos portais educacionais PB e PE não utilizam os recursos que a comunicação mediada por computador proporciona. Nesse sentido, as tarefas propostas não apresentam temas relevantes para a construção do aluno como um cidadão engajado socialmente (GIROUX, 1988), tais como as mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global, as ameaças terroristas nos países do Ocidente, as desigualdades sociais, as pesquisas biogenéticas, dentre outras.

Giroux (ibid., 102) advoga em favor de uma pedagogia que

demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Além disso, consideramos que essas atividades estão muito distantes do contexto brasileiro, especialmente aquelas do portal PE (St. Patrick's Day, Extreme weather: hurricanes, Johnny Appleseed, an American folk hero, Walking by the wall; a virtual trip to the Vietnam Veterans Memorial), pois abordam temas sociais e culturais diferentes de nossa realidade.

No caso do portal PO, a investigação apontou para a perspectiva behaviorista. Na seção a seguir, descrevemos os dados que evidenciam essa constatação.

4.5.2.2 A perspectiva behaviorista no portal PO

A análise do portal PO evidenciou que as atividades pedagógicas com foco em leitura disponibilizadas nas duas seções *Cambridge ESOL lesson plans* e *Monthly Topical news lessons* são fundamentadas na perspectiva behaviorista.

No caso da primeira seção, a investigação apontou que, apesar de o autor propor atividades que abordam diversos gêneros textuais como, por exemplo, *curriculum vitae*, mensagens de texto, classificados, as tarefas têm como objetivo principal “reconhecer” e “compreender” aspectos léxico-gramaticais. Nesse caso, não são enfatizados os aspectos sociais e discursivos dos textos, isto é, qual a função desses gêneros, quem são os participantes, que tipo de linguagem é empregada, apenas para exemplificar.

Na Figura 80, podemos visualizar que as tarefas que constituem a atividade O5 enfatizam unicamente os componentes lexicais.

Text Message language

Match the text message language with the good English

Text Message	Good English
1. l8r	a. you
2. u	b. before
3. c	c. mate
4. 2	d. later
5. xx	e. As soon as possible
6. lol	f. are you
7. ur	g. kiss kiss
8. m8	h. see
9. b4	i. laugh out loud
10. r u	j. to
11. ASAP	k. your

Text messages are very short and the grammar is often very bad. Write the following messages out in good English. Use full stops, capital letters and good spelling.

1. c u l8r
2. ill be there b4 8
3. you forgot ur coat
4. were r u?
5. im w8ing for u outside
6. going to meet dave at 10. c u there.....
7. can u pick me up? 8 ok?
8. dont forget to call me
9. call me ASAP
10. wot u doing today m8?

Figura 80 – Tarefas da atividade pedagógica 05, na seção *Cambridge ESOL lesson plans*, do portal PO (Anexo CD ROM)


A proposta do autor em abordar os aspectos lexicais relacionados às mensagens de texto é relevante, tendo em vista que a inclusão das novas tecnologias no contexto social tem promovido mudanças no código linguístico. O próprio autor ressalta a importância desse gênero, no início da atividade, conforme mostra o Excerto 17.

Excerto 17: Since most students have mobile phones, most of them need to be able to read and write text messages. Students will have plenty of questions about messages they have received and messages they want to send.

Entretanto, as tarefas propostas a seguir abordam apenas a linguagem como código linguístico. Apesar de o autor apresentar vários exemplos de mensagens de texto em celulares, os aspectos textuais e discursivos não são trabalhados, como podemos visualizar na Figura 81.

one stop english
www.onestopenglish.com

Text Messages



1	2	3	4
babe I had fab site c u 18r. Call me	What u doing? Nice! Come to my house and we'll get pizza	Can you send me dave's number ASAP. Cheers	It's now half past 8 and Im still writing. If you've not here in ten minutes Im going home. Stand in front of cinema.
5	6	7	8
Your have won £200. To claim your prize call 08909 43434343. All calls cost £1.50 per min.	Sounds good. Meet you at the gym 5.00	How are you Ahmed? you get home okay last night?	Really enjoyed your company at the weekend have to do it again soon.
9	10	11	12
Can you get me a can of cooke while your at the Pizza shop?	Can we get a lift back with you this afternoon About two outside the station.	Mum, phone me when u get this text.	So what u wearing tonight I'm wearing my pink top and pink boots.
13	14	15	16
Fancy coming out tonight. Well have a laugh in town.	Don't bother calling me again. After what u did last night its over. Loser.	Are you going to come out tonight? I booked a table at the restaurant, but I'll cancel it if not going to come. Please let me no.	Whats the name of that place in London where we stayed last month? Need to know ASAP

© Macmillan Publishers Ltd 2003

Text Messages

Answer the questions about the text messages.

- a) Which message is to your mother?
- b) Which message wants to take your money?
- c) Which message is asking for a lift?
- d) Which message is arranging a meeting at 5?
- e) Which two texts say 'thank you'?
- f) Which message is saying you are late?
- g) Which message asks how you are?
- h) Which text is very, very angry?
- i) Which message is asking for a drink?
- j) Which text is asking for Dave's number?

Figura 81 – Tarefa da atividade pedagógica O5, portal PO (Anexo CD ROM)

Nesse caso, observamos que o objetivo da tarefa proposta é identificar informações específicas, com respostas fechadas, nas mensagens de texto. O autor não propõe questões que discutam, por exemplo, o propósito desse texto, de que forma a linguagem é utilizada, quem o produz e consome, o acesso a esse tipo de texto, as vantagens e desvantagens.

Outro ponto relevante é o fato de o autor considerar a linguagem utilizada nas mensagens de texto como “bad English” em contrapartida a “good English” (registro formal da linguagem). Acreditamos na relevância de o professor apontar as

diferenças no que tange ao registro da linguagem, principalmente no contexto digital onde mudanças linguísticas são cada vez mais presentes. No entanto, consideramos desnecessárias avaliações positivas ou negativas em relação a isso.

A segunda seção do portal O, *Monthly topical news lessons*, apresenta textos que abordam diversos temas, dentre eles, música, clima, educação e *emoticons*. A análise dessa seção também evidenciou a ênfase dos autores no código linguístico.

Nas oito atividades analisadas nessa seção, há o predomínio de tarefas que abordam os componentes lexicais, denominadas de *Key words*, que se constituem em tarefas de pré-leitura. Esse fato demonstra que os autores consideram relevante abordar os aspectos linguísticos como subsídios para a efetivação das atividades de leitura. Na Figura 82, visualizamos dois exemplos de tarefas com foco nos componentes lexicais.

2 Key words

Skim-read the article to find words that mean the following.

1. to show or tell – _____ (para 1)
2. to put in – _____ (para 1)
3. a feeling you experience – _____ (para 1)
4. someone who is extremely interested in computers – _____ (para 1)
5. not deliberate or planned – _____ (para 2)

1 Key words

Fill the gaps in the sentences using these key words and phrases from the text.

attitude	admission	appropriate	zero tolerance	mentor
achievement	disadvantaged	behaviour	proficient	strict

1. If you are _____, you do not have the same advantages as other people.
2. If you are _____ at something you have learned, you are skilled at it.
3. A person's _____ is the way in which he or she follows basic social rules.
4. A person's _____ is the way they show their feelings or opinions about something, especially as shown by their behaviour.
5. If a rule is _____, people must obey it completely.

Figura 82 – Exemplos de tarefas nas atividades O9 e O14, do portal PO (Anexos CD ROM)

No que diz respeito às tarefas referentes aos textos, observamos a recorrência de exercícios que visam apenas “checar”, “verificar” o conhecimento “adquirido” pelo aluno após a leitura. As tarefas propostas não oportunizam a construção de conhecimento sobre a linguagem a partir dos elementos contextuais e

textuais e nem a interação entre os alunos. Nesse sentido, tanto os planos de aula como a própria dinâmica proposta nos portais envolvem pouca construção de conhecimento via interação. Esse é um ponto crítico em portais dedicados à aprendizagem se considerarmos que a interação no processo de aprendizagem via internet é fundamental para que aquele que aprende desenvolva o domínio de dispositivos de pensamento que lhe possibilita a interpretação de fenômenos sociais e naturais (GIORDAN e DOTTA, 2008, p. 129).

Nesse caso, concordamos com Rocha (2007, p. 278), embora a autora se refira ao ensino de línguas para crianças, de que “o ensino-aprendizagem de línguas deve ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural”.

A Figura 83 exemplifica uma dessas tarefas.

Emoticons, emails and letter writing

Level 2 • Intermediate

Emoticons, emails and letter writing

Simon Jenkins

September 21, 2007

Have emails made us into unemotional machines?

- The emoticon is 25 years old. In 1982, a Pittsburgh professor, Scott Fahlman, noted that his students' emails lacked body language and voice tones and could not express greetings and humour. So, the smiley was born, and with it a large amount of symbols intended to insert normal human emotion into the cold alphabet. A-Z might have been fine for Shakespeare, Milton, Keats and Shelley, but for today's global nerd it is not good enough.
- Early telegraphy had its own short forms and users soon realized that abbreviated language could sometimes cause unintentional pain and embarrassment. Therefore, symbols were used to soften remarks that might seem sarcastic or abrupt.
- didn't you reply?" And then we regret sending it off so quickly. We should have read it through one more time.
- How on earth did we manage in the past? Somehow we communicated love, hurt, remorse, anger and joy with the help of the *Oxford English Dictionary*. We used quill, pen, pencil, ballpoint, even typewriter, and if anything went wrong we had the telephone as backup. But why is email so lacking in feeling that it needs its own additional emoticon alphabet? How believable is 😊?
- The authors of a book on 'netiquette' say that, "On email people aren't quite themselves ... they are angrier, less sympathetic, less aware, more easily wounded, even more gossipy." Some have even wrecked their marriages, lost their jobs and ended up in jail.
- Many of us do not know how to handle email. Do we start *Dear Sir* or *Hi gorgeous*, or get straight down to business? Do we cover the screen with

3 Comprehension check

Are these statements *True (T)* or *False (F)* according to the text?

- The emoticon was invented because the alphabet doesn't contain human emotion.
- A student invented the smiley in an email to his professor.
- Manual typewriters are better than computers for conveying emotion.
- People often regret sending emails.
- The author says that people often hold monologues on the phone.

Figura 83 - Atividade pedagógica O9, na seção *Monthly topical news lessons*, do portal PO (Anexo CD ROM)

A tarefa, demonstrada na Figura 83, propõe exercícios que visam checar em que medida as afirmações acerca do texto estão corretas. Novamente, a ênfase recai sobre questionamentos fechados, pois não é solicitado ao aluno que justifique sua resposta.

A predominância de tarefas que ressaltam os componentes linguísticos demonstra que a concepção sobre linguagem que prevalece nas atividades pedagógicas do portal PO é aquela que prioriza o código linguístico. O papel do professor se centra na “transmissão” do conhecimento, tendo o aluno como receptor das informações. Na Figura 84, visualizamos a descrição dos procedimentos de uma das atividades analisadas.

Computers

Age Group: Young Adults/ Adults

Level: Entry 3 and above.

Time: 1 hour

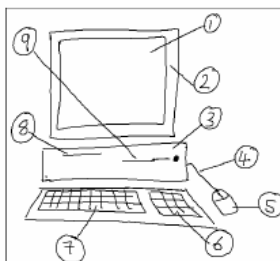
Skill focus: Vocabulary to do with computers

Sub skills: discussion

Materials: A copy of the worksheet for each student.

Curriculum References: **Rw/E3.2a (Understand Key Vocab)**
Sd/E3.1d (express views and opinions)

1. Draw something like this on the whiteboard and have students draw it too. Mark it with the following arrows and have students write the correct names on their sheet. This might seem a bit unorthodox as you don't have a worksheet but visual learners will find this extremely helpful when learning the vocab.



- | | | |
|---------------------------------------|---------------|---------------|
| 1. Screen | 2. Monitor | 3. Hard drive |
| 4. Wire or cable | 5. Mouse | |
| 6. Number keyboard (numeric keyboard) | | |
| 7. Letter keyboard | 8. Disc drive | 9. CD drive |

2. Have them work out "What's wrong with my computer?" You'll need to pre-teach a lot of vocab such as virus, anti-virus, plug in, plugged, internet provider, crashed, Alter, Control and Delete (keys on the keyboard), Answers below.
Answer C. 'Get some help' is correct for all the problems.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
H	d	G	b	f	e	A	j	I	c

Figura 84 - Procedimentos da atividade pedagógica O2, na seção *Cambridge ESOL lesson plans*, do portal PO (Anexo CD ROM)

Esse exemplo mostra que o autor novamente prioriza as tarefas com foco nos componentes lexicais. Como aponta Pietraróia (1997, p. 37) “o cuidado com a não-

apresentação ao aluno de elementos desconhecidos reflete bem a noção ascendente de leitura e de compreensão textual, baseadas sobretudo numa decifração do código linguístico”.

Na Tarefa 2, cabe ao professor “transmitir” o vocabulário, não é oportunizado ao aluno construir esse conhecimento, seja individualmente ou por meio da interação com os colegas, como indica a expressão *You need to pre-teach a lot of vocab* (segunda linha, Tarefa 2). Acreditamos que os vocábulos propostos nessas duas tarefas – *mouse, screen, anti-virus, delete* -, por exemplo, são conhecidos dos alunos, nesse caso, a construção de significado pode ser efetivada a partir da interação entre o professor e os aprendizes.

Portanto, a perspectiva behaviorista de ensino e aprendizagem prevalece no portal PO, sendo que há uma ênfase na competência linguística (RICHARDS e RODGERS, 2001). Nesse sentido, a metodologia de ensino empregada faz uso de exercícios que visam explorar esses aspectos, tais como relacionar colunas, preencher lacunas e responder questionamentos.

A Figura 85 demonstra as tarefas propostas na atividade O6.

Sign 1

Vocabulary - match the words and phrases from the sign in the first column (1 to 8) with the words and phrases in the second column (a to h)

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| 1. Customer | a) Stop your car |
| 2. Parking | b) understand it's your fault |
| 3. Accept responsibility | c) no longer have something |
| 4. Damage | d) metal block on car wheel |
| 5. Loss | e) person shopping |
| 6. Theft | f) someone stole it |
| 7. Authorisation | g) harm your car |
| 8. Clamped | h) permission |

Figura 85 – Tarefa da atividade pedagógica O6 do portal PO (Anexo CD ROM)

Essa metodologia também é recorrente nas tarefas que abordam os aspectos gramaticais. Como mostram as Figuras 86 e 87, nas duas seções do portal PO, prevalecem exercícios mecanicistas que visam avaliar o conhecimento “adquirido” pelo aluno.

Modal Verbs.

Put **should, shouldn't, must, mustn't, have to** and **don't have to** in the spaces.

1. If you drive a car you _____ have a driving licence.
2. If you drive a car you _____ have insurance.
3. If you drive a car you _____ have a radio.
4. If you drive a car you _____ have road tax on your car.
5. If you drive a car you _____ have an MOT for your car.
6. When you come to a roundabout you _____ slow down.

Figura 86 – Tarefa na atividade pedagógica O3 do portal PO (Anexo CD ROM)

4 Vocabulary: Adjectives

1. Find at least **three** adjectives in the article that describe *Pavarotti's voice*.

2. Find at least **four** adjectives in the article that describe *Pavarotti*.

3. What do the adjectives *moving* and *heartfelt* describe in the article?

Figura 87 – Tarefa na atividade pedagógica O10 do portal PO (Anexo 2)

A investigação também apontou que, na seção *Monthly topical news lessons*, os autores propõe tarefas que visam proporcionar a interação entre os alunos. Essas tarefas denominadas de *Discussion* estão localizadas logo após os exercícios de interpretação do texto e exercícios referentes a tópicos gramaticais e se constituem como exercícios de *post-reading* (WALLACE, 1992b), pois visam discutir de modo mais efetivo questões relacionadas ao assunto abordado no texto.

As tarefas são propostas na forma de questionamentos direcionados aos alunos com o intuito de promover uma discussão sobre o tema, conforme indica a Figura 88.

7 Discussion

1. Have there been floods in your country recently?
2. Have there been other changes in the weather?
3. Do you think these changes are probably because of global warming?
4. What is your government doing to help prevent global warming? What do you think it should do?
5. What do you think individuals in your country should do to help?
6. How have you changed your own behaviour to help reduce the danger?

Figura 88 - Tarefa *Discussion* na atividade pedagógica O13, do portal PO (Anexo 3)

Também nessa seção, todas as oito atividades apresentam uma grade com respostas direcionadas aos professores sobre as tarefas propostas. Entretanto, essas respostas se constituem em respostas fechadas, limitando o papel do professor e do aluno, pois não oferece a oportunidade ao educando de buscar conhecimento mais aprofundado das questões propostas. A Figura 89 mostra a grade de respostas das tarefas na atividade pedagógica O9.

KEY

1 Pre-reading task

- };-(Your toupee is blowing in the wind
 ;-) I'm only joking!
 8-) I'm wearing glasses
 0;-) The writer just made a sweet or innocent remark
 ;-)(- I'm married
 :-\ I'm undecided

2 Key words

1. express
2. insert
3. emotion
4. nerd
5. unintentional
6. abrupt
7. regret
8. transition
9. remorse
10. wreck
11. toneless
12. acknowledgement
13. convey

3 Comprehension check

1. T
2. F
3. F
4. T
5. F
6. T
7. T
8. T

4 Vocabulary 1: Pronunciation

oOo	oOoo	ooOo	ooO	ooOoo
imperfect sincerely	emotions communicate humanity recipient abbreviate embarrassment believable additional	sympathetic exclamation conversation	interrupt	unintentional

5 Vocabulary 2: Word groups

emotions	
positive	negative
love joy amazed delighted sympathy	hurt remorse anger regret pain embarrassment

writing equipment	
traditional	electronic
quill pen ballpoint pen pencil typewriter	computer email text message

Figura 89 - Grade de respostas da atividade O9, no portal PO (Anexo CD ROM)

Observamos, portanto, que as atividades pedagógicas com foco em leitura estão fundamentadas nas perspectivas behaviorista e comunicacional. Nesse caso, a maioria das atividades sugeridas parece demonstrar uma concepção de ensino e aprendizagem que prioriza a transmissão e a decodificação de informações, o chamado “ensino bancário” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Freire (ibid., p. 26), o papel do professor “não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. O autor argumenta que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Nessa mesma direção, a perspectiva sociocultural de Vygotsky concebe o papel do aluno como co-responsável pelo processo de aprendizagem junto com os colegas e o professor (MOTTA-ROTH, 2007, p. 129). Nessa perspectiva, a construção do conhecimento está relacionada ao uso da linguagem. Segundo o estudioso russo (2003, p. 62), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir de suas interações com o meio social e com indivíduos mais experientes. Nas palavras do autor (2003, p. 117),

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Nesse sentido, acreditamos que as atividades pedagógicas com foco em leitura, disponibilizadas aos professores, devem ser de tal natureza que promovam a curiosidade e estimulem a criticidade desse professor que acessa os portais educacionais. Por outro lado, tais atividades também devem sugerir o diálogo entre professor e alunos, propor a discussão sobre o conteúdo ideológico do discurso e incentivar os alunos na busca por mudanças (FREIRE, 1996 e KINCHELOE, 1997).

Na próxima seção, apresentamos uma proposta para uma das atividades pedagógicas sugerida pelo portal O, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sociocultural vigotskiana.

4.6 Sugestão de atividade pedagógica com foco em leitura na perspectiva sociocultural

Na concepção de Freire (1996, p. 47) o ensino não se constitui na transferência de conhecimento, mas na criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nas palavras do autor (ibid., p. 69),

a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Para Freire (ibid., 69), aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar”. Nessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (2003) postula que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio social. Arnold e Ducate (2006, p. 43) acrescentam

durante a troca de idéias, cada interlocutor individual é capaz de internalizar o novo conhecimento construído conjuntamente. A aprendizagem é, portanto, mediada pelo contexto na qual ela ocorre, pelas ferramentas utilizadas para auxiliar o processo de aprendizagem, tais como livros, mensagens eletrônicas, páginas da *web*, assim como pelos participantes envolvidos nesse processo³⁴.

Levando em conta esses pressupostos, salientamos a necessidade de os portais educacionais disponibilizarem atividades pedagógicas com tarefas que promovam a troca de idéias entre os alunos, colaborando para que os educandos possam construir e reconstruir conhecimento que faça sentido para eles. Kincheloe (1997) citando Freire, argumenta em favor do ensino que estimule os estudantes e professores a refletirem sobre suas vidas. Além disso, na opinião do autor (ibid., p.

³⁴During this exchange of ideas, each individual interlocutor is able to internalize the new jointly constructed knowledge. Learning is therefore mediated by the context in which it takes place, the tools used to aid the learning process, such as books, electronic messages, and Web pages, as well as by the participants involved in the learning process.

209), a produção de conhecimento deve “focalizar a atenção na análise linguística, no estudo do poder e seus relacionamentos com o indivíduo, bem como no exame do processo racional”.

Especificamente sobre o ensino de leitura, Wallace (1992b, p. 63) aponta para a necessidade de o professor buscar “encorajar os alunos a olhar criticamente, não apenas para os textos em si, mas para toda a prática e o processo de leitura como dependentes do contexto social”³⁵.

Nesse sentido, a autora (1999b) enfatiza o ato de ler como um processo social. Segundo Wallace (ibid., p. 67),

nós lemos não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos sociais, como pais, consumidores ou professores, uma ou outra dessas identidades sociais pode se sobressair em alguma ocasião particular quando nós interagimos com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, nossas interpretações dos textos são socialmente determinadas, dependentes em parte das experiências sociais prévias e do contexto social na qual estamos lendo³⁶.

Nessa perspectiva, acreditamos que o ensino de leitura deve oportunizar atividades pedagógicas que propiciem o engajamento dos alunos em discussões acerca dos usos da linguagem (MOTTA-ROTH, 2006), da relação entre texto e contexto (FREIRE, 1985; WALLACE, 1992b), das relações de poder e ideologias que permeiam os textos escritos (WALLACE, 1999; KINCHELOE, 1997), dos processos culturais e políticos, das questões pessoais e sociais que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias (GIROUX, 1988).

Com base nessas concepções, descrevemos uma das atividades pedagógicas disponibilizada em um dos portais que constituem o *corpus* desta pesquisa e apresentamos a proposta de ensino de leitura fundamentada na perspectiva sociocultural para essa atividade. Essa proposta tem como público-alvo alunos de inglês como língua estrangeira (EFL), do ensino superior, público com o qual trabalhamos em nossa prática docente.

Nossa análise da atividade está dividida em três etapas. Na primeira, seção 4.6.1, discutimos as atividades de pré-leitura propostas pelo autor da atividade e

³⁵A reading course which encouraged learners to look critically, not just at texts themselves, but at the whole practice and process of reading as dependent on social context.

³⁶We read not only as individuals but as members of social groups, as parents, consumers or teachers – one or other of these social identities may be salient on any particular occasion we interact with written language. At the same time, our interpretations of texts are socially determined, dependent partly on previous social experiences and the social context in which we are reading.

apresentamos nossas sugestões. Na segunda etapa, seção 4.6.2, analisamos as atividades de leitura propriamente ditas e indicamos nossa proposta. Na última, seção 4.6.3, debatemos as atividades de pós-leitura estabelecidas pelo autor e sugerimos algumas modificações.

4.6.1 Tarefas de pré-leitura na atividade pedagógica O15

Nesta seção, inicialmente apresentamos a atividade pedagógica O15. Logo a seguir, oferecemos algumas críticas a respeito das tarefas de pré-leitura e, por fim, indicamos nossas sugestões para essas tarefas.

A atividade pedagógica O15 (Anexo 4), intitulada *Gang mayhem grips LA*, propõe um texto com o objetivo de descrever a violência e a criminalidade que assolam a cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, em decorrência das lutas entre gangues hispânicas e afro-descendentes.

As duas primeiras tarefas dessa atividade antecedem o texto (Figuras 90 e 91), com o objetivo de introduzir o tema tratado no texto, constituindo-se em tarefas de pré-leitura (WALLACE, 1992b). Como podemos visualizar na Figura 90, o autor propõe uma tarefa cujo objetivo é oferecer uma definição para algumas das palavras-chave do texto.

1 Key words

Fill the gaps using key words from the text.

backfires	bury	to ruin	a crackdown	a gang
summit	turf	unprecedented	impoverished	to mourn

- _____ is a group of young people who spend time together and often cause trouble.
- When you _____ a person, you put his or her dead body in the ground.
- _____ is to feel sad because someone has died.
- _____ is an area that a group considers to be their own.
- _____ is a strong action taken by the authority to stop a particular activity.
- When leaders hold a _____, they have a meeting or series of meetings.
- If something is _____, then it has never happened or existed before.
- If a plan _____ then it has the opposite effect you intended.
- If you are _____ then you have little or no money.
- _____ something is to destroy or seriously damage it.

Figura 90 – Tarefa inicial de pré-leitura da atividade pedagógica O15 (Anexo 4)

Na Figura 91, o autor sugere uma tarefa que tem como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos em relação às informações apresentadas pelo texto proposto.

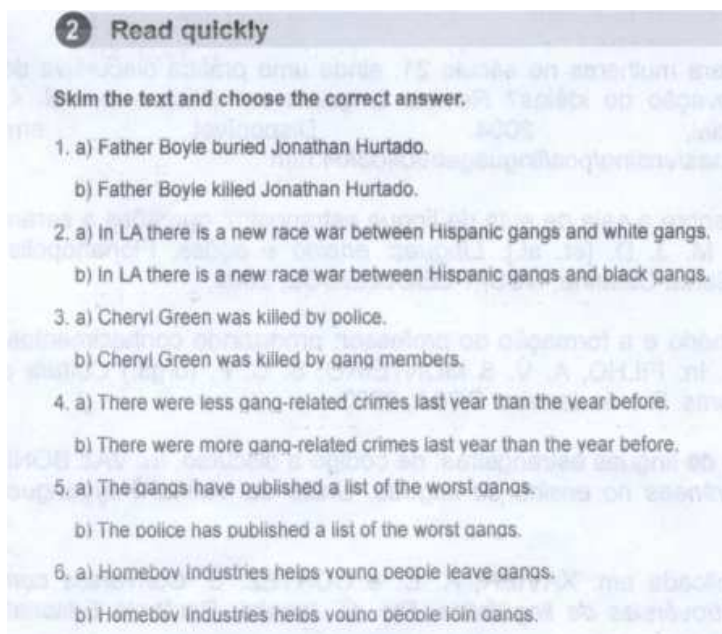


Figura 91 – Segunda tarefa de pré-leitura da atividade pedagógica O15 (Anexo 4)

Ajideh (2003, p. 6) argumenta que “a finalidade das tarefas de pré-leitura é motivar os alunos para que eles queiram ler o texto e prepará-los para que sejam capazes de realizá-lo”³⁷. Com isso em mente, segundo o autor (ibid., p. 7), as atividades de pré-leitura devem,

iniciar com o professor introduzindo palavras-chave, conceitos ou figuras para estimular a discussão. Do mesmo modo, propor que os alunos digam o que vem a sua mente em relação ao assunto e registrar essas informações no quadro proporciona aos educandos a oportunidade de realizar associações³⁸.

No caso das tarefas de pré-leitura sugeridas, consideramos que o autor realiza parcialmente esses objetivos apontados por Ajideh. Em primeiro lugar, acreditamos que a maior parte das palavras-chave (*backfires, summit, crackdown,*

³⁷The purpose of pre-reading activities is to motivate the students to want to read the assignment and to prepare them to be able to read it.

³⁸The pre-reading plan begins with the teacher introducing a key word, concept or picture to stimulate a discussion. By having the students say anything that initially comes to mind and having that information recorded on the blackboard, participants are able to see the associations.

unprecedented e *mourn*) discutidas na Tarefa 1, Figura 90, não colaboram efetivamente para a introdução do tema, pois se referem a informações específicas e secundárias e não a mensagem principal do texto. Em nosso ponto de vista, essas palavras-chave também são desconhecidas para os alunos, o que dificulta a tarefa de oferecer definições.

Para Wallace (1992a, p. 13),

os leitores geralmente não tomam consciência do vocabulário se eles encontrarem palavras não familiares. Se o número de palavras não familiares em um texto é pequeno e seu significado não é crucial para o significado básico da mensagem principal, elas não impedem a construção do conhecimento.

Em segundo lugar, consideramos que a Tarefa 2, Figura 91, não deveria se constituir em uma tarefa de pré-leitura, pois demanda um conhecimento sobre o texto que só pode ser construído após a leitura completa e sua discussão por meio das tarefas de leitura (*while reading*, nas palavras de Wallace, 1992b).

Em terceiro lugar, salientamos que a Tarefa 5, Figura 92, localizada após o texto, sugere palavras-chave que melhor representam o tema abordado e são mais conhecidas como, por exemplo, *violence*, *conflict*, *war*, *front*, *battle*, *shot*, *threat*, dentre outras.

The Guardian Weekly one stop english .com
Solutions for English Teaching

Gang mayhem grips LA
Level 2 • Intermediate

5 Vocabulary 2: War vocabulary

Find words relating to war and conflict in the paragraphs. The first letter has been given.

1. s _____ (Paragraph 2)	7. k _____ (Paragraph 5)
2. b _____ (Paragraph 4)	8. w _____ (Paragraph 5)
3. w _____ (Paragraph 4)	9. v _____ (Paragraph 11)
4. t _____ (Paragraph 4)	10. c _____ (Paragraph 13)
5. f _____ (Paragraph 5)	11. b _____ (Paragraph 13)
6. o _____ f _____ (Paragraph 5)	

Vocabulário

Figura 92 – Tarefa da atividade pedagógica O15 (Anexo 4)

Por último, acreditamos que o autor não oferece tarefas que visem à contextualização inicial do tema proposto e que serviriam para ativar o conhecimento

prévio dos alunos (*schemas* ou *schemata*, conforme Wallace, 1992a). Wallace (ibid., 33), citando Cook, estabelece que “a mente, estimulada por palavras-chave, por sentenças do texto ou pelo contexto, ativa o esquema de conhecimento”³⁹. A autora (id., ibidem) menciona que “as características cognitivas dos esquemas nos permite relacionar a informação que chega com aquela que já sabemos”⁴⁰.

Freire (1985, p. 11) argumenta que

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Com base nessas informações, propomos três tarefas de pré-leitura para a atividade pedagógica O15. Na primeira, oferecemos uma contextualização do tema abordado no texto a partir de uma notícia publicada em um jornal brasileiro, buscando mostrar ao aluno que esse tema também é recorrente no Brasil e solicitamos que o aluno identifique cinco palavras-chave desse texto, como mostra o Quadro 16. A informação em vermelho se constitui na orientação direcionada ao professor e, em preto, a tarefa sugerida.

³⁹The mind, stimulated by key words or phrases in the text or by context, activates a knowledge schema.

⁴⁰[...] the cognitive characteristics of schemas which allow us to relate incoming information to already known information.

Quadro 16 – Sugestão 1 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR:

- **Iniciar a atividade falando sobre as lutas de gangues.**
- **Apresentar o texto em português.**

Exemplo:

A violência em decorrência das lutas entre gangues atinge praticamente todos os países. Nas grandes cidades, são frequentes os conflitos entre grupos rivais. No Brasil não é diferente. No dia 05 de outubro de 2008, o jornal *A Folha de São Paulo* publicou a seguinte notícia, relatando a briga entre skinheads e punks, na cidade de São Paulo.

TAREFA SUGERIDA: Leitura de texto em português para acionar os esquemas**Briga entre gangues deixa três pessoas feridas no centro de São Paulo**

THIAGO BRAGA
do **Agora**

Uma briga entre gangues terminou com três pessoas feridas, duas delas em estado grave, na Galeria do Rock, no centro de São Paulo. Segundo testemunhas, dois grupos, um de skinheads e outro de punks, começaram a se provocar no final da tarde de sábado (4), por volta das 18h, depois que as lojas já estavam fechadas. Quem viu a briga conta que eram cerca de 50 punks contra, aproximadamente, 25 skinheads.

Os dois grupos usaram paus, pedras e soltavam rojões uns contra os outros. Durante a briga, os supostos punks pegaram dois homens do outro grupo. Testemunhas contaram que, já no chão, as vítimas eram chutadas na cabeça e nas costelas. Um dos agressores, segundo a polícia, tinha botas com pontas de metal.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u452345.shtml>

I. Que termos poderíamos considerar como palavras-chave nessa notícia?

Com essa tarefa, buscamos ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema proposto pelo autor da atividade pedagógica O15. As informações coletadas a partir dessa tarefa auxiliam os alunos na construção do significado das demais tarefas de pré-leitura e ajudam na preparação dos alunos para a realização da leitura propriamente dita, conforme argumenta Ajideh (2003).

A segunda e a terceira tarefas se referem ao texto, em língua inglesa, *Gang mayhem crips LA*. Na segunda tarefa, enfatizamos os aspectos lexicais por meio do trabalho com palavras cognatas. Para isso, pedimos que, a partir de uma leitura rápida, o aluno identifique algumas dessas palavras, que o auxiliarão na construção do significado do texto, conforme o Quadro 17.

Quadro 17 – Sugestão 2 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15

<p>TAREFA SUGERIDA: Identificação de palavras cognatas</p> <p>The text presents some words which are similar to Portuguese, such as <i>agents</i> (agentes), <i>conflict</i> (conflito), <i>front</i> (frente de batalha) and <i>restaurant</i> (restaurante).</p> <p>II. After a brief reading, identify seven other examples of these words in the text.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Na terceira e última tarefa de pré-leitura, solicitamos que o aluno identifique as palavras-chave do texto e compartilhe suas idéias com os demais colegas. Segundo Ajideh (2003, p. 7), “esse processo interativo também fornece a oportunidade de os alunos aceitarem, rejeitarem ou alterarem suas associações iniciais e integrá-las em imagens mais exatas do conceito em questão”⁴¹. Nessa tarefa, buscamos enfatizar um dos princípios da perspectiva sociocultural de Vygotsky, a construção do significado por meio da interação social. Segundo o estudioso russo (2003, p. 117),

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

No Quadro 18, podemos visualizar a tarefa sugerida.

⁴¹This interactive process also provides students with the opportunity to accept, reject or alter their own initial associations and to integrate them into more accurate pictures of the target concept.

Quadro 18 – Sugestão 3 de tarefa de pré-leitura para a atividade pedagógica O15

<p>TAFEDA SUGERIDA: Identificação de palavras-chave</p> <p>III. Which are the key-words in this text? Are they similar to the key-words of the text published on the Brazilian newspaper?</p> <hr/> <hr/> <p>Now compare your answers with your classmates</p>

Apresentadas as tarefas de pré-leitura, passamos a descrição e análise das tarefas de leitura propriamente dita para a atividade pedagógica O15.

4.6.2 Tarefas de leitura na atividade pedagógica O15

No que tange às tarefas de leitura (WALLACE, 1992b), consideramos que a Tarefa 3, Figura 93, originalmente localizada após o texto, estabelece uma boa discussão sobre as principais informações abordadas no texto.

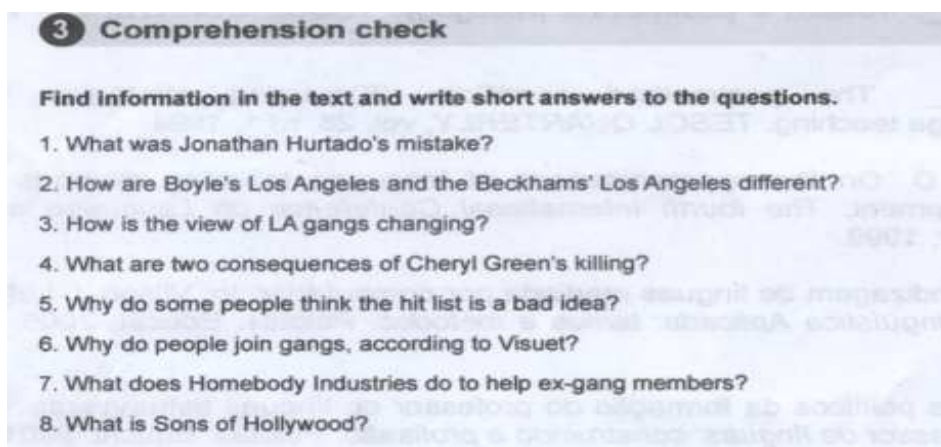


Figura 93 – Tarefa de interpretação textual na atividade pedagógica O15 (Anexo 4)

Porém, conforme Vygotsky (2003, p. 104) argumenta “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero”. Dessa forma, argumentamos que essa tarefa deveria ser precedida por uma tarefa de *skimming*. Paiva (2005c) define *skimming* como a “leitura rápida para entender as idéias e conceitos principais. Para tanto, o leitor recorre ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários”.

Nesse sentido, acreditamos que a tarefa de *skimming* colabora para a formação de conceitos iniciais a respeito do tema abordado pelo texto, pois nas palavras de Vygotsky (ibid., 142), “cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente; os produtos da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem”.

Na Figura 94, observamos que tarefa de leitura enfatiza os aspectos gramaticais. Acreditamos que o tópico gramatical escolhido – *phrasal verbs* - não colabora para a construção de sentido do texto, principalmente considerando que as sentenças propostas não remetem ao tema trabalhado no texto. Em nossa opinião, seria relevante propor exercícios com sentenças extraídas do texto como forma de utilizar o conhecimento que o aluno já construiu a partir de sua interação com as tarefas de interpretação textual, já discutidas anteriormente.

6 Vocabulary 3: Phrasal verbs into nouns

Look at the following example from the text.

Mayor Antonio Villaraigosa, who has referred to his city as "the gang capital of America", has launched a *crackdown* on the new threat.

The noun *crackdown* comes from the phrasal verb *to crack down*.

Complete the sentences with nouns made from the following phrasal verbs.

black out blow up stop over hand out clean up lay off

1. On our flight to London we had a two-hour _____ in Frankfurt.
2. The family had several candles in the house in case of a _____.
3. The company was losing money and there were many _____.
4. He's forty and he still lives on _____ from his parents.
5. On the wall is a big _____ of a photo of a football player.
6. After the oil spill, the government launched a large _____ operation.

Vocabulário Gramática

Figura 94 – Tarefa sobre aspectos gramaticais na atividade pedagógica O15 (Anexo 4)

Com base nessa perspectiva, sugerimos quatro tarefas de leitura. Na primeira, propomos a tarefa de *skimming*, solicitando aos alunos que identifiquem no texto informações relacionadas a números, nomes próprios, porcentagem e profissão, conforme indica o Quadro 19.

Quadro 19 – Sugestão 1 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15

TAREFA SUGERIDA: Exercício de *skimming* para identificar as idéias e os conceitos principais do texto.

Now, let's read the text in order to identify and discuss the main ideas.

I. Answer the questions below.

- a. number of murders related to gangs in 2006: _____
- b. percentage of crimes related to gangs in 2006: _____
- c. name of the gang who killed Cheryl Green: _____
- d. who is Greg Boyle: _____
- e. name of one member who organized the *Black and Brown Strategy Meeting*:

Gang mayhem grips LA

Paul Harris (March, 2007)

Father Greg Boyle keeps a count of the young gang members he has buried. Number 151 was Jonathan Hurtado, 18 – fresh out of jail. Now the Jesuit mourns him. "The day he got out I found him a job. He never missed a day. He was doing really well," Boyle says.

But Hurtado made a mistake: he went back to his old neighbourhood. While sitting in a park, Hurtado was approached by a man on a bike who said to him: "Hey, homie, what's up?" He then shot Hurtado four times.

Boyle's Los Angeles is where an estimated 120,000 gang members across five counties battle over turf, pride and drugs. It is a city of violence as a new race war escalates between new Hispanic gangs and older black groups. Mayor Antonio Villaraigosa, who has referred to his city as "the gang capital of America", has launched a crackdown on the new threat.

The latest front is Harbor Gateway, a nest of streets between malls and office blocks. It was here, just before Christmas, that Cheryl Green, a 14-year-old black girl, died. As she stood on a corner talking with friends, two Hispanic members of the neighbourhood's notorious 204th Street gang walked up and opened fire, killing Green and wounding three others. Traditionally, the outside view of LA gangs has been of black youths but Hispanic gangs are rising and spreading across America.

Last year there were 269 gang-related killings in LA. Gang-related crime leaped 15.7 per cent last year, as most other types of crime fell. Hate crimes against black people have gone up.

Green's death made the public aware of the gang war between 'brown and black'. Next week a summit will be held called the Black and Brown Strategy Meeting which aims to head off a race war. "All of the signs are there that a racial war is going to explode in this city," says Khalid Shah, director of Stop the Violence, one of the groups organizing the meeting. "You are looking at an event which could not only paralyze an entire city but an entire state," he warns.

Green's death sparked Villaraigosa's crackdown. The police took the unprecedented step of publishing a list of the 11 worst gangs, including 204th Street. They promised to go after them with police, FBI agents and injunctions to prevent members meeting. But Angelenos have seen it all before. The city's history is full of anti-gang initiatives.

Publishing the 'hit list' could backfire. "Putting out a list was a bad idea. Groups that don't make the list will want to be on it. They don't exactly think rationally," said Alex Alonso, a gang historian.

Yet there is hope. Alfonso 'Chino' Visuet, 23, was sucked into the gang life as a teenager. There was the lure of excitement and riches, the push of a difficult home life. "People who join a gang are always running away from something. They flee to the gang," Visuet says.

Visuet now works for Father Boyle's Homeboy Industries, a project that helps people leave gang life. It provides jobs, an education, pays to have gang tattoos removed and gives counseling. It aims to remove the circumstances that lead to crime: poverty, abuse and unemployment. It is staffed almost entirely by former gangs members and has created a bakery, a silk-screen printers and a restaurant.

It worked for Visuet. He starts college this autumn and wants to be a probation officer. "I was on the edge of doing something that would ruin my life, either by doing violence or having it done to me. That's over now", he says.

Visuet despairs at the conflict. "A brown gang member now just sees a black gang member. What they don't see is how that person comes from the same place they do. They might have a mother who is an alcoholic as well or a father who beats on them. They have the same story", he says.

LA is a city of two worlds – Hollywood and gangs. On a two-lane highway that goes through the middle of Harbor Gateway, a few hundred yards from where Cheryl Green was shot, there is a billboard for a new TV show called Sons of Hollywood. It shows three rich young men against a backdrop of palm trees. It claims to be a 'reality' show, but for most of the impoverished, racially torn citizens it is nothing more than a fantasy.

Na segunda e na terceira tarefa de leitura, sugerimos tarefas de *scanning* com o objetivo de identificar informações específicas sobre o texto proposto (PAIVA, 2005c). Ressaltamos que a terceira tarefa foi mantida como atividade leitura, uma vez que consideramos pertinente a discussão proposta, conforme mencionamos no início dessa seção. No Quadro 20, descrevemos as duas tarefas de leitura que sugerimos.

Quadro 20 – Sugestão 2 e 3 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15

TAREFA SUGERIDA: Exercícios de *scanning* para identificar informações específicas do texto.

II. Write A (AGREE) if you consider the information correct or D (DISAGREE) when you do not agree with. Justify your answer in cases of disagreement.

a. _____ Cheryl Green was killed by Alfonso Visuet and Jonathan Hurtado, two members of a Hispanic gang.

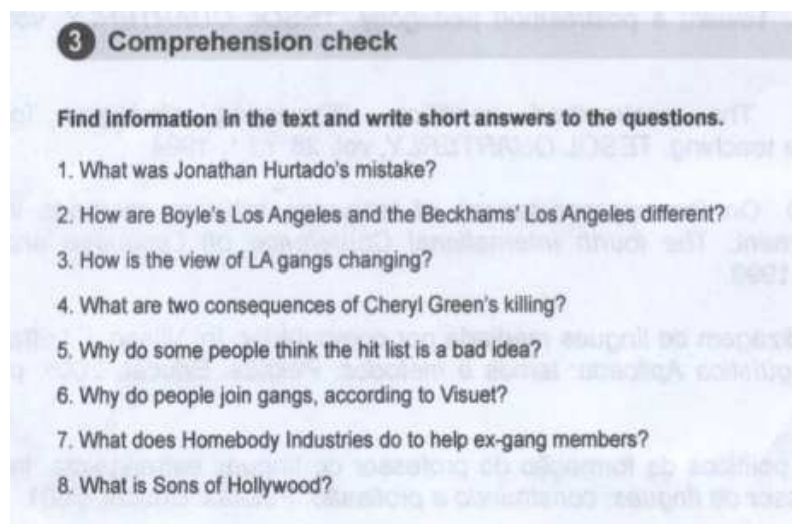
b. _____ Alfonso Visuet was sucked by a gang when he was an adolescent, but due to Boyle's project, he gave up this life.

c. _____ The main groups of gangs in LA are Hispanic and Afro-Americans.

d. _____ Jonathan Hurtado was stabbed inside the jail by one of the members of a rival gang.

ATIVIDADE SUGERIDA PELO PORTAL EDUCACIONAL QUE MANTIVEMOS

III. Find information in the text and write short answers to the questions.



3 Comprehension check

Find information in the text and write short answers to the questions.

1. What was Jonathan Hurtado's mistake?
2. How are Boyle's Los Angeles and the Beckhams' Los Angeles different?
3. How is the view of LA gangs changing?
4. What are two consequences of Cheryl Green's killing?
5. Why do some people think the hit list is a bad idea?
6. Why do people join gangs, according to Visuet?
7. What does Homebody Industries do to help ex-gang members?
8. What is Sons of Hollywood?

Na quarta e última atividade de leitura, propomos uma tarefa que trabalha os conectores como forma de auxiliar o aluno no reconhecimento e na construção do significado a respeito das conexões que se realizam entre as partes do texto – sentenças e parágrafos. Desse modo, conforme Quadro 21, solicitamos que os alunos identifiquem

a função de alguns conectores em sentenças e parágrafos que consideramos relevantes para a compreensão das relações lógicas e temporais no texto.

Quadro 21 – Sugestão 4 de tarefa de leitura para a atividade pedagógica O15

TAREFA SUGERIDA: Exercício gramatical com conectores para identificar as relações lógicas e temporais no texto.

IV. Which sentence (s) below indicates a:

- a. temporal idea: _____
- b. additional idea: _____
- c. opposite idea: _____

1. Traditionally, the outside view of LA gangs has been of black youths **but** Hispanic gangs are rising and spreading across America.
2. **As** she stood on a corner talking with friends, two Hispanic members of the neighbourhood's notorious 204th Street gang walked up and opened fire.
3. You are looking at an event which could **not only** paralyze an entire city **but** an entire state.
4. **Yet** there is hope. Alfonso 'Chino' Visuet, 23, was sucked into the gang life as a teenager.
5. **While** sitting in a park, Hurtado was approached by a man on a bike.

Nesta última seção, descrevemos as tarefas de pós-leitura propostas pelo autor e sugerimos algumas tarefas para a atividade pedagógica O15.

4.6.3 Tarefas de pós-leitura na atividade pedagógica O15

A Tarefa 7, Figura 95, constitui-se em uma tarefa de pós-leitura (WALLACE, 1992b). Geralmente, as atividades de pós-leitura têm como objetivo revisar as informações novas contidas no texto, fazer um levantamento dos tópicos mais importantes, discutir outros assuntos que o texto propõe (Aebersold e Field, 1997).

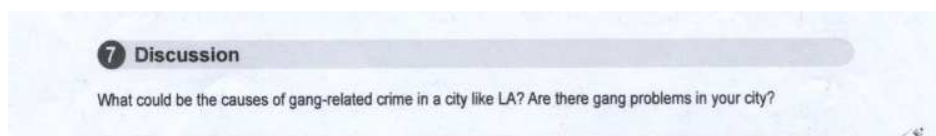


Figura 95 – Tarefa que sugere uma discussão sobre o tema proposto (Anexo 4)

Observamos que a discussão proposta nessa tarefa enfatiza apenas o contexto local, a cidade de Los Angeles. Nesse sentido, essa tarefa reforça a idéia já discutida neste capítulo, na seção 4.5.2.2, de que as atividades pedagógicas disponibilizadas pelos portais educacionais tendem a discutir temas que se referem ao contexto americano e britânico. Nesse caso, apontamos para a necessidade de o autor propor uma tarefa que contemple o contexto mundial, tendo em vista que o tema abordado no texto é recorrente em praticamente todos os países.

Outro aspecto importante é que as tarefas sugeridas não estimulam o aluno a se posicionar a respeito do tema proposto pelo texto, isto é, não estimulam a sua criticidade (KINCHELOE, 1997 e WALLACE, 1999).

Conforme Wallace (1992, p. 61) argumenta

a leitura crítica envolve mais do que uma resposta crítica ao texto. Ela envolve tomar consciência criticamente em um sentido mais amplo do que é a leitura, na qual, por sua vez, envolve levar em conta os aspectos culturais em relação a quem lê o quê e por que, em que situações.⁴²

Levando esses aspectos em conta, sugerimos duas tarefas de pós-leitura, que visam encorajar a discussão sobre violência e criminalidade como consequências dos conflitos entre gangues no contexto brasileiro. Para isso, na primeira, selecionamos um fragmento de um texto publicado no www.brazzilmag.com, site voltado para temas relacionados ao Brasil, e um fragmento de um texto publicado no site britânico www.bbc.co.uk sobre o assalto sofrido por Pelé, personalidade conhecida mundialmente, na cidade de São Paulo. No Quadro 22, apresentamos a primeira sugestão de tarefa de pós-leitura.

⁴²Critical reading, I shall argue, involves more than a critical response to the text itself. It involves a critical awareness in a broader sense, of what reading itself is, which, in turn, involves a consideration of cross-cultural aspects regarding who reads what and why in what situations.

Quadro 22 – Sugestão 1 de tarefa de pós-leitura para a atividade pedagógica O15

TAREFA SUGERIDA: Leitura de excertos de dois textos que abordam o tema da violência relacionada às gangues no contexto brasileiro.

I. After reading and discussing the main ideas of the text, read the following two excerpts of texts, discuss them in small groups and express your ideas to your colleagues.

Excerpt I

Brazil continues to face major problems in the area of public security. The country's metropolitan areas, and especially their low-income neighborhoods (favelas), are plagued by widespread violence, perpetrated by criminal gangs, abusive police, and, in the case of Rio de Janeiro, militias reportedly linked to the police. Every year, roughly 50,000 people are murdered in Brazil.

From: Killing and torture by police still widespread in Brazil (Anexo CD ROM)
www.brazzilmag.com/content/view/9239/1/

Excerpt II

Former Brazilian football star Pele has been robbed by an armed gang while on his way to his seaside home.

From: Gang robbed football legend Pelé (Anexo CD ROM)
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/7468416.stm>

GUIDED QUESTIONS

Does your community have the same problems described on Excerpt I?
 In Brazil, even the celebrities are victims of criminality.

Na segunda tarefa de pós-leitura, selecionamos um vídeo no site www.youtube.com, que retrata as lutas entre gangues na cidade do Rio de Janeiro. Novamente, solicitamos que, após assistir ao documentário, os alunos discutam em pares ou em pequenos grupos o tema abordado. Logo a seguir, sugerimos alguns tópicos, listados abaixo, que podem ser debatidos na forma de uma produção textual. Enfatizamos que essa atividade também pode ser utilizada como exercício de listening, haja vista que o documentário é narrado por um falante nativo de língua inglesa. O Quadro 23 mostra a segunda tarefa sugerida de pós-leitura.

Quadro 23 – Sugestão 2 de tarefa de pós-leitura para a atividade pedagógica O15

TAREFA SUGERIDA: Documentário que mostra a violência e a criminalidade nas favelas brasileiras.

II. Watch the video below. It is an American documentary, produced by Ross Kemp in 2006 about criminality in Rio de Janeiro's slums.



GUIDED QUESTION

Do you agree with the explanation about life in slums presented by a resident to Ross Kemp? Justify your answer.

Com esse exemplo de atividade pedagógica fundamentada na perspectiva sociocultural, buscamos mostrar que as atividades disponibilizadas pelos portais educacionais devem propiciar aos professores de língua inglesa a possibilidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica no ensino de línguas. Concordamos com Giroux (1988, p. 50), que no final da década de 80, já concebia os professores como intelectuais, que “precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola”.

Descrita a sugestão de atividade pedagógica fundamentada na perspectiva sociocultural, no próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais sobre este estudo e relatamos as limitações e futuras sugestões de pesquisa.

CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS

Tomando por base as pesquisas nas áreas de Gêneros textuais e Ensino e Aprendizagem de línguas, esse estudo se constituiu na investigação de portais educacionais, direcionados a professores de língua inglesa, visando identificar: 1) a organização retórica e 2) a função desse gênero e o papel dos participantes.

Além disso, analisamos as atividades pedagógicas disponibilizadas com o intuito de identificar que teorias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas fundamentam essas atividades, tendo em vista que esses conceitos são essenciais para a prática pedagógica.

A literatura prévia apontou que as poucas pesquisas existentes sobre portais educacionais tiveram como objetivo propor categorias para a avaliação destes, identificar e avaliar os atributos de motivação no uso de portais a partir do ponto de vista dos usuários (VAZ e CAMINHA, 2001; IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; COSTA, 2003; STEIN, 2003; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008). Desse modo, não encontramos estudos que tivessem como foco a investigação da função desse gênero no contexto digital, seus participantes e seus conteúdos, isto é, para que esse gênero serve, quem o produz, a quem ele se dirige, que atividades são disponibilizadas e com que finalidade.

Nesse sentido, sobre esses questionamentos concluímos que os portais educacionais em língua inglesa se constituem como um gênero, composto por movimentos retóricos obrigatórios e opcionais que operacionalizam duas funções: 1) oferecer atividades pedagógicas que abordam as quatro habilidades, nos níveis básico, intermediário e avançado, sendo a leitura a mais recorrente e 2) promover a interação entre *web owners*-usuários e usuários-usuários por meio de duas ferramentas de comunicação assíncrona – e-mail e fórum de discussão -, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Em relação aos participantes dos gêneros, os *web owners* e seus colaboradores são responsáveis pela elaboração e manutenção do conteúdo e das atividades pedagógicas, destinados a professores de língua inglesa, do ensino fundamental e médio.

Especificamente sobre nosso primeiro questionamento, a organização retórica dos portais educacionais, a análise revelou cinco movimentos retóricos obrigatórios: A) informações gerais sobre os portais, em que são descritos os créditos, o público-alvo e os objetivos; B) atividades pedagógicas, descritas sucintamente; C) sugestões de *Links* extras; D) ferramentas de comunicação assíncrona, sendo essas o e-mail e o fórum de discussão; e E) mecanismo de busca.

Além desses, a investigação apontou a presença de oito movimentos retóricos opcionais: F) sugestões de atividades pedagógicas (jogos, *flashcards*, *quizzes*, atividades impressas, músicas, material de áudio e vídeo); G) sugestões metodológicas; H) artigos sobre o ensino e a aprendizagem; I) informações sobre empregos; J) sugestões de livros; K) boletim; L) mapa do portal e M) pesquisas.

A análise detalhada da organização retórica dos 15 portais, por meio da investigação das áreas contextual, tecnológica, instrucional e interativa, evidenciou as funções desse gênero. A área contextual corresponde ao movimento retórico obrigatório que denominamos de Seção A. Esse movimento tem a função de apresentar e credenciar o portal junto aos usuários, indicando as seguintes informações: objetivos, público-alvo e produtores dos conteúdos e das atividades. Encontramos pouquíssimas informações sobre o histórico de criação dos portais (ano de criação). Consideramos essa informação relevante uma vez que a indicação do local de procedência, data e finalidade da criação colabora para elevar a credibilidade e legitimidade do portal.

Os dados referentes à Área contextual mostraram que os portais são produzidos, com base em dois objetivos principais recorrentes: 1) oferecer subsídios metodológicos para o ensino e a aprendizagem de línguas e atividades pedagógicas para professores de ensino fundamental e médio de língua inglesa como segunda língua e 2) oportunizar o aprimoramento da prática pedagógica desses docentes, especialmente daqueles que já atuam.

Em relação aos créditos, observamos que os *web owners* apresentam informações por meio: 1) da descrição do currículo dos produtores e dos colaboradores, enfatizando a experiência profissional e as publicações de materiais instrucionais e 2) da utilização de logotipos. Esses dois movimentos se assemelham àqueles identificados por Askehave e Nielsen (2005) na investigação de *homepages*: 1) estabelecendo credenciais e 2) identificando o emissor.

A segunda área, Área tecnológica, corresponde aos movimentos retóricos

obrigatórios que denominamos de Seções C e E. A primeira têm como finalidade disponibilizar sugestões de *links* extras, que podem ser utilizados na busca por informações de interesse do usuário ou como atividades pedagógicas complementares. A Seção E disponibiliza o mecanismo de busca que facilita o acesso às informações, funcionando como uma ferramenta de orientação no portal.

Todos os portais dispõem de mecanismos de busca, sendo que um deles apresenta essa ferramenta com opções por palavras-chave, para uso exclusivo dos usuários pagantes. O uso dessa ferramenta torna-se relevante, haja vista que o desenvolvimento contínuo das TIC colabora para tornar os portais cada vez mais complexos em termos de informação.

Além do mecanismo de busca, os portais disponibilizam outro recurso tecnológico, o histórico de navegação, por meio da mudança de cores dos *links* já visitados pelos usuários, orientando o usuário em sua navegação pelo portal. Os *links* externos disponibilizados funcionam como recursos pedagógicos complementares, isto é, auxiliam o usuário na busca por informações extras sobre os temas discutidos nas atividades pedagógicas ou se constituem em tarefas complementares dessas atividades. Nesse caso, os *links* externos não oportunizam aos usuários interagirem com outros hipertextos na busca por reflexões críticas acerca de sua prática pedagógica no ensino de línguas.

Na terceira área, Área instrucional, identificamos a organização do conteúdo e das atividades pedagógicas nas páginas eletrônicas dos portais. Nesse sentido, observamos aspectos, tais como topologia, uso de várias mídias, clareza dos ícones e denominações e grau de segmentação do conteúdo. A análise dos dados revelou que os portais apresentam o conteúdo e as atividades na forma de pequenos blocos, com a utilização de hipertextos organizados hierarquicamente, isto é, as informações relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas estão inter-relacionadas, facilitando o acesso dos usuários. A clareza dos ícones e denominações se constitui em um aspecto relevante porque contribui na identificação dessas informações.

Em termos do uso de multimídias, quatro portais disponibilizam áudio, na forma de *podcasts* (arquivos digitais, geralmente em mp3) e dois disponibilizam vídeo, sendo que um deles apenas oferece orientações ao usuário sobre como realizar *uploads* e *downloads*. A maior parte desses recursos é acessada somente com o pagamento de uma taxa mensal ou anual, o que reforça a idéia de que os portais se constituem como vitrines para o material instrucional produzido. Da

mesma forma, a modificação na concepção de ensino e de aprendizagem de línguas exigidas em função da comunicação mediada pelo computador como, por exemplo, o uso da multimodalidade, ainda não se estabeleceu nos portais educacionais.

A Área interativa corresponde ao movimento retórico obrigatório que denominamos de Seção D. Nessa área, identificamos que os portais disponibilizam apenas duas ferramentas de comunicação assíncrona: fórum de discussão e e-mails.

A utilização das ferramentas de comunicação assíncrona, e-mail e fórum de discussão, revelou que os *web owners* dos portais buscam estabelecer a interação entre *web owners*-usuários e usuários-usuários. No entanto, no caso do fórum de discussão, a interação não ocorre efetivamente, haja vista que diversos usuários não obtêm respostas para seus questionamentos. Cabe ressaltar que muitas dessas mensagens foram enviadas acerca um ou dois anos atrás.

O mesmo ocorreu nas tentativas que fizemos em estabelecer contato com os *web owners* e usuários como forma de coletar de informações do ponto de vista desses participantes efetivos do gênero, especialmente em relação às atividades pedagógicas disponibilizadas. Apenas duas das várias mensagens que postamos nos fóruns de discussão foram respondidas pelos usuários. No caso do e-mail, não obtivemos nenhuma resposta por parte dos *web owners*.

A análise dos questionamentos que obtiveram respostas no fórum de discussão indicou que tópicos relacionados à metodologia de ensino de línguas e sugestões de materiais instrucionais se constituem como os de maior interesse e mais discutidos pelos usuários. Observamos, porém, que nenhum usuário cita como fonte de consulta ou sugere os materiais instrucionais disponibilizados nos portais. As sugestões se referem aos materiais didáticos impressos ou endereços de *links* já visitados pelos usuários.

Esses aspectos revelam que os fóruns de discussão são utilizados na busca por informações de interesse dos usuários, principalmente no que diz respeito a planos de aula “prontos” e “dicas” metodológicas. Entendemos que essa ferramenta deveria se constituir em um espaço para discussões entre os usuários sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Portanto, no tocante ao segundo questionamento de nossa pesquisa, a função dos portais, concluímos que esses se constituem como meio: 1) de divulgação e distribuição de conteúdos e atividades pedagógicas com foco nas

quatro habilidades (leitura, compreensão auditiva, escrita e fala) e sugestões metodológicas para o ensino e a aprendizagem de línguas; 2) espaço interativo, por meio do fórum de discussão, para a troca de informações e experiências relacionadas às sugestões metodológicas e aos materiais instrucionais; e 3) em menor proporção, a divulgação de informações referentes à carreira docente como, por exemplo, artigos sobre o tema, postagem de currículos e anúncios de emprego.

Em relação à análise das propostas pedagógicas que norteiam as atividades pedagógicas com foco em leitura na amostra qualitativa, terceiro de nossos questionamentos, a investigação revelou que em dois dos portais investigados prevalece a perspectiva comunicacional e em um deles a perspectiva behaviorista. Desse modo, não identificamos nas propostas pedagógicas a perspectiva sociocultural, defendida por Vygotsky (2003), que concebe a construção do conhecimento por meio das interações sociais mediadas pela linguagem.

Em nosso ponto de vista, os portais são meros reprodutores e distribuidores de materiais instrucionais produzidos para o meio impresso, que seguem essas duas perspectivas teórico-metodológicas. Nesse caso, as atividades pedagógicas propostas não promovem tarefas significativas que desafiem e estimulem a aprendizagem colaborativa, ao contrário, elas têm como objetivo avaliar o conhecimento gerado a partir da “transmissão” das informações por parte do professor.

A partir desse estudo, consideramos que a perspectiva de ensino e de aprendizagem revelada nos portais educacionais não colabora para a modificação do papel do professor. Assim, os docentes permanecem como consumidores e entregadores de conteúdos predeterminados por pesquisadores empíricos (KINCHELOE, 1997). Nas palavras do autor (ibid., 204), “o professor pensa como um cientista pedagógico, um consumidor de dados empíricos ao ensinar, e um desenvolvedor de procedimentos que são derivados da informação”.

No caso dos portais, os professores desempenham o papel de consumidores e transmissores de conteúdos e atividades predeterminadas pelos *web owners*, perpassando conhecimentos que, muitas vezes, estão fora da realidade de seu contexto de ensino.

Diferentemente das concepções de Giroux (1988; 1997) Schön (1996) e Kincheloe (1997), os portais educacionais não possibilitam aos docentes assumirem o papel de: 1) profissionais reflexivos; 2) pesquisadores e, conseqüentemente,

estimuladores do desenvolvimento de pesquisas; 3) promotores do diálogo; 4) profissionais engajados social e politicamente; e 5) intelectuais transformadores.

Nas palavras de Kincheloe (1988, p. 51), é tarefa dos professores

desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e ajude os estudantes a reordenarem as experiências cruas de suas vidas, por meio de perspectivas abertas pela história, pela filosofia, pela sociologia e por outras disciplinas correlatas.

Destacamos como uma das limitações dessa pesquisa o fato de a investigação contar apenas com o ponto de vista da pesquisadora, pois não obtivemos contatos relevantes com os produtores – *web owners* – e com os usuários dos portais.

No que diz respeito à análise textual, as dificuldades se restringiram ao fato de a literatura prévia não apresentar pressupostos teóricos que evidenciassem categorias de análise tanto para a organização retórica dos portais educacionais quanto para a análise das propostas pedagógicas em gêneros do contexto digital.

Sendo assim, consideramos relevante que futuras pesquisas se proponham a investigar esse gênero digital, buscando estender a pesquisa sobre a função desse gênero e, principalmente, sobre as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam os conteúdos e as atividades pedagógicas, tendo em vista que, nesse estudo, apenas as atividades com foco em leitura em uma amostra reduzida foram investigadas, sendo necessário analisar aquelas que abordam as demais habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press, 1997.

AJIDEH, P. Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, v. 3, n. 1, April, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005a.

_____. [Org.] *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, 2004.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANAIS DO 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS. Anais do IV SIGET. CD-ROM com trabalhos completos apresentados no IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

AQUINO, M. A. A Ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez., 2007.

ARAÚJO, J. P. Caracterização do cibergênero *home page* corporativa ou institucional. *Linguagem em (Dis)Curso*, v. 3, n. 2, jan./jul., 2003.

ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos interativos de um *chat* aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 21-34, 2007.

ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. *Revista Linguagem em (Dis)Curso*, v. 6, número especial, set./dez., 2006.

ARCOVERDE, R.; CABRAL, A. L. T. Linguagem e navegabilidade: uma leitura crítica de três sites de ensino de línguas portuguesa. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, p. 185-212, 2004.

ARNOLD, N.; DUCATE, L. Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, v. 10, n.1, p. 42-66, 2006.

ARRUDA, E. *Ciberprofessor – novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Webmediated genres: a challenge to traditional genre theory. *Information Technology & People*, v. 18, n.2, 120-141, 2005.

AZEVEDO, W. *Muito além do jardim da infância – temas de Educação Online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 279-414, 1997a.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.

BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo, p. 67-80, 2005.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 1181-1201, set./dez., 2004.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

_____. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 19, n. 5, 1998.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1995 [1966].

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender – a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: Leffa, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 115-123, 2001.

BONILLA, M. H. S.; ASSIS, A. tecnologias e novas educações. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n.23, jan./jun. p. 15-25, 2005.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 61-77, 2005.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

BORTOLUZZI, V. I. *Reading online: leitura em inglês mediada por computador com foco em textos, discursos e gêneros*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. The conception of a rubric to evaluate educational portals on the web. In: *Proceedings of International Technology Education and Development Conference Valencia*, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, v. 1, 239 p., 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 244 p., 2002.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, p. 7-38, 2001.

BUZATO, M. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. *Dissertação* (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero *weblog*: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAUJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 35-47, 2007.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo, p. 130-149, 2005.

CASTRO, L. C.; RODRIGUES, J. E. A internet como um recurso didático para aprendizagem de língua estrangeira (LE). *XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*, 2006 – ISBN 85-7539-286-7.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: Leffa, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 293-306, 2001.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: Leffa, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 21-40. 2001.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, p. 16-23, 1992.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. São Paulo, *Revista Videtur*, n. 6, 1999.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 51-80, 2004.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 65-84, 2003.

COSTA, V. M. *Sites educacionais: uma metodologia para avaliar sua estrutura*. Dissertação (Mestrado em Cognição e linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 35-59, 2005.

CRUZ, G. D. O *e-mail* e sua produção no meio eletrônico: o suporte afeta o gênero? *Revista Letra Magna*, Ano 3, n. 5, 2006.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p.159-177, 2005.

DORFMAN, P. F. *Atributos favoráveis à motivação para visitação de um site: estudo de um portal educacional*. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ECKERT, P. Why ethnography? In: KOTSINAS, U. B.; STENSTROM, A. B. Stenstrom & KARLSSON, A. M. Karlsson (Eds.) *Ungdomssprak i Norden*. Stockholm: Stockholm University, p. 52-62, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FIORIN, L. J. (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, M. et al. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 245-276, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 9ª ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1985.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *Tesol Quarterly*, v. 27, n. 2, 1993.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-based of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, 1998.

FURTOSO, V. B. *O ensino de língua estrangeira: o foco no professor*. Londrina, PR: UNOPAR, v. 2, n. 1, p. 67-82, 2001.

GERALDINI, A. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GERVAI, S. M. S. Chats em Contexto de Aprendizagem. In: Collins, H; Ferreira, A. (Org.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 7, p. 81-104, 2004.

GIORDAN, M.; DOTTA, S. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela internet. *Linguagem & Ensino*, v. 11, n.1, p. 127-143, 2008.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagógica radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p. 125-154, 1994.

GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. Part A. In HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *A Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press, 1989.

_____. *An introduction to functional grammar*. Revised by MATTHIESSEN, C. Oxford University Press, 2004.

HEBERLE, V. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? *Revista Linguagem (Dis)Curso*, v. 4, número especial, 2004.

Disponível

em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/04.htm>

_____. Um olhar sobre a sala de aula de língua estrangeira: questões a serem observadas. In: COSTA, M. J. D. [et. al.]. *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, NUSPPLE/DLLE/CCE, 2002.

HENDGES, G. R. *Tackling genre classification: the case of HTML research articles*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. A narrow-angled corpus analysis of moves and strategies of the genre: 'Letter of Application'. *English for Specific Purposes*, v. 20, p. 153-167, 2001.

HUCKIN, T. Electronic genres and what they mean for genre theory and pedagogy: some thoughts. *Anais do IV SIGET*. CD-ROM com trabalhos completos apresentados no IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 70-80, 2007.

IAHN, L. F. *Portal educacional: uma análise de seu papel para a educação virtual*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

JOHNS, A. M.; SWALES, J. M. Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, p. 13-28, 2002.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

KALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 44, p. 165-187, 2003.

KATO, M. Entrevista publicada em: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, p. 113-121, 2005.

KENSKI, V. M. As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. *Revista Educação & Linguagem*, v.1, n. 1, p. 127-145, 1998.

KERN, R. Perspectives on technology in learning and teaching language. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOMESU, F. Blogs e a prática de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.110-119, 2005.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, [1962], [1970], (1990).

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001.

_____. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. On the appropriateness of language teaching methods In language and development. *The fourth International Conference on Language and Development*. October, 1999.

LAZARATON, A. Qualitative research in Applied Linguistics: a progress report. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 3, 455-472, 1995.

LEAL, V. P. L. V. O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em *chats* educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-63, 2007.

LEFFA, V. J. Malhação em sala de aula: o uso de exercício no ensino de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, v. 1, p. 95-108, 2002.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I e VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, julho/1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora34, 1999.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

MAGALHÃES, M. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p.13-67.

_____. Entrevista publicada em: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005b.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 17-33, 2005c.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

MARSHALL, D. *Pesquisadores da linguagem no ciberespaço: um estudo sobre o gênero homepage pessoal*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

MATOS, M. A. *Behaviorismo Metodológico e behaviorismo radical*. Palestra apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina comportamental, Campinas, out/1993.

MEDEIROS et. Al. Movimentos de um paradigma em EAD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. In: MEDEIROS, M. F.; FARIA, E. T. (orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURE, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.81-106, 2005.

_____. Genre as diversity and rhetorical mode as unity in language use. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 43, p. 61-82, jul./dez., 2002.

_____. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de contextualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 14-28, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAN, J. M. Como utilizar as tecnologias na escola. In: MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, p. 101-111, 2007.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias, transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, p. 11-65, 2003b.

_____. Como utilizar a Internet na educação. *Revista Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, maio/ago., p. 146-153, 1997.

_____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)Curso*. v. 3, n. 3, set./dez., p. 495-517, 2006.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, p. 179-202, 2005.

_____. De receptor de informação a construtor de conhecimento – o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. *Leitura em língua estrangeira na escola*. Santa Maria: COPERVES/PROGRAD/UFMS, 1998.

MOTTA-ROTH, D. ; REIS, S. C. DOS ; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: Júlio César Araújo. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, v. 1, p. 126-143.

MOTTA-ROTH, D. e HEBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEUER, J.L.; BONINI, A. e D. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Párabola Editorial, 2005, p. 12-28.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (Org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

NIELSEN, J. F-shaped pattern for reading web content. 2006.
Disponível em: http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html. Acesso em: dezembro de 2007.

_____. First rule of usability? Don't listen to users. 2001.
Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/20010805.html>. Acesso em: junho de 2007.

NUNES, S. C.; SANTOS, R. P. Análise pedagógica de portais educacionais conforme a teoria da aprendizagem significativa. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 4, n. 1, p 1-10, 2006.

OLIVEIRA, F. M. *A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada*. Dissertação (Mestrado em Letras): Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

ORTIZ, H. M. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

PAIVA, V. L. M. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005a.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, p. 23-36, 2005b.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 129-147, 2005c.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 68-90, 2004.

_____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 193-209, 2001.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 23, n. 4, 1989.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percurso de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.

POZZA, P. R. Do “nóis fumo” ao “nóis fomos”: introdução ao estudo do pensamento e da linguagem, a partir das teorias de Vygotsky e da teoria padrão de Chomsky. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 2, nº 1, jul./dez., 2001.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, 1990.

RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 279-295, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. A. P.; SIQUEIRA, V. H. F.; LACERDA, N. G. Gênero e Tecnologia: os blogs como espaço de construção das. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos, 2006, Florianópolis. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Florianópolis, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHTER, M. G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 18-29, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-

ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo, p. 153-183, 2005.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em(Dis)Curso*, v. 6, n. 3, set./dez., 2006.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWORSKI, A. M., GAYDECSKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p.123-157, 2005.

ROSA, A.; MONTERO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 57-83, 1996.

SALAGER-MEYER, F. Books vs. Journal articles: a diachronic study of referencing in written medical English prose (1810-1995). *The ESPecialist*, v.18, n. 2, p. 147-183, 1996.

SANTOS, S. F. Processos de desenvolvimento de “novas práticas”: apropriação e uso de novas tecnologias. In: FILHO, A. V. e MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARAIVA, L. N.; CABRAL, A. A Internet que nos protege. *Ciberlegenda*, n. 4, 2001. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/protege.htm>

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Eds.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, p. 171-185, 2000.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line. *Revista FAEEBA*, Salvador - Bahia, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez., 2003.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vygotsky no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez., 2004.

SKINNER, B. F. *Reflections on behaviorism and society*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, p. 1-6, 1978.

_____. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: EDART, 1974.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 69-80, maio, 1991.

SOUZA, R. A. P. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SOUZA, S. C. T. As formas de interação na Internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 196-204, 2007.

STEIN, M. *Design de interfaces para sites: desenvolvimento de uma metodologia orientadora, considerando a comunicação entre clientes e usuários*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES, R. R. A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. In: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.151-168, 1996.

VALENTE, J. A. A telepresença na formação de professores da área da Informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In: IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. *Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação*, 1998a. Disponível em:

http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie10.htm

_____. Por quê o Computador na Educação? In: VALENTE J. A (Org.). *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. 2ª. Edição. São Paulo: Gráfica Central da Universidade Estadual de Campinas, p.29–53, 1998b.

_____. Diferentes usos do computador na Educação. In: VALENTE J. A (Org.). *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. 2ª. Edição. São Paulo: Gráfica Central da Universidade Estadual de Campinas, p.1–27, 1998c.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 26, p. 73- 88, jul./set. 2008.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 125-133, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 133-148, 2005a.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005b.

WALLACE, C. Critical language awareness: key principles for a course in critical reading. *Language awareness*, v. 8, n. 2, p. 98-110, 1999.

_____. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. London: Longman, p. 59-92, 1992b.

_____. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992b.

WARSCHAUER, M., KNOBEL, M.; STONE L. Technology and equity in schooling: deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, v. 18, n. 4, p. 562-588, 2004a.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: S. Fotos C. Brown (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25, 2004b.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: S. Fotos (ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: LogosInternational, 1996.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEININGER, M. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 42-68, 2001.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago., 2000.

WISSMANN, L. *Propósitos educacionais no meio on-line: o caso dos cursos de inglês gratuitos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

Anexo 1: Endereço eletrônico das atividades pedagógicas no portal E

E1 – St. Patrick’s Day Shamrocks

http://www.everythingsl.net/lessons/green_idioms.php

E2 – Walking by the wall: a virtual trip to the Vietnam Veterans Memorial

http://www.everythingsl.net/lessons/walking_wall_virtual_trip_viet_87513.php

E3 – Creepy crawly spiders

http://www.everythingsl.net/lessons/none_83542.php

E4 – Extreme weather: hurricanes

http://www.everythingsl.net/lessons/extreme_weather_hurricanes_60832.php

E5 – Johnny Appleseed, an American folk hero

http://www.everythingsl.net/lessons/johnny_appleseed_american_folk_99744.php

E6 – Popcorn pickles, popcorn stew

http://www.everythingsl.net/lessons/popcorn_pickles_popcorn_stew_64340.php.php

E7 – Tale of the tooth fairy

http://www.everythingsl.net/lessons/wordlessbook_plan.php

E8 - Animal habits: the polar regions

<http://www.everythingsl.net/lessons/habitats.php>

E9 – Memoirs and personal essays

http://www.everythingsl.net/lessons/memoirs_personal_essays_03701.php

E10 – Bats are everywhere

http://www.everythingsl.net/lessons/bats_halloween.php

Anexo 2: Atividade pedagógica Pavarotti dies aged 71

Pavarotti dies aged 71

C110

Level 2 • Intermediate

1 Music quiz

Match these artists with the music genre that they are most famous for and their nationality.

artist	genre	nationality	died in (year)	aged
Ludovico Pavarotti	jazz	American		
Elvis Presley	pop	English		
Bob Marley	rock and roll	American		
Ella Fitzgerald	swing	American		
John Lennon	rock	American		
Johnny Cash	opera	Italian		
Abraham Lincoln	chanson	American		
Billy Holiday	country	Cuban		
Frank Sinatra	grunge	Jamaican		
Kurt Cobain	reggae	French		

Now, in teams, try to guess the year of their death and their age when they died. One point for each closest answer!

2 Key words

Fill the gaps using these words from the text.

debut critic interpretation succumb tribute
 bar theme tune good cause

- When you lose your ability or will to fight something, you _____ to it.
- A _____ is someone whose job it is to write about films, books, music or plays.
- The first time a performer performs in public is his/her _____.
- A piece of music that is played at the beginning and end (and sometimes) throughout a film, tournament, etc. is called a _____.
- A section in a line of music, containing several notes, is called a _____.
- An _____ is a performer's unique way of performing a certain piece of music.
- When you pay _____ to someone you say how you admire them and why.
- A _____ is usually an organization, plan or activity that helps people or animals in need.

Pavarotti dies aged 71

Level 2 • Intermediate

Pavarotti dies aged 71

Matthew Weaver and agencies
September 6, 2007

- The Italian opera star Luciano Pavarotti died at his home in Modena aged 71. The tenor, who helped take opera to a new mass audience, had been diagnosed with pancreatic cancer last year and had further treatment in August 2007.
- His manager, Tom Robson, said Pavarotti died at 5am on September 6. "The maestro fought a long, tough battle against the pancreatic cancer which eventually took his life. Characteristically, he remained positive until finally succumbing to the last stages of his illness," Mr Robson said in a statement.
- Pavarotti was considered by some critics to have been the greatest tenor since Enrico Caruso. He made his professional debut in 1961, as Rodolfo in Puccini's *La Bohème* at the opera house in Reggio Emilia. His most celebrated performance came at New York's Metropolitan Opera House where he hit nine high Cs in Donizetti's *La fille du régiment*.
- But Pavarotti reached a new global audience during the 1990 football World Cup when his interpretation of the Puccini aria *Nessun Dorma* was chosen as the tournament's theme tune. It became an international hit. Later the *Essential Pavarotti* became the first classical album to reach number 1 in the UK charts.
- The 1990 World Cup was also the venue of the first of the hugely popular Three Tenor concerts that Pavarotti performed with Plácido Domingo and José Carreras. His most high-profile performance in Britain was the Pavarotti in the Park concert in a ram-shodden Hyde Park in 1991. His friend, Diana, Princess of Wales, was in the front row.
- Like many opera stars, Pavarotti also had a reputation for being demanding. At a Royal Variety performance in Edinburgh he reportedly demanded a fully fitted kitchen to be built into his hotel suite. He also frequently cancelled concerts at short notice. But he also raised millions of pounds for good causes around the world in a number of charity performances.
- Domingo led the tributes to his fellow tenor. "I always admired the God-given glory of his voice," he said. "I also loved his wonderful sense of humour and on several occasions during our concerts with José Carreras we had trouble remembering that we were giving a concert before a paying audience, because we had so much fun between ourselves."
- The British tenor Russell Watson told GMTV that Pavarotti was "without question" the man who brought opera to the people. "The World Cup was the Three Tenors led by Pavarotti, with a very entertaining version of *Nessun Dorma*. In fact, it's now called 'Pavarotti's Nessun Dorma'," Watson said. "His voice was so distinctive you only needed to listen to a couple of bars and you knew it was him, he had incredible power and control."
- Another tenor, Ian Bostridge, agreed. "He was an old-fashioned star," he said. "Vocally he was the best."
- In a statement, the Royal Opera House said: "He was one of those rare artists who effected the lives of people across the globe in all walks of life. He introduced the extraordinary power of opera to people who perhaps would never have encountered opera and classical singing [and] in doing so he enriched their lives. That will be his legacy."
- Pavarotti gave farewell performances at the Royal Opera House in January 2002 when he sang in *Tosca*, despite the death of his mother in the final stages of rehearsal. "The applause on those evenings was probably the most moving and heartfelt in the history of the Royal Opera," the statement said. "He had a unique ability to touch people with the emotional and brilliant quality of his voice. He was a man with the common touch and the most extraordinary gift. He will be truly missed by millions."

© Guardian News & Media 2007
First published in *The Guardian*, 6/9/07

Pavarotti dies aged 71

Level 2 • Intermediate

3 What do you know?

Skim-read the article to find out the answers to the following questions.

1. What was the cause of Pavarotti's death?
2. Where did Pavarotti first perform professionally?
3. Who were The Three Tenors?
4. What is the Essential Pavarotti?
5. What was the weather like at his Hyde Park concert in 1991?
6. Which famous person sat in the front row in Hyde Park?
7. How did he raise money for good causes?
8. Which piece of operatic music do people usually associate with Pavarotti?

4 Vocabulary: Adjectives

1. Find at least three adjectives in the article that describe Pavarotti's voice.

2. Find at least four adjectives in the article that describe Pavarotti.

3. What do the adjectives moving and heartfelt describe in the article?

5 Grammar: Second conditional

1. Tick the correct answer(s).

We use the second conditional to:

- Talk about a condition that cannot be fulfilled because it is unreal.
- Refer to the past.
- Refer to the present and the future.
- Imagine the consequences if an unreal condition was fulfilled.
- Talk about something that always happens.

2. Talk in pairs or small groups.

Ask: If you could go back in time, who would you like to see perform?

Answer: If I could go back in time, ...

Pavarotti dies aged 71

Level 2 • Intermediate

6 Discussion: Desert Island Discs

Desert Island Discs is a popular radio programme in the UK where guests are asked to say which music they would take with them to a desert island.

Imagine you are going to be a guest on the programme. Write down your top five music choices:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Now walk around your class and try to find at least one person who has a similar taste in music to you.

7 Webquest

Go to www.guardian.co.uk/music/gallery/2007/sep/06/pavarotti?picture=330690212 to see photos of Pavarotti's life. You can also watch videos and listen to him singing by going to www.youtube.com and typing Pavarotti in the search box.

Pavarotti dies aged 71

Level 2 • Intermediate

KEY

1 Music quiz

artist	genre	nationality	died in (year)	aged
Luciano Pavarotti	opera	Italian	2007	71
Elvis Presley	rock and roll	American	1977	42
Bob Marley	reggae	Jamaican	1981	38
Edith Piaf	chanson	French	1963	47
John Lennon	pop	English	1980	40
Johnny Cash	country	American	2003	71
Ibrahim Ferrer	son	Cuban	2005	78
Billie Holiday	jazz	American	1959	44
Frank Sinatra	swing	American	1998	82
Kurt Cobain	grunge	American	1994	27

2 Key words

1. succumb
2. critic
3. debut /deɪbjuː/
4. theme tune
5. bar
6. interpretation
7. tribute
8. good cause

3 What do you know?

1. Pancreatic cancer
2. The opera house in Reggio Emilia
3. Pavarotti, Placido Domingo and José Carreras
4. A classical album that reached number 1 in the UK charts
5. Rain-soaked
6. Princess Diana
7. By giving charity performances
8. Nessun Dorma

4 Vocabulary: Adjectives

1. emotional, distinctive, brilliant, God-given
2. opera star, tenor, positive, demanding
3. the applause at the Royal Opera House in 2002

5 Grammar: Second conditional

We use the second conditional to:

Talk about a condition that cannot be fulfilled because it is unreal.

Refer to the present and the future.

To imagine the consequences if an unreal condition was fulfilled.

Anexo 3: Atividade pedagógica Going under

Going under

Level 2 • Intermediate

1 Pre-reading A: Predicting the content

Read the headline and the sub-heading below. What do you think the article is going to be about?

Going under

Britain is well-known for its very wet climate. We are used to suffering week upon week of rain. So why have a few heavy showers caused such devastation around the country this summer?

Aida Edemariam reports
July 24, 2007

*Devastation
1 page
read the
text
Reading
Summer
storms*

2 Pre-reading B: Key words

Match these keywords from the text with the definitions below.

devastation	a downpour	evacuated	run-off	drainage
sewers	ploughs	absorb	crops	sandbags

1. _____ a very heavy shower of rain
2. _____ removing liquids from something
3. _____ digs up the land in lines, using machines
4. _____ very serious damage
5. _____ excess water that cannot sink into the ground
6. _____ made to move away (from a dangerous place)
7. _____ strong bags filled with sand, used to keep water out
8. _____ a system of pipes underground to carry waste water away
9. _____ take in liquid a little at a time
10. _____ plants grown for food

Now read the article, check the words in context, and see if your prediction was correct.

Going under

Level 2 • Intermediate

Going under

Britain is well-known for its very wet climate. We are used to suffering week upon week of rain. So why have a few heavy showers caused such devastation around the country this summer?

Aida Edemariam reports

July 24, 2007

- 1 Anyone trying to take a train to or from the southwest of England this weekend might think they had accidentally walked into a disaster movie. Trains were announced, but never arrived, as more and more lines went out of service. And the people who had to watch their homes and businesses flooded, couldn't believe that a downpour so short should cause such damage, or that such scenes should be occurring at all.
 - 2 Their disbelief is justified. This, after all, is a country famed for its wetness. Rain is our national weather. Snow – well, we all know what happens when Britain gets a few millimetres of snow. Excessive heat, like last summer's, causes difficulties, too – but rain? Given our wide experience, surely we should lead the world in rain management.
 - 3 Alas, it seems not. Thousands of people had to be evacuated over the weekend, thousands more are trapped in their homes. That's thousands to add to those still unable to go home after floods in the north of England last month, which killed eight people – and millions of pounds to add to a national insurance bill eventually expected to top £2.5 billion. Evesham, in Worcestershire, the worst-hit town this weekend, had floods of up to five metres. And it isn't over yet: as this was printed there were warnings that flood waters weren't expected to peak until tonight, and Oxford and Bedford and Gloucestershire were preparing themselves to be the next major areas hit. Everyone is asking how such short bursts of rain – just one hour in London, slightly longer in places such as Oxfordshire – could have such devastating results.
 - 4 In fact, the answer lies partly in how quickly it all happened. Brize Norton in Oxfordshire had 121.2mm of rain between midnight Thursday and
- 5pm Friday – a sixth of what it would expect for the whole year. South Yorkshire got a month's worth of rain on June 25. And it has been raining for weeks now, "and the ground is very wet, so immediately you get rainfall, you get run-off", explains professor Adrian Saul, of Sheffield University.
- 5 It isn't just that the ground cannot absorb so much so fast – drainage systems can't either. "When you design a system you have to plan for possible dangers, and generally the plans are enough to protect our communities," says Saul. "It's very lucky that the Victorians built the systems as big as they did. Especially in London, they imagined that there would be change, and that has protected London ever since." But they were built when London's population was a quarter of what it is now – and last Friday, they simply didn't hold up.
 - 6 "Our sewers are not designed to deal with so much water flowing through them," says Nicola Savage, a spokeswoman for Thames Water. And they are not designed for the way we treat them nowadays. We each, personally, use far more water than ever before. The public also tend to "use the sewers as a rubbish bin," Savage adds. "People put nappies down toilets, sanitary products, lights. In particular, we need to encourage people not to be pouring stuff down the sink – for example, fat, oil and grease. The sewers were never designed to cope with this sort of material."
 - 7 Saul is also involved in £5.6 million project which is investigating how farmers can control the flow of water off land. Farmers can decrease run-off if they plough across hills, rather than down them, and carefully placed trees can help stop flooding. And the more animals walk over a piece of land, the harder the ground becomes, and the less water it can absorb. That will damage crops, and there will be a shortage of food. And if intensively farmed animals get no drinking water for 48 hours, thousands will die, and the price of meat will rise.
 - 8 Scientists are also investigating how individuals can help reduce a problem that, in fact, they have helped create: by extending their houses,

Going under

Level 2 • Intermediate

paving driveways, and building car parks. All this decreases the amount of soft ground to absorb water, and increases the amount of run-off into drains and rivers. "In essence, anything that runs off the house should be stored locally," says Saul. Instead of going straight into the sewerage system, rainwater can be collected – in storage tanks under driveways, for example – and used to flush toilets or run washing machines. Small trenches called soakways can be dug in gardens and filled with stones, to trap the water and release it into the ground a bit more slowly. Every little helps.

9 For although what Britain has experienced over the past month is, as experts explain, some very unusual weather events, our changing climate means that there may soon be more of them, more frequently. Today Oxfordshire and Gloucestershire are having to get out the sandbags and evacuate the citizens. Tomorrow, next month, next year – who knows?

© Guardian News & Media 2007
First published in The Guardian, 24/07/07

3 Comprehension check

Re-read the text more carefully, and decide whether the following statements are *True (T)* or *False (F)*.

1. People in Britain were not surprised by the floods.
2. Insurance costs will be very high.
3. One reason for the floods was that a huge amount of rain fell in a very short time.
4. The sewers in London were built by Victorian engineers.
5. The public have been putting the wrong kinds of things down the toilet.
6. Farmers could help prevent flooding if they ploughed their land up and down hill.
7. Food will probably cost less after the floods.
8. If people keep covering more land with buildings and concrete, we may see more floods in the future.

4 Vocabulary development 1

Find words in the text that mean the following. Paragraph numbers are given to help you.

1. too much, very great (para 2)
2. kept someone, like a prisoner (para 3)
3. to reach its highest level (para 3)
4. often do this, as a habit (para 6)
5. succeed in working with (para 6)
6. covering (the ground) with hard material like concrete or bricks (para 5)

Going under

Level 2 • Intermediate

5 Vocabulary development 2: Word formation

All these words appear in the text, some as nouns, some as verbs (or adjectives), and some as both.

1. Give the NOUN form of each of the VERBS given. Some you can find in the text; others you can try to remember, or predict.

verb	noun
1. devastating	devastation
2. evacuated	
3. announced	
4. manage	
5. drained	
6. flooded	
7. stored	
8. prepare	
9. expect	
10. warn	

2. How many different NOUN endings are there here? What are they?

6 Language development: So and such

1. See if you can remember (or guess) which word goes in each gap: SO or SUCH. Then scan the text again quickly to check.

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| 1. ____ short | 5. ____ as Oxfordshire |
| 2. ____ damage | 6. ____ devastating results |
| 3. ____ scenes | 7. ____ much water |
| 4. ____ short bursts | 8. ____ fast |

2. What can you discover about the way to use so and such?

7 Discussion

- Have there been floods in your country recently?
- Have there been other changes in the weather?
- Do you think these changes are probably because of global warming?
- What is your government doing to help prevent global warming? What do you think it should do?
- What do you think individuals in your country should do to help?
- How have you changed your own behaviour to help reduce the danger?

Going under

Level 2 • Intermediate

KEY

2 Pre-Reading B: Key words

- a downpour
- drainage
- ploughs
- devastation
- run-off
- evacuated
- sandbags
- sewers
- absorb
- crops

3 Comprehension check

- False. Although rain is common in Britain, they were very surprised.
- True
- True
- True
- True
- False. They could help if they ploughed their land across the hills.
- False. It will probably cost more after the floods.

4 Vocabulary development 1

- excessive
- trapped
- to peak
- tend to
- cope with
- paving

5 Vocabulary development 2:
Word formation

verb	noun
1. devastating	devastation
2. evacuated	evacuation
3. announced	announcement
4. manage	management
5. drained	drainage
6. flooded	flooding
7. stored	storage
8. prepare	preparation
9. expect	expectation
10. warn	warning

- Four: -ation, -ment, -age, -ing

6 Language development: So and such

- so
- such
- such
- such
- such
- such
- so
- so

Use SO:

- before an adjective alone

Use SUCH:

- before a noun
- before adjective + noun
- or with the word as to mean 'like' or 'for example', + noun

Anexo 4: Atividade pedagógica Gang mayhem grips LA

Gang mayhem grips LA

Level 2 • Intermediate

1 Key words

Fill the gaps using key words from the text.

backfires bury to ruin a crackdown a gang
 summit turf unprecedented impoverished to mourn

- _____ is a group of young people who spend time together and often cause trouble.
- When you _____ a person, you put his or her dead body in the ground.
- _____ is to feel sad because someone has died.
- _____ is an area that a group considers to be their own.
- _____ is a strong action taken by the authority to stop a particular activity.
- When leaders hold a _____, they have a meeting or series of meetings.
- If something is _____, then it has never happened or existed before.
- If a plan _____, then it has the opposite effect you intended.
- If you are _____, then you have little or no money.
- _____ something is to destroy or seriously damage it.

2 Read quickly

Skim the text and choose the correct answer.

- a) Father Boyle turned Jonathan Hurtado.
 b) Father Boyle killed Jonathan Hurtado.
- a) In LA there is a new race war between hispanic gangs and white gangs.
 b) In LA there is a new race war between Hispanic gangs and black gangs.
- a) Cheryl Green was killed by police.
 b) Cheryl Green was killed by gang members.
- a) There were less gang-related crimes last year than the year before.
 b) There were more gang-related crimes last year than the year before.
- a) The gangs have published a list of the worst gangs.
 b) The police has published a list of the worst gangs.
- a) Homeboy Industries helps young people leave gangs.
 b) Homeboy Industries helps young people join gangs.

Gang mayhem grips LA

Level 2 • Intermediate

Gang mayhem grips LA

Paul Harris
March 18, 2007

- 1 Father Greg Boyle keeps a count of the young gang members he has buried. Number 151 was Jonathan Hurtado, 18 – fresh out of jail. Now the Jesuit mourns him. "The day he got out I found him a job. He never missed a day. He was doing really well," Boyle says.
- 2 But Hurtado made a mistake: he went back to his old neighbourhood. While sitting in a park, Hurtado was approached by a man on a bike who said to him: "Hey, homie, what's up?" He then shot Hurtado four times.
- 3 Boyle's Los Angeles is a world away from the glamorous Hollywood hills, Malibu beaches and Sunset Strip – the city that David Beckham and Posh Spice will soon make their home.
- 4 Boyle's Los Angeles is where an estimated 120,000 gang members across five counties battle over turf, pride and drugs. It is a city of violence as a new race war escalates between new Hispanic gangs and older black groups. Mayor Antonio Vilaragosa, who has referred to his city as "the gang capital of America", has launched a crackdown on the new threat.
- 5 The latest front is Harbor Gateway, a nest of streets between malls and office blocks. It was here, just before Christmas, that Cheryl Green, a 14-year-old black girl, died. As she stood on a corner talking with friends, two Hispanic members of the neighbourhood's notorious 204th Street gang walked up and opened fire, killing Green and wounding three others. Traditionally, the outside view of LA gangs has been of black youths but Hispanic gangs are rising and spreading across America.
- 6 Last year there were 269 gang-related killings in LA. Gang-related crime leaped 15.7 per cent last year, as most other types of crime fell. Hate crimes against black people have gone up.
- 7 Green's death made the public aware of the gang war between 'brown and black'. Next week a summit will be held called the Black and Brown Strategy Meeting which aims to head off a race war. "All of the signs are there that a racial war is going to explode in this city," says Khalid Shah, director of Stop the Violence, one of the groups organizing the meeting. "You are looking at an event which could not only paralyze an entire city but an entire state," he warns.
- 8 Green's death sparked Vilaragosa's crackdown. The police took the unprecedented step of publishing a list of the 11 worst gangs, including 204th Street. They promised to go after them with police, FBI agents and injunctions to prevent members meeting. But Angelenos have seen it all before. The city's history is full of anti-gang initiatives.
- 9 Publishing the 'hit list' could backfire. "Putting out a list was a bad idea. Groups that don't make the list will want to be on it. They don't exactly think rationally," said Alex Alonso, a gang historian.
- 10 Yet there is hope. Alfonso 'Chino' Visuel, 23, was sucked into the gang life as a teenager. There was the lure of excitement and riches, the push of a difficult home life. "People who join a gang are always running away from something. They flee to the gang," Visuel says.
- 11 Visuel now works for Father Boyle's Homeboy Industries, a project that helps people leave gang life. It provides jobs, an education, pays to have gang tattoos removed and gives counselling. It aims to remove the circumstances that lead to crime: poverty, abuse and unemployment. It is staffed almost entirely by former gang members and has created a bakery, a silk-screen printers and a restaurant.
- 12 It worked for Visuel. He starts college this autumn and wants to be a probation officer. "I was on the edge of doing something that would ruin my life, either by doing violence or having it done to me. That's over now," he says.

Gang mayhem grips LA

019

Level 2 • Intermediate

13 Visuel despairs at the conflict. 'A brown gang member now just sees a black gang member. What they don't see is how that person comes from the same place they do. They might have a mother who is an alcoholic as well or a father who beats on them. They have the same story,' he says.

14 LA is a city of two worlds – Hollywood and gangs. On a two-lane highway that goes through the middle of Harbor Gateway, a few hundred

yards from where Cheryl Green was shot, there is a billboard for a new TV show called Sons of Hollywood. It shows three rich young men against a backdrop of palm trees. It claims to be a 'reality' show, but for most of the impoverished, racially torn citizens it is nothing more than a fantasy.

© Guardian News & Media 2007
 First published in the Observer, 16/03/07

3 Comprehension check

Find information in the text and write short answers to the questions.

1. What was Jonathan Hurtado's mistake?
2. How are Boyle's Los Angeles and the Beckhams' Los Angeles different?
3. How is the view of LA gangs changing?
4. What are two consequences of Cheryl Green's killing?
5. Why do some people think the hit list is a bad idea?
6. Why do people join gangs, according to Visuel?
7. What does Homebody Industries do to help ex-gang members?
8. What is Sons of Hollywood?

4 Vocabulary 1: Expressions

Order the words in *italics* to make expressions.

1. *count of keep to something* = to remember or record a number as it changes over time
2. *make home your to somewhere* = to live somewhere
3. *there all the are signs* = something is sure to happen in the future
4. *they seen all it before have* = they are used to it
5. *doing edge the on of something* = about to do something
6. *fantasy nothing a that more* = not real

Gang mayhem grips LA

Level 2 • Intermediate

5 Vocabulary 2: War vocabulary

Find words relating to war and conflict in the paragraphs. The first letter has been given.

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| 1. a _____ (Paragraph 2) | 7. k _____ (Paragraph 5) |
| 2. b _____ (Paragraph 4) | 8. w _____ (Paragraph 5) |
| 3. w _____ (Paragraph 4) | 9. v _____ (Paragraph 11) |
| 4. l _____ (Paragraph 4) | 10. c _____ (Paragraph 13) |
| 5. f _____ (Paragraph 5) | 11. b _____ (Paragraph 13) |
| 6. e _____ f _____ (Paragraph 5) | |

6 Vocabulary 3: Phrasal verbs into nouns

Look at the following example from the text.

Mayor Antonio Villaraigosa, who has referred to his city as 'the gang capital of America', has launched a crackdown on the new threat.

The noun crackdown comes from the phrasal verb to crack down.

Complete the sentences with nouns made from the following phrasal verbs.

black out blow up stop over hand out clean up lay off

- On our flight to London we had a two-hour _____ in Frankfurt.
- The family had several candles in the house in case of a _____.
- The company was losing money and there were many _____.
- He's forty and he still lives on _____ from his parents.
- On the wall is a big _____ of a photo of a football player.
- After the oil spill, the government launched a large _____ operation.

7 Discussion

What could be the causes of gang-related crime in a city like LA? Are there gang problems in your city?

Gang mayhem grips LA

Level 2 • Intermediate

KEY

1 Key words

1. a gang
2. bury
3. to mourn
4. turf
5. a crackdown
6. summit
7. unprecedented
8. backfires
9. impoverished
10. to ruin

2 Read quickly

1. a
2. b
3. b
4. b
5. b
6. a

3 Comprehension check

1. Returning to his old neighbourhood.
2. Boyle's LA is full of violence and gangs, Beckham's is glamorous and full of celebrities.
3. There are now more Hispanic gangs, not only young black gangs.
4. The public is aware of the race war and police have launched a crackdown.
5. Because other gangs will want to be on the list.
6. Because they are running away from something.
7. It provides education, counselling, tattoo-removal and jobs.
8. A reality TV show.

4 Vocabulary 1: Expressions

1. to keep a count of something
2. to make your home somewhere
3. all the signs are there
4. have seen it all before
5. on the edge of doing something
6. nothing more than a fantasy

5 Vocabulary 2: War vocabulary

1. shot
2. battle
3. war
4. threat
5. front
6. opening fire
7. killing
8. wounding
9. violence
10. conflict
11. beat

6 Vocabulary 3: Phrasal verbs into nouns

1. stopover
2. blackout
3. layoffs
4. handouts
5. blowup
6. cleanup

Anexo 5: Atividade pedagógica Super-rich get richer



Super-rich get richer

01-2

Level 2 • Intermediate

1 Key words

Fill the gaps in the sentences below using the following key words from the text.

founder	fortune	inherit	compile	commodities
tycoon	bachelor	heiress	entrepreneur	retail

1. If you _____ money, you get it from someone who has died.
2. The verb to _____ means to make something such as a list, report or book by bringing together information from many different places.
3. An _____ is someone who uses money to start businesses and make business deals.
4. A _____ is a rich and powerful person in business or industry.
5. A _____ is a very large amount of money.
6. A _____ is a man who has never been married.
7. A _____ is someone who starts an organization or business.
8. _____ is the process of selling goods directly to the public.
9. _____ are things that can be bought or sold, especially basic food products or fuel.
10. An _____ is a woman who will receive money or property when another person dies.

2 Find the information

Look in the text and find this information as quickly as possible.

1. Who is the world's richest man?
2. Where does the world's third richest man come from?
3. What is the total wealth of all the people on the rich list?
4. How much is Harry Potter author JK Rowling worth?
5. How many dollar billionaires are there in Russia?
6. Who is the world's richest woman?

Super-rich get richer

Level 2 • Intermediate

Super-rich get richer

David Teather
 March 9, 2007

- The rich keep getting richer. According to the latest Forbes ranking of the world's richest people, there are now a record 940 dollar billionaires around the world. They have made their money from everything from telecoms to steel to Chinese food.
- For the 13th year in a row, Microsoft co-founder Bill Gates was the richest person in the world. His personal fortune rose \$6bn last year to \$56bn (£29bn). His friend, the investment expert Warren Buffett, was the second richest. His fortune increased by \$10bn during the year to reach \$52bn. Both Mr Gates and Mr Buffett give a percentage of their fortunes to charity. Third richest is the Mexican telecoms entrepreneur Carlos Slim Helu, who added \$19bn to his wealth, and now has \$49bn.
- The total wealth of all the people on the list grew by 35% during the year to \$3.5 trillion as a result of rising property prices, commodities and stock markets. Luisa Kirił who helped to compile the list at Forbes said it was "an extraordinary year". On the previous list there were just 793 billionaires.
- The richest Briton on the list is the Duke of Westminster, Gerald Cavendish Grosvenor, at number 65. Grosvenor inherited much of his wealth and is one of the UK's wealthiest landowners. He is said to be worth \$11bn. Sir Philip Green, the retail entrepreneur who controls British Home Stores and Topshop owner Arcadia is the second richest Briton at number 104 on the list. Sir Philip, 55, has \$7bn. Next are the property tycoons David and Simon Rieber, who are worth \$4.5bn between them and are number 177 on the list.
- There are 29 British citizens on the list. Virgin founder Sir Richard Branson is number 230 with \$3.8bn; David Sainsbury of the grocery family is 432nd with \$2.2bn; newspaper owner Viscount Rothermere, Jonathan Harmsworth, is number 618 with \$1.6bn and James Dyson also has \$1.6bn. Harry Potter author JK Rowling is right at the bottom of the list with a fortune valued at \$1bn. There are two others who have made their money from a very different type of publishing: Richard Desmond the former soft porn publisher who now owns the Daily Express is 754th on the list with \$1.3bn in the bank and Paul Raymond, who owns Escort, Mayfair and Razzle magazines, is also worth \$1bn.
- The list shows growing wealth in both China and India, the two dynamic economies driving global economic growth. Another 14 people from India joined the list. With a total of 36 billionaires, India has now overtaken Japan, which has 24, as home to the most billionaires in Asia. There are three Indians in the top 20, led by Lakshmi Mittal, an Indian citizen who lives in London and who is number five on the list with \$32bn.
- There were 13 Chinese newcomers including Li Wei, the founder of Synear Food Holding. Her company is one of China's largest producers of frozen food and is an official supplier to the Beijing Olympics in 2008.
- The US still has 44% of the world billionaires but its share is getting smaller. Russia is also rising fast and has 53 billionaires according to Forbes. The Wal-Mart family dropped from the top 20, after a difficult year for the world's largest retailer.
- The average billionaire is 62 years old and 60% of the people on the list made their money from scratch. Around 100 unmarried men are included among the world's wealthiest. At the top of the list of bachelors are Google founders Larry Page and Sergey Brin - unmarried at 33 and 34 respectively, they are both worth \$16.6bn and are number 26 in the overall list. Other interesting bachelors are Russian metals tycoon Mikhail Prokhorov, in 38th place with an estimated fortune of \$13.5bn; or divorced James Packer, who has a more modest \$5.5bn media fortune.
- One of the more interesting rich people on the list is the accordion-playing, fire-breathing founder

Super-rich get richer

Level 2 • Intermediate

of Cirque du Soleil. Guy Laliberte, at number 664 on the list. The 47-year-old Canadian founded his circus-based, animal-free acrobatic show in 1984 and still keeps 95% of the business. His fortune is estimated at \$1.5bn. The richest woman, at number 12, is 84-year-old L'Oréal heiress Liliane Bettencourt, with a fortune of \$20.7bn. Chat show queen Oprah Winfrey is believed to be worth \$1.5bn.

© Guardian News & Media 2007
 First published in The Guardian, 8/3/07

3 Comprehension check

Decide whether these statements are **True** or **False** according to the text.

- China has more dollar billionaires than Russia.
- The percentage of US billionaires in the list is falling.
- More than half the people on the list started with nothing.
- Guy Laliberte has sold most of his Cirque du Soleil business.
- Sir Philip Green is a publisher.
- Carlos Slim Helu made his money from telecoms.
- Rising property prices were the only reason for the 35% increase in the total wealth of the people on the list.
- The founders of Google are married.

4 Vocabulary 1: Find the word

Find these words and expressions in the text.

- A noun meaning a position on a list that shows how good someone is compared to others. (para 1)
- A noun meaning someone who knows a lot about a particular subject. (para 2)
- A noun meaning a group of organizations which help people who are poor or ill. (para 2)
- A verb meaning to become better than another person. (para 6)
- A noun meaning someone who has recently started to be involved in something. (para 7)
- A noun meaning a company that sells goods direct to the public. (para 8)
- An expression meaning with nothing at all. (para 9)
- An adjective meaning richest. (para 9)

Super-rich get richer

Level 2 • Intermediate

5 Vocabulary 2: Word formation

Complete the table.

verb	noun
1. invest	
2. grow	
3. marry	
4. increase	
5. inherit	
6. own	
7. produce	
8. found	

6 Vocabulary 3: Prefixes

Match the prefixes with their meanings.

- | | |
|-----------|---------------------|
| 1. co- | a. new |
| 2. re- | b. against |
| 3. anti- | c. many |
| 4. neo- | d. joint, together |
| 5. mal- | e. below, less than |
| 6. multi- | f. across |
| 7. trans- | g. again |
| 8. under- | h. badly |

7 Discussion

How much money does a normal person need? What can you do with more than \$1 billion? Should the super-rich pay more tax?

Super-rich get richer

Level 2 • Intermediate

KEY

1 Key words

1. inherit
2. compile
3. entrepreneur
4. tycoon
5. fortune
6. bachelor
7. founder
8. retail
9. commodities
10. heiress

2 Find the information

1. Bill Gates
2. Mexico
3. \$3.5 trillion
4. \$1 billion
5. 53
6. Liliane Bettencourt in the 1990s

3 Comprehension check

1. F
2. T
3. T
4. F
5. F
6. T
7. F
8. F

4 Vocabulary 1: Find the word

1. ranking
2. expert
3. charity
4. overtake
5. newcomer
6. retailer
7. from scratch
8. wealthiest

5 Vocabulary 2: Word formation

1. investment
2. growth
3. marriage
4. increase
5. inheritance
6. ownership/owner (person)
7. production/producer (person)
8. foundation/founder (person)

6 Vocabulary 3: Prefixes

1. d
2. g
3. b
4. a
5. h
6. c
7. f
8. e



