

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

LEANDRO COIMBRA DA SILVA

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ON-
LINE:

uma análise das emoções expressas por alunos de ensino fundamental

São Leopoldo

2016

Leandro Coimbra da Silva

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS ON-
LINE:

uma análise das emoções expressas por alunos de ensino fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dra. Isa Mara da Rosa Alves

São Leopoldo

2016

S586r Silva, Leandro Coimbra da

Reflexões sobre uma experiência com a produção de textos *on-line* : uma análise das emoções expressas por alunos de ensino fundamental / por Leandro Coimbra da Silva. – 2016.
123 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves.

1. Letramento digital. 2. Sistema de avaliatividade.
3. Análise de sentimentos. 4. *Blended learning*. 5. Cibercultura.
I. Título.

CDU 801

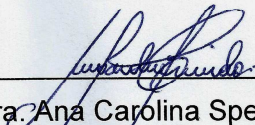
LEANDRO COIMBRA DA SILVA

“REFLEXÕES SOBRE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE
TEXTOS ON-LINE: UMA ANÁLISE DAS EMOÇÕES EXPRESSAS POR ALUNOS
DE ENSINO FUNDAMENTAL”

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS.

Aprovado em 29 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo - UNESP



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS



Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves - UNISINOS

*Dedico este trabalho à minha Mãe,
Terezinha Coimbra da Silva,
pela Luta de uma vida inteira,
pelo Amor,
pelo Orgulho que tenho em ser seu filho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à professora Dra. Isa Mara pelo meu acolhimento no PPGLA. Sou grato pela sua confiança em meu trabalho, pela sua capacidade de diálogo, respeito à minha autoria e pelo conhecimento pleno de que dispõe.

Agradeço à minha esposa, Cândida Selau, com quem compartilhei, durante o mestrado, não só a vida pessoal, o amor e afeto, mas também a vida acadêmica. Agradeço às trocas e colaborações nas disciplinas e à luta conjunta na escrita da dissertação de ambos.

Agradeço ao meu piá, Vítor Coimbra, por nem saber ainda, nos seus cinco anos, o quanto é inspirador e compreensivo na minha caminhada.

Agradeço à minha mentora, professora Dinorá Fraga, à colega de PPGLA Sandra Klafke e à colega professora Cláudia Arigony, com quem trabalhei nestes cinco anos de rede municipal e que sempre foi solícita e parceira de novos desafios no laboratório de informática.

Por fim, agradeço à coordenação do PPGLA e aos professores com quem tive a oportunidade de aprender muito nestes dois anos.

VII

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a

Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.

E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio (Manoel de Barros, 1997).

RESUMO

Neste trabalho, pretendo identificar como os alunos de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Novo Hamburgo expressam linguisticamente a percepção de sua primeira experiência de produção de textos a partir do Moodle. Assim, busco refletir sobre as implicações de tal percepção para o processo de ensino e aprendizagem visando ao letramento digital. Nesse cenário, então, propusemos cinco aulas em uma turma institucional do Moodle entre junho e julho de 2014. As aulas foram orientadas a partir do programa da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e as postagens dos diários do ambiente virtual compõem o nosso *corpus* de pesquisa. Com isso, busquei construir caminhos para entender a tríade ensino *on-line/cibercultura/letramento digital* através da fundamentação teórica que parte do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) auxiliado pela abordagem da Psicologia Cognitiva (SCHERER, 2005), na intersecção entre letramento digital (SOARES, 2002; COSCARELLI, 2014) e multiletramentos (ROJO, 2009; 2012) e nas problemáticas atinentes à cibercultura/ciberespaço (LÉVY, 1999; LEMOS, 2000-2008). A metodologia de análise está amparada nas categorias conceituais do Sistema de Avaliatividade e nas problemáticas norteadoras trazidas pela tríade em Rojo (2009), Soares (2002, 2003, 2010), Coscarelli e Santos (2007), Coscarelli (2014) Franciosi, Medeiros e Cola (2003), Tori (2009), Lemos (2000), Lévy (1999), Dias (1999), Freitas (2010) e Santaella (2013). Nesse processo, os dados foram organizados a partir da concepção de Grupos de Avaliação (GAs) (WHITELAW, GARG; ARGAMON, 2005), que são grupos coerentes de palavras que expressam em conjunto uma atitude particular. Os resultados mostram a ocorrência de 183 adjetivos distribuídos em 163 GAs, de onde extraímos para reflexão as categorias de análise (1) *aula*, (2) *Moodle*, (3) *produção*, (4) *experiência* e (5) *avaliador*. Nossa análise mostra que o Sistema de Avaliatividade é um método eficaz tanto de avaliação do ambiente digital, consolidando-se como lugar de ensino aprendizagem no ensino fundamental, como para o mapeamento do léxico da emoção da faixa etária que compõe o grupo analisado. Mais que isso, mostra a possibilidade de um cenário de satisfação do aluno de ensino fundamental para com o processo de letramento digital a partir do ambiente virtual de aprendizagem

Palavras-chave: Letramento digital. Sistema da Avaliatividade. Análise de Sentimentos. *Blended Learning*. Cibercultura.

ABSTRACT

This work aims to identify how students from a 6th grade class at a public school in Novo Hamburgo, Brazil, linguistically express the perception of their first text production experience from Moodle. Thus, I tried to reflect on the implications of this perception to the process of teaching and learning aiming at the digital literacy. In this setting, then, we proposed five classes in a Moodle institutional group from June to July, 2014. The classes were driven from the Brazilian Olympiad of Portuguese Language program, and the daily postings of the virtual environment constitute our research *corpus*. Having that, I sought to build pathways to understand the triad on-line teaching/cyberculture/digital literacy through a theoretical background which considers the Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005) aided by the approach of Cognitive Psychology (SCHERER, 2005), at the intersection between digital literacy (SOARES, 2002; COSCARELLI, 2014) and multiliteracies (ROJO, 2009; 2012), and the issues relating to cyberculture/cyberspace (LÉVY, 1999; LEMOS, 2000-2008). The analysis methodology is supported on the conceptual categories of the Appraisal Theory and on the guiding questions brought by the triad at Rojo (2009), Soares (2002, 2003, 2010), Coscarelli and Santos (2007), Coscarelli (2014) Franciosi, Medeiros and Cola (2003), Tori (2009), Lemos (2000), Lévy (1999), Dias (1999), Freitas (2010) and Santaella (2013). In this process, data is organized from the Appraisal Groups (AGs) design (WHITELAW, GARG; ARGAMON, 2005), which are coherent groups of words that together express a particular attitude. The results show the occurrence of 183 adjectives distributed in 163 AGs, from which we extract to reflect the categories of analysis (1) *class*, (2) *Moodle*, (3) *production*, (4) *experience* and (5) *evaluator*. Our analysis shows that the Appraisal Theory is an effective method both to evaluate the digital environment, consolidating its position as a teaching-learning place in primary education, and for the emotion lexical mapping of the age group that constitutes the analyzed group. Moreover, it shows the possibility of a satisfaction setting of an elementary school student to the process of digital literacy from the virtual learning environment.

Keywords: Digital Literacy. Appraisal Theory. Sentiment Analysis. Blended Learning. Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Domínios e subsistemas do SA	52
Figura 2 - Produções da Aula 1	61
Figura 3 - Produções da Aula 2	62
Figura 4 - Produções da Aula 3	63
Figura 5 - Produções da Aula 4	64
Figura 6 - Produções da Aula 5	65
Figura 7 - Instruções da Aula 1	117
Figura 8 - Instruções da Aula 2	118
Figura 9 - Instruções da Aula 3	119
Figura 10 - Instruções da Aula 4	120
Figura 11 - Instruções da Aula 5	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Multiletramentos x Letramentos Múltiplos	39
Tabela 2 - As relações entre subsistemas organísmicos e as funções e componentes da emoção.....	47
Tabela 3 - Tipos de Apreciação.....	55
Tabela 4 - Correlação norteadora dos Subsistemas da Atitude com os Componentes da Emoção – Martin e White e Scherer.....	73
Tabela 5 - GAs da Aula 1	75
Tabela 6 - GAs da Aula 2	77
Tabela 7 - GAs da Aula 3	78
Tabela 8 - GAs da Aula 4	80
Tabela 9 - GAs da Aula 5	82
Tabela 10 - Ocorrências e polaridades dos Avaliados	84
Tabela 11 - Categoria Aula.....	86
Tabela 12 - Categoria Experiência	90
Tabela 13 - Categoria Moodle	92
Tabela 14 - Categoria Produção	96
Tabela 15 - Categoria Avaliado	100

LISTA DE SIGLAS

ANEW – Affective Norms for English Words

AP – Aprendizagem Presencial

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVI – Aprendizagem Virtual Interativa

BL – Blended Learning

CEPIC – Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática

EaD – Educação a Distância

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

GA – Grupo de Avaliação

LTSC – Learning Technology Standards Committee

MAS-EaD – Mapeamento automático de sentimentos na EaD: a construção de um léxico da emoção

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OA – Objeto de Aprendizagem

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLN – Processamento Automático de Língua Natural

PROInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SA – Sistema da Avaliatividade

SAS – Statistical Analysis System

RSS Feeds – RDF Site Summary/Really Simple Syndication/Rich Site Summary

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 CENÁRIO DA PESQUISA.....	14
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo Geral	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO LUGARES DE COLABORAÇÃO E CENÁRIO MACRO DA PESQUISA	22
2.2 O LETRAMENTO DIGITAL	30
2.2.1 As questões social e pedagógica do letramento digital	34
2.2.2 Os multiletramentos como cenário macro do letramento digital	38
2.3 EMOÇÃO E SENTIMENTOS NOS CONTEXTOS DE PESQUISA	42
2.4 EMOÇÃO E ANÁLISE DE SENTIMENTOS COMO REFERÊNCIA PARA A NOSSA PESQUISA	46
2.5 O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE.....	49
3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	58
3.1 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	58
3.2 METODOLOGIA.....	66
4 RESULTADOS E REFLEXÕES	71
4.1 RESULTADOS: PANORAMA GERAL DOS GAS	73
4.1.1 GAs da Aula 1	75
4.1.2 GAs da Aula 2	77
4.1.3 GAs da Aula 3	78

4.1.4 GAs da Aula 4	80
4.1.5 GAs da Aula 5	82
4.2 REFLEXÕES.....	84
4.2.1 Categoria Aula	86
4.2.2 Categoria Experiência.....	90
4.2.3 Categoria Moodle	92
4.2.4 Categoria Produção	96
4.2.5 Categoria Avaliado.....	100
5 CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA PRIMEIRA AULA.....	117
APÊNDICE B - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA SEGUNDA AULA	118
APÊNDICE C - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA TERCEIRA AULA	119
APÊNDICE D - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA QUARTA AULA	120
APÊNDICE E - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA QUINTA AULA.....	121
APÊNDICE F – OCORRÊNCIAS DOS ADJETIVOS QUE COMPORÃO A BASE DE DADOS DO MAS-EAD	122

1 INTRODUÇÃO

1.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, ao se referirem à Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 11), demonstram a necessidade de estimular o domínio da língua oral e escrita com a finalidade de possibilitar a participação do homem na sociedade de forma que seja capaz de se comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender suas ideias, produzir e compartilhar conhecimento. O documento torna evidente que a escola tem a responsabilidade de promover os saberes linguísticos para que os usuários da língua portuguesa possam usá-la de maneira significativa nos mais variados contextos sociais.

Nesse sentido, ainda se pode considerar que, de acordo com os PCNs, “[...] produzindo linguagem, aprende-se linguagem. Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1998, p. 22). A tal movimento vincula-se um dos objetivos que os mesmos Parâmetros Curriculares Nacionais indicam para os alunos do ensino fundamental, que eles sejam capazes de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Parece-me evidente que tais recursos a que se referem os PCNs remetem quase que exclusivamente ao uso do computador e, conseqüentemente, da internet.

De tal modo, essa rede – internet – tem chegado junto a diversos microcomputadores e softwares livres concedidos pelos governos nas escolas públicas (federais, estaduais e municipais) de todo o país. Certamente, do ponto de vista da inclusão digital, esse dado é alentador. No entanto, não raro ocorre um processo equivocado de apropriação desse dispositivo que chega à escola. O computador é visto, muitas vezes, tão somente como uma forma de transposição das atividades do mundo real para o lugar físico do virtual.

Nesse contexto, convém mencionar que a internet oferece uma variada gama de recursos para a divulgação gratuita de conteúdo. Através deles, todas as realizações narrativas, ensaísticas e audiovisuais podem ser livremente

compartilhadas. É comum, inclusive, surgirem fenômenos de massa vez ou outra. São artistas, intelectuais e outras personalidades que, se inseridas no modelo pré-cibercultura de ascensão artística e intelectual, por certo estariam fadados ao anonimato. Essa obscuridade, no entanto, praticamente inexistente na Rede Mundial de Computadores.

No contexto social dessa pesquisa, o laboratório de informática desempenha um papel importante para a inclusão digital de grande parte da comunidade acadêmica. O PROInfo¹, em expansão permanente, traz alento para o acesso à Internet e propõe a reflexão acerca do efetivo *letramento digital*, que vai muito além da interação nas redes sociais, perante as quais os internautas parecem estar mais passivos do que ativos.

Como professor e pesquisador, nesse cenário, cabe-me encontrar um meio termo de atuação e investigação, que começa por contribuir para reflexões sobre EaD, do ponto de vista tanto teórico quanto social. Isso passa por perceber como ocorre a inserção dos alunos do ensino fundamental no mundo digital e, paralelo a isso, pensar e repensar o uso de tecnologias em sala, tema já tão “antigo”, mas ainda muito relevante.

Nesse viés, ainda temos a reforma no ensino médio que está em desenho e prevê horas de trabalho a distância e ainda não se sabe como implementar. Dessa forma, a partir da efetiva implantação dessas novas práticas há uma tendência de expansão para ensino fundamental de práticas nessa mesma linha e precisamos ter mais amadurecidas reflexões sobre o uso de tecnologias de utilização presencial e a distância como apoio ao ensino presencial.

Por outro lado, em um contexto mais amplo do que o do trabalho, é urgente fomentar as reflexões sobre relevância social da EaD, que tem possibilitado acesso ao ensino superior de muitas pessoas. Também nesse percurso está a necessidade

¹ “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

de uma contribuição teórica para reflexões sobre a tendência de fusão com o presencial (*Modelo Blended Learning*). Aqui, convergiremos com a reflexão sobre a emoção para os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista nosso *corpus* de pesquisa.

Nesse recorte, cabe mencionar que este projeto está relacionado a um projeto maior, denominado *Mapeamento automático de sentimentos na EaD: a construção de um léxico da emoção* (MAS-EaD), coordenado pela professora Doutora Isa Mara da Rosa Alves. Financiada, em sua primeira fase, pela Fapergs e em andamento em sua segunda fase com apoio da empresa GVDasa², a pesquisa é voltada para a construção de recursos linguísticos que contribuam para a construção de um software de apoio ao ensino que mapeie e classifique automaticamente relatos de opinião e emoção. O objetivo da pesquisa, cujo coordenador parceiro é o Dr. Sandro José Rigo (Computação), é contribuir para a prevenção da evasão e a otimização dos processos de ensino e aprendizagem. O projeto está em fase de testes do protótipo do software (RIGO et al., 2013; RIGO; BARBOSA; ALVES, 2014).

A pesquisa no MAS-EaD, segundo Alves (2012), está ancorada teoricamente na Linguística, mais especificamente nas áreas da Semântica Lexical Computacional e do Processamento Automático de Língua Natural (PLN). Amparado nesse aporte teórico-metodológico, a coordenadora do projeto argumenta que estar atento aos sentimentos e opiniões declarados pelos alunos no ambiente virtual de aprendizagem é tarefa essencial para a (re)elaboração das atividades do professor.

Alves (2012) explica que, em termos teóricos, dois problemas de pesquisa podem ser enfatizados como centrais. Um deles se dá sob o viés *linguístico* e *linguístico-computacional*: a descrição da semântica das emoções com vistas à construção de uma base de dados lexicais contendo informações sintático-semânticas do léxico da emoção. O outro problema está sob o viés *linguístico-computacional* e

² A GVDASA Sistemas é uma empresa especialista em Sistema de Gestão Educacional. Com matriz em São Leopoldo/RS, está instalada no Tecnosinos – Parque Tecnológico São Leopoldo. Além da sede no RS, possui uma unidade comercial em Barueri/São Paulo. Fonte: <<http://www.gvdasa.com.br/sobre-gvdasa.html>>. Acesso em 30 jul. 2015.

computacional: o estudo sobre técnicas de mineração de sentimento e estratégias para o desenho de uma ferramenta com esse fim.

Ela alerta, nesse contexto, que, embora não vise a discutir estratégias de ensino e aprendizagem, contribuir para a qualificação desse processo está entre as motivações uma vez que (1) descreve o objeto semântico em análise de maneira formalizável: o léxico da emoção e (2) propõe uma estrutura para o analisador de sentimentos.

No contexto do MAS-EaD, com este trabalho buscarei contribuir do seguinte modo: sob o viés dos *domínios linguístico e linguístico-computacional*, enriquecendo o léxico da emoção com *corpus* de alunos de ensino fundamental, viabilizando, potencialmente, a ampliação do escopo de atuação do analisador de sentimentos; sob o viés do domínio *linguístico-pedagógico*, uma quarta dimensão que é acrescida por este trabalho ao projeto, com o objetivo de, motivado pelos dados do *corpus*, refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua materna mediado por computador amparado nas discussões acerca do letramento digital, prática sociopedagógica que Magda Soares (2002) contextualiza de um modo bastante elucidativo para o nosso trabalho.

Para a autora, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Soares (2002) defendia desde já a hipótese de que essas mudanças estavam implicando consequências sociais, cognitivas e discursivas, de tal modo, configurando um **letramento digital**. Segundo a autora, trata-se de um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Sendo assim, o Moodle, mais utilizado suporte virtual de aprendizagem do Brasil, foi o ambiente virtual escolhido para permitir a reflexão sobre as possibilidades do ensino de língua no laboratório de informática. Essa plataforma assegura a possibilidade de organização e planejamento do professor de forma integralmente digital. Tudo o que se precisar em termos de recursos e objetos de aprendizagem é trabalhado *on-line*. A avaliação (aferimento do processo educacional) e o *feedback* também se dão na web. O cenário é apropriado para que se realize um trabalho eficaz,

mas foi possível observar que nessa amostragem as adversidades podem ser gigantescas. A *inclusão digital*, pelo que se pode constatar, não é sinônimo de *letramento digital*.

Como uma extensão do que vinha sendo trabalhado nas lições tradicionais de sala de aula, o tema da primeira aula na informática foi a sonoridade do poema, sobretudo as aliterações. Tendo como base o material digital da Olimpíada de Língua Portuguesa, propus a leitura e produção de trava-línguas como ponto de partida para a produção poética.

Nesse processo, eu e a laboratorista fizemos uma cuidadosa explanação sobre o trabalho no Moodle e como proceder com *login* e senha e postagens de tarefas e registros no diário. Por tratar-se de um encontro de adaptação, auxiliamos permanentemente, a fim de garantir que os alunos conseguissem finalizar sua produção. E deu certo, apesar das dificuldades pontuais de quatro duplas. Alguns trava-línguas (a que podemos chamar de poemas curtos) transcrevo aqui como representativos da produção desse dia:

A dona brega do braço brilhante o joga na brasa com um sopro bravante.

O turco trocado só troca trago estragado.

A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

Pode-se concordar que é um bom resultado de trabalho. Vários aspectos apontam para valorizar a realização do poema. Trata-se de alunos do 6º ano, portanto, bem jovens, entre 10 e 11 anos de idade. Não escreviam no computador o que não fosse *conversa digital*. Tiveram de mobilizar recursos, adaptar-se ao funcionamento do Moodle e criar. Por fim, criaram.

Alguns alunos aventuraram-se no Google e lá descobriram dicionários *on-line*, como o dicio.com.br e o priberam.pt/dlpo. Assim, deram um pequeno passo além no multirramificado rizoma³ dos hiperlinks, avançando para lá dos jogos e das redes

³ O Aulete Digital define rizoma como “Caule em formato de raiz, freq. subterrâneo, rico em reservas nutrientes e que se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos, presente em numerosas plantas, como, p.ex., a bananeira e o gengibre. Deleuze e Guattari, no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2004), explicam de que maneira propõem uma ressignificação desse conceito de rizoma dentro do campo filosófico e das ciências sociais. Eles sugerem que estas extensões do caule em um platô formam a imagem de um emaranhado de linhas conectadas, onde não se distingue início, fim e núcleo fundante ou central. A imagem é de linhas que se propagam *ad infinitum*, cada

sociais. Nesse movimento, puderam ampliar seu repositório lexical mental a partir do anseio de compor um conjunto satisfatório de aliterações.

Na segunda aula, seis duplas (das 16) sentaram-se frente à máquina, já com a tela inicial do Moodle aberta, e questionaram quase em uníssono: ***Professor, o que é pra fazer?*** A pergunta é sintomática. Legítima uma reflexão permanente sobre inclusão e acesso digital *versus* o letramento digital. Não se viu nesse início de segunda aula a desenvoltura com que investigam e destrincham novos jogos, por exemplo. O êxito com que todos concluíram sua tarefa na primeira aula não serviu como base para a autonomia para a segunda, mesmo tendo sido previamente convidados a trabalharem diretamente na tela, onde já estariam as instruções. Ainda assim, no entanto, parece haver uma empolgação e um envolvimento maior durante o trabalho nesse meio de ensino e aprendizagem (nem tão) novo.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

É nesse contexto que pretendo propor uma reflexão através do mapeamento dos conceitos reveladores de emoção de Grupos de Avaliação (GAs) (WHITELOW; GARG; ARGAMON, 2005) que compõem o *corpus* com base nos parâmetros propostos por Martin e White (2005) e Scherer (2005) e aprofundado por autores que permitirão construir caminhos para refletir (entender) a tríade *ensino on-line/cibercultura/letramento digital*. O léxico da emoção é que fará essa costura.

Para tanto, após os objetivos, ainda neste item, o segundo capítulo desta qualificação traz a fundamentação teórica, começando pelo olhar do ciberespaço, a partir de Lévy (1999) e Lemos (2000), vinculado à educação à distância como lugares de colaboração e cenário macro da pesquisa. Atrelado a essa complexidade, a questão do *letramento digital*, que parte de Soares (2002), Coscarelli (2014) e Rojo (2009) é abordada no item subsequente. Em seguida, apresentarei um levantamento de algumas pesquisas cujo foco é a emoção, a fim de ilustrar não só a importância do

uma comportando o seu próprio dever. É justamente o movimento que vejo ser propiciado pelo hipertexto e pelos hiperlinks.

tema no mundo acadêmico, como também posicionar a nossa pesquisa nesse contexto maior.

O próximo item vai contextualizar o leitor quanto à análise de sentimento, pautadas nas explicações de Liu (2010). A contextualização a partir deste autor ajuda a compreender o todo da minha pesquisa em dois aspectos. Em primeiro lugar porque o léxico da emoção é aqui extraído pela análise de sentimento (**que é a função dos GAs**). Em segundo, a preocupação com a análise de sentimentos é o que fez a aproximação entre a abordagem metodológica (WHITELAW; GARG; ARGAMON, 2005) e o sistema (MARTIN; WHITE, 2005) que amparam minha análise. O mesmo item expõe ainda as contribuições da Psicologia Cognitiva (SCHERER, 2005) para o estudo das emoções. Sendo assim, fecharei o referencial teórico ilustrando o *Sistema da Avaliatividade* (MARTIN; WHITE, 2005), que norteará a nossa análise.

Nesse ínterim, o terceiro capítulo inicia descrevendo o *corpus*, mostrando algumas produções dos alunos, além das instruções das aulas e das perguntas dos diários. Em item subsequente, o capítulo desenvolve a metodologia, apresentando, além da retomada das contribuições teóricas que auxiliarão na análise, a sistematização que Whitelaw, Garg e Argamon (2005) propõem para a análise de sentimentos pautada na avaliação. Os Grupos de Avaliação que os autores sugerem vão organizar e delimitar nosso olhar para os dados.

Estes serão analisados no quarto capítulo, que está dividido em Resultados e Reflexões. Na primeira parte, organizo, aula por aula, a classificação dos 183 adjetivos distribuídos por 163 grupos de avaliação. Esta organização possibilita a análise subjetiva do leitor e a extração dos avaliados mais recorrentes. Na reflexão, esta extração comporá as categorias de análise (1) *aula*, (2) *Moodle*, (3) *produção*, (4) *experiência* e (5) *avaliado*. Estas categorias serão aprofundadas a partir das delimitações do Sistema da Avaliatividade e das contribuições teóricas de autores que compõem o referencial do trabalho. Por fim, na conclusão, trago minhas considerações sobre a pesquisa e projeto trabalhos futuros.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar como os alunos de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Novo Hamburgo expressam linguisticamente a percepção de sua primeira experiência de produção colaborativa de textos em ambiente virtual de aprendizagem e refletir sobre as implicações de tal percepção para o processo de ensino e aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- A partir do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e com apoio da tipologia de emoção proposta por Scherer (2013), analisar as declarações dos alunos postadas nos diários no ambiente Moodle;
- Mapear conceitos que expressam sentimentos/emoção em relação às experiências de ensino e aprendizagem no Moodle;
- Fomentar a aproximação entre estudos linguísticos (MARTIN; WHITE, 2005) e estudos no contexto da psicologia cognitiva (SCHERER, 2005, 2013) para contribuir para a compreensão sobre a expressão linguística da emoção em língua portuguesa através de estudo de *corpus*;
- Colaborar para a discussão acerca da *complementaridade* dos processos de ensino e aprendizagem presencial e virtual, fomentando, portanto, reflexões sobre *Blended Learning*;
- Contribuir para o enriquecimento da base de dados lexicais do Projeto MAS-EaD, em construção, com o objetivo de mapear emoções e opiniões registradas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle;
- Refletir sobre as emoções declaradas no *corpus* e o grau de engajamento e motivação dos alunos para a realização das atividades propostas;
- Identificar contribuições e dificuldades no uso de tecnologia como apoio às aulas de língua portuguesa sob o viés do *letramento digital*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO LUGARES DE COLABORAÇÃO E CENÁRIO MACRO DA PESQUISA

Segundo Lévy (1999, p.17), “a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

O ciberespaço ainda é visto, convém mencionar, como um espaço de práticas sociais que inibem ou acabam com práticas antigas. Trata-se, portanto, em insistir, como afirma Lemos (2000), não em uma lógica excludente, mas em uma dialógica de complementaridade. Tendo base na educação linguística, doravante, é pertinente, referindo Lemos (2000), empreender o potencial de conexão entre as pessoas e evitar ser uma simples transposição do espaço físico de realização do saber linguístico.

É pertinente uma discussão permanente no processo de ensino e aprendizagem da linguagem de que, na cibercultura, as ações de linguagem não devem, para dialogar com Lemos (2000), ser substitutivas, nem transpositivas, mas complementares, ou mais que isso, simbióticas, uma influenciando a outra em uma troca constante de cultura de cada indivíduo, e de atribuição de sentido à aprendizagem.

Além disso, o computador na condição de suporte físico do texto digital se constitui, do ponto de vista físico, pelo uso de ondas. Isso provoca, de forma inelutável, segundo propusemos em Haag et al. (2005), uma mudança nos fundamentos razoavelmente estabilizados da noção de *texto*. Nesse *lugar de produção*, de um lado, diferente do suporte papel, o suporte computador consente o movimento, a sobreposição de diferentes textos, o (des)aparecimento de textos através dos *links* ou das janelas etc.

De outro, diferente do suporte som, o computador oferece a possibilidade do uso simultâneo de uma multissemiose, isto é, o uso de imagem, escrita verbal e som. Essas características são constituintes desse “novo” ambiente e dos textos que circulam nele e, do mesmo modo, constituidoras de “novas” propriedades dos gêneros

textuais emergentes no ambiente virtual. Isso converge com Lévy (2008), para quem a *linguagem* na cibercultura e, mais especificamente, na Internet, eleva-se em direção a formas mais leves, mais rápidas, mais evolutivas que a existência orgânica. Por consequência, a cada etapa da evolução da linguagem, Lévy sentencia que a cultura humana torna-se mais potente, mais criativa, mais rápida.

Esse processo implica a presença da multimodalidade, sobre a qual discorro mais adiante, e do hipertexto. Na conceituação de Lévy (1999), hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Para ele, esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que em si mesmos podem ser considerados hipertextos. Sob o aspecto funcional, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação.

Rezende (2000) amplia o conceito, aduzindo que hipertexto pode ser visto como uma forma, um modo ou um estilo de armazenar, representar, apresentar e recuperar informações. Não existe propriamente numa estrutura ou organização, porque, para a autora, estende-se numa configuração de rede, que pode ser redesenhada a cada usuário que dela se utiliza. Segundo Rezende (2000), sua dinâmica é ditada pela função associativa, que fornece links entre os diversos nós da rede, permitindo a navegação do usuário por trilhas que ele escolher. Outro ponto que a autora destaca é a mediação, a interface representada pela tecnologia computacional, que vai dar suporte para que essas funções possam ocorrer de maneira interativa e em tempo real.

Nesse cenário há, entretanto, ainda, sujeitos à deriva. Essa afirmação a minha vivência docente permite fazer. Lemos (2008) já alertava há 16 anos (quando de sua primeira edição, 2000, e isso não mudou) que, embora vivamos num mundo altamente tecnológico, existe um profundo desconhecimento do fenômeno técnico. E isso parece se renovar a cada geração, à medida que a cibercultura se apresenta para cada indivíduo. O próprio Lemos (2008) ressalta que cada indivíduo passa por um verdadeiro processo de letramento digital. Nesse percurso, uns têm mais acesso e facilidade que outros e, em termos sociais, acadêmicos e profissionais, é lugar comum afirmar que todos precisam transitar nas *ondas* da cibercultura, de mãos dadas com as máquinas.

Conforme Latour (1994a apud LEMOS, 2013), a mediação com não-humanos é parte constitutiva do humano, mas a “Constituição” da modernidade tentou nos fazer esquecer isso, insistindo na separação e na purificação dos híbridos em “sujeitos e objetos”. Na comunicação, prossegue Latour, esse parece ser um dos seus dogmas: o sujeito de um lado, as mídias do outro, contaminando a “verdadeira” relação com o mundo (que seria a não mediada). Para o autor, a comunicação com C maiúsculo seria a ação que se dá na “troca entre consciências”. Latour ilustra um pensamento pessimista universal, que prega que os objetos não têm consciência, por isso a comunicação seria assunto apenas de humanos: a comunicação dos humanos de um lado e os objetos inertes de outro. Nesse viés, ele promove uma mesclagem conceptual e refuta esse pensamento. Conclui que a mediação dos artefatos digitais é hoje parte intrínseca do cotidiano. Neste contexto, temos, de tal modo, a Educação à Distância (EAD).

Nessa modalidade, afirma Lévy (1999), o docente passa a ser um incentivador, um animador da inteligência de seus alunos, e não mais o dispensador de conhecimentos. O aluno, nesse contexto, não dispõe de um professor que vai dispensar informações a todo o momento para que o estudante receba-as passivamente. O aluno, segundo Lévy, passa a ter, à sua disposição, uma forma diferenciada de autoaprendizado.

A autoaprendizagem, explica Molina (2007), prevê autonomia e independência do aluno. Segundo Preti (1996), é assim que se reconhece a capacidade do aluno para a construção de seu próprio caminho, de seu conhecimento, de suas práticas e reflexões. Molina (2007) cita a vantagem da aprendizagem colaborativa, em que os alunos aprendem com seus pares, ou seja, têm em suas mãos a oportunidade de tornar as informações e recursos materiais disponíveis, comum a todos os colegas participantes do mesmo processo de aprendizagem. De acordo com Lévy (1999), o ideal mobilizador da informática deixou de ser a inteligência artificial e passou a ser a inteligência coletiva, aquela em que ocorre sinergia das competências, imaginações e energias intelectuais.

A tal processo, cabe vincular o uso do Moodle. Franciosi, Medeiros e Cola (2003) afirmam que é importante compreender que essa plataforma é um "**Ambiente Colaborativo de Aprendizagem**" cujo conceito evoca o lugar onde a aprendizagem

ocorre. Envolve um contexto mais amplo que puramente a utilização de tecnologia, que possibilita que se compartilhem ações com as quais todos atuam simultaneamente como professores-aluno.

Tendo em vista este cenário, é importante em nosso trabalho contribuir para a reflexão acerca do *Blended Learning* (já, de certa forma, efetivado no ensino superior) para a educação básica. Masie (2004) define esse método como sendo o uso de dois ou mais estilos de descoberta/distribuição de conteúdo. Se esses dois estilos forem o presencial e o não presencial, tem-se então uma combinação especial, para a qual se usa a terminologia “educação semipresencial”.

Garnham e Kaleta (2002), por exemplo, num artigo chamado *Introduction to Hybrid Courses*, já identificavam esses cursos como oportunidades de se unir as melhores características do ensino presencial com as melhores características da aprendizagem *on-line*. Tal união, salientada também por Moran et al. (2005, apud MOLINA, 2007), parece promover a independência e a autonomia do aluno, que passa, a meu ver, pela prática social do *letramento digital*, sobre o qual discorrerei em itens próximos. Antes, é importante trazer outras contribuições que nos ajudam a entender os sujeitos no ciberespaço (e outros aspectos deste) no que tange o ensino e aprendizagem: hibridismo, interatividade na EaD e ubiquidade.

2.1.1 Hibridismo e interatividade na EaD

O conceito de hibridismo está diretamente ligado ao olhar do nosso trabalho, cujo suporte técnico é o Moodle. Um trabalho com 6º ano neste ambiente virtual de aprendizagem implica em alguns questionamentos, como, por exemplo, acerca da dicotomia *presença x ausência*.

No texto *Cursos híbridos ou blended learning*, Tori (2009) traz um conceito novo quanto à dicotomia não-presencial x presencial. Segundo ele, o não-presencial diz respeito à interação zero, como a quarta parede do Teatro. Já o presencial implica interação. Ou seja, haverá presença, ainda que a distância. Então, distância não deve pressupor ausência, como a proximidade física não implicará em presença.

Nesse viés, Tori (2009) afirma que as tecnologias interativas têm produzido grande impacto na sociedade, alterando relações de tempo e espaço, no lazer e nas relações sociais. Sendo assim, um dos grandes desafios da escola contemporânea está em compreender o aluno que vive essa nova realidade, suas necessidades e especificidades, inseridas em um contexto socioeconômico e cultural, e assim atendê-lo e formá-lo de maneira adequada e eficaz.

Tori (2009) sentencia que é bastante previsível que a convergência entre real e virtual na educação seja fato inabalável. Ao mesmo tempo, explicita a existência de três sistemas de aprendizagem: (1) a AVI (Aprendizagem Virtual Interativa); a AP (Aprendizagem Presencial); e a BL (Blended Learning). Esta última, que nos interessa pontualmente aqui, trata-se da combinação de Aprendizagem Presencial com Aprendizagem Virtual Interativa.

Segundo Tori (2009), a BL oferece grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem, pois nas atividades remotas ou com o apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aprendiz. Tori (2009) acredita ser possível que, no futuro, o sistema híbrido anule os adjetivos como *a distância, virtual, blended e presencial* para ceder lugar exclusivamente a substantivos como *aprendizagem, ensino, treinamento*, ou, o mais abrangente, *educação*.

Mattar (2009), entretanto, em seu texto *Interatividade e Aprendizagem*, faz uma assertiva curiosa, que diz que a sala de aula pode ser interativa sem ter tecnologias hipertextuais – a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, enquanto a sala de aula inforrica pode ser pobre em interatividade. Ou seja, a mera coexistência do homem e da máquina não é pressuposto de interatividade. Portanto, é preciso sinergia, que surge com o que Hillman, Willis e Gunawardena (1994 apud MATTAR, 2009) chamaram de **interação aluno-interface**.

Os autores entendem que esse é o tipo de interação que ocorre entre o aluno e as tecnologias e, portanto, um meio deve ser avaliado não apenas como um canal de entrega de informações, mas também como um espaço que possibilita as interações. Nessa perspectiva, os autores afirmam que os alunos precisam possuir as habilidades necessárias para operar as ferramentas disponibilizadas no processo de educação à distância, a fim de poderem interagir com sucesso com os conteúdos,

com o professor e colegas. Assim, conforme Hillman, Willis e Gunawardena (1994), diferentes tecnologias permitem diferentes níveis de interação, e essa interação vai desencadear aquilo que Lévy (1999) denomina **inteligência coletiva**.

Segundo ele (1999), através da interconexão estabelecida nas comunidades virtuais, os grupos ali constituídos buscam essa inteligência, a qual, explica Lévy, é o terceiro princípio da cibercultura. No primeiro, os usuários estabelecem uma conexão, fazendo parte de uma comunidade virtual; no segundo princípio, tomam as afinidades como fio condutor. A partir deste momento, miram, como grupo, a constituição de um **potencial inteligente, virtual, mas capaz de aprender e de inventar**. No nosso exemplo do Moodle, esse processo inicia com o próprio trânsito solidário entre os colegas no laboratório, com os pedidos de ajuda (salvamento de arquivos, teclas de atalho, *uploads*) e compartilhamento das criações, e segue para o chat, o fórum e os *feedbacks* do professor.

Mas para que isso aconteça de forma mais eficaz, penso que não se deve perder de vista o que alertou Sims (2006 apud MATTAR, 2009), que reivindicou uma redefinição dos modelos de design e desenvolvimento, centrando o foco no aprendiz. Ele questionou onde estão os designers para aprendizado ou os arquitetos da interação. Onde estão os especialistas em ambientes colaborativos. Na ocasião, ele também afirmou que a operação educacional se dava em um contexto colaborativo centrado no aprendiz, mas cujos modelos de design ainda eram baseados em paradigmas presenciais e centrados no professor. Como proposta, ele destaca que se o objetivo fosse atingir o potencial e os benefícios plenos que um ambiente *on-line* permite, era preciso repensar as filosofias e as práticas que eram trazidas para o ambiente de design.

Ludmila Guimarães, em seu texto *Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem* (2015), indica-nos que preocupações com o tema ainda permanecem. Segundo ela, ao desconhecer as motivações e expectativas de formação de alunos, a atual política de educação à distância, apesar dos avanços e inovações, tende a reproduzir um modelo educacional hierarquizado, disciplinarizado e parametrizado, o que dificulta o exercício de uma autonomia voltada para as mudanças nas relações poder-saber-trabalho. Portanto, há muito a ser observado e

debatido para que esse novo/velho modelo de aprendizagem não se distraia na mera transposição de suporte.

E nosso trabalho, sem necessariamente mostrar caminhos para o que seja considerado ideal, pretende contribuir para a discussão desta problemática. Nesse sentido, o próximo item situa o sujeito leitor na cibercultura.

2.1.2 Ubiquidade: Complementaridade X Sucessões (O LEITOR)

Dias et al. (2012), em capítulo do livro *Multiletramentos na escola* (ROJO; MOURA, 2015) lembram que, com a aceleração na mudança dos velhos conceitos, a noção de leitor também tem sofrido modificações ao longo das últimas décadas. Os autores ressaltam que, se antes o leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com as formas impressas de leitura, hoje, após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproximam de uma cultura mundial, globalizada.

Lucia Santaella (2013), no artigo intitulado *Desafios da Ubiquidade para a educação*, para explicar como os sujeitos se relacionam com os múltiplos códigos e processualidades da cibercultura, expõe a existência de três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. O leitor contemplativo é o leitor meditativo, da era do livro impresso e da imagem fixa. O movente é filho da revolução industrial, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. O leitor imersivo já é filho da Revolução Tecnológica, navega em telas e programas de leituras, no hipertexto, num universo de signos efêmeros.

O interessante aqui, a meu ver, é que, apesar de se tratar de um delineamento cronológico, não se trata de sucessões. Santaella (2013) chama atenção para o fato de que o surgimento de um tipo de leitor não leva o anterior ao desaparecimento. Mais que isso, eles coexistem e se complementam. Nesse viés, os processos ciberculturais aceleraram nos últimos anos de tal modo que surgiu um quarto tipo de leitor que a autora denominou **ubíquo**, nascido do cruzamento e mistura das características do

leitor movente com o leitor imersivo. Eu chamo-o de leitor da era *Silicon Valley*. Segundo Santaella (2013), o que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. Aqui, retornamos ao hipertexto.

Teixeira, Carvalho e Grasel (2009) trazem uma contribuição muito pertinente, ao destacarem que, se por um lado, o hipertexto não é uma organização contemporânea, está na base da lógica articulatória das tecnologias digitais de rede. Segundo eles, os diferentes formatos sensoriais de expressão, uma vez digitalizados, passam a complexificar e a ampliar enormemente as possibilidades comunicacionais dos sujeitos hipertextuais, instaurando uma nova linguagem chamada **hipermídia**.

De acordo com Silva (2000), do ponto de vista técnico, a hipermídia pode ser entendida como a fusão das possibilidades oferecidas pela multimídia enquanto combinação de texto, arte gráfica, som, animação e vídeo monitorado por computador e exposta aos sentidos do receptor e as características de uma estrutura hipertextual pela qual se movimenta com autonomia não só para combinar dados, mas para alterá-los, para criar novos e para construir novas rotas de navegação.

Uma aula do Moodle consegue disparar todos esses elementos e colocar o sujeito em confluência imediata com a hipermídia. Basta ler, clicar, ler, voltar, ouvir, e assim por diante. Segundo Santaella (2007), do ponto de vista de possibilidades de interação, a partir da hipermídia os indivíduos estão cada vez menos aprisionados ao texto verbal, com suas limitações idiomáticas, ideológicas e lógicas, na medida em que os hiperdocumentos integram tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc.

Nesse contexto, Teixeira, Carvalho e Grasel (2010) destacam que, se o ciberespaço é um território livre de constrangimentos espaço-temporais, que possibilita a livre articulação entre os sujeitos e tudo o que dele faz parte, é possível afirmar que consiste em um espaço essencialmente democrático e aberto a permanentes, renovadas e inacabadas formas de apropriação, dentre as quais está(ão) aquelas com que os sujeitos se envolvem com as diversas leituras, desembocando novamente na ideia de ubiquidade.

O leitor ubíquo é, pode-se afirmar, fruto da complementaridade; não da sucessão ou exclusão. Do mesmo modo, estão os níveis de relação entre humanos e

máquinas, os quais Santaella (2003), no artigo *The muscular, the sensorial, and the cerebral machines*, estabelece como está no título: (1) nível muscular; (2) nível sensorial; (3) nível cerebral. Assim como os três tipos de leitores, estes três níveis surgem cronologicamente e estão vinculados a revoluções que mudaram radicalmente as culturas sociais, econômicas e laborais. Todos os três, à revelia do pessimismo ultrarromântico perene, surgiram e se consolidaram para otimizar as habilidades humanas. Desde a alavanca até as tais Redes Neurais Profundas (DNN), que estão por vir, essa evolução também seguiu, e vem seguindo, a lógica da complementaridade.

Assim sendo, teremos que a complementaridade é um processo natural da civilização. Não existe homem x máquina, mas homem e máquina, numa relação que passa longe da dependência, mas é sim hibridismo. Um hibridismo vinculado à sociedade em vias de midiatização a que Pedro Gomes (2015) descreve como um “*novo modo de ser no mundo*”. Neste contexto, temos, portanto, a ubiquidade como caminho inevitável à autoaprendizagem, que também surge não para aniquilar, mas para somar.

2.2 O LETRAMENTO DIGITAL

Dentre as tantas conceituações de letramento a que temos acesso, Soares (2002) é a autora que estabelece mais pontos de contato com aquilo que busquei em minha pesquisa. Para ela, letramento é o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos de letramento.

Segundo Soares (2002), o que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é evidenciado num pressuposto. Quer seja de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas. Estes fatores lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. Afinal, eles têm, segundo a autora,

as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial.

Soares (2002) avança, então, propondo que se, o letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as **tecnologias de escrita**, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, **desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição**. Pertinente, assim, é retomar aqui o letramento digital, que também reúne múltiplas concepções.

Souza (2007), nesse tópico, cita uma definição restrita, que se refere ao relatório *Digital Transformation*, em que o letramento digital é definido como o uso da tecnologia digital, das ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento. Souza ainda mostra um conceito, também restrito, elaborado pela *Association of College & Research Libraries*, que define letramento digital como uma série de habilidades que requer dos indivíduos o reconhecimento de quando a informação faz-se necessária.

Dentre definições de letramento digital mais amplas citarei três, até chegar em Soares (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2014). Começo por Selfe (1999), para quem letramento digital se constitui como uma complexa série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente, em que os sujeitos estão envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação. Aqui, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e as formas pelas quais os lugares de comunicação têm se constituído em partes fundamentais de nossa compreensão do que é ser letrado.

Gilster (1997), por sua vez, centra-se nas competências básicas para tal processo. Para ele, letramento digital é a habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores. Ele ressalta que as ferramentas disponíveis no ambiente digital implicam em aprender a lidar com ideias, e não a memorizar comandos. Gilster (1997) propõe que o sujeito deve alcançar a capacidade de dominar quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital:

- i. avaliar criticamente o conteúdo: a habilidade de julgar o que encontramos na rede;
- ii. ler usando o modelo não-linear ou hipertextual;
- iii. aprender como associar as informações dessas diferentes fontes: a construção de conhecimento diante da Internet;
- iv. desenvolver habilidades de busca: lidar com a “biblioteca virtual”.

Lankshear e Knobel (2005), no entanto, posicionam-se contra a visão de Gilster (1997), a qual, segundo eles, é sistematizada e mensurável. Eles pensam o letramento digital numa perspectiva do plural: letramentos digitais. Estes, fundam formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras. Aqui, de tal modo, teremos o diálogo com Soares (2002), que segue a linha apontada por Lankshear e Knobel (2005). Lembramos que Soares (2002) define letramento digital como certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Considerando-se isso, Soares (2002) propõe que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Então, ela dialoga com Lévy (1993), quando este inclui as *tecnologias de escrita* entre as *tecnologias intelectuais*, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes.

Soares (2002) enfatiza, neste sentido, que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel, sobre o qual discorri já no item anterior: o *hipertexto*. Segundo Lévy (1999), trata-se de um texto móvel, caleidoscópico, que oferece suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade perante o leitor. Lévy (1999) acrescenta que, enquanto o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra –, o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. O autor acrescenta que o hipertexto tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, outra tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente

informado. Ou seja, enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

Para Soares (2002), a tela como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Assim, Soares arremata que a tela, como espaço de escrita e de leitura, acarreta não somente novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, de modo que se configura um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Soares (2002) propõe que se “[...] pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (2002, p. 155). Desse modo, ela olha para as diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita debruçando-se sobre os textos informativos ou literários, não incluindo na análise o uso das tecnologias para a interação à distância. Soares (2002) reconhecia que a análise da interação *on-line* (os *chats*, o *e-mail*, as listas de discussão, os fóruns, entre outros) seria elucidativa para melhor compreensão do conceito de letramento, confrontando-se tais modalidades de interação entre as pessoas com as modalidades de interação face-a-face ou por meio da escrita no papel.

Entretanto, ela abriu mão desse meio interativo por acreditar que tal uso da tecnologia digital suscitava questões específicas de natureza diversa, sobretudo linguística, cuja discussão ultrapassaria os limites e objetivos do seu trabalho. Então, focou-se no hipertexto. No presente trabalho, procuraremos contribuir com análise da **interação *on-line*** no Moodle, refletindo, através do léxico da emoção expresso pelos alunos, sob o nosso olhar acerca destas *questões específicas de natureza diversa* a que Soares se refere, pensando ainda na questão ética (social) do letramento digital (COSCARELLI, 2014) e ampliando o foco para os Multiletramentos (ROJO, 2013), que consideramos cenário cultural-pedagógico macro da nossa pesquisa.

2.2.1 As questões social e pedagógica do letramento digital

Lemke (1998) afirma que os letramentos da *Era da Informação* não são apenas sobre fazer e usar a multimídia. Eles também incluem o que o autor vai chamar de 'letramentos informáticos': as habilidades do usuário de biblioteca e do usuário de texto, ou seja, habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticos. Para Lemke (1998), o ciberespaço será (seria), e hoje podemos analisar se sim ou não, muitas coisas:

[...] o último dos shopping centers, o parque de diversões mais sedutor, a universidade da universidade e principalmente, do ponto de vista do letramento, a biblioteca das bibliotecas. Estratégias de pesquisa e devolução de livros serão substituídas pela arte da exploração e da navegação; vamos substituir uma metáfora através da qual os textos chegam até nós (por exemplo, descarregando-os através de servidores remotos) para uma em que nós chegamos até eles (navegando através de mundos virtuais 3D que representam os servidores e seus conteúdos). Que estratégias são úteis para descobrir que tipos de conhecimentos existem no mundo? Como vasculhamos livrarias no ciberespaço? Uma vez definida uma área de interesse, como a exploramos sistematicamente? E uma vez que você decida aonde quer ir, o que você precisa saber para chegar lá? Os bibliotecários passaram anos aprendendo como a informação é classificada e organizada de acordo com convenções de uma centena de disciplinas e áreas de interesse. O que eles sabem que todos nós precisamos saber? E como podemos representar a topografia da informação de modos que facilitem para todos nós navegar em torno dela?

Sem todas estas habilidades, Lemke (1998) vai profetizar, e é sobretudo por esta assertiva que me remeto a ele neste ponto do trabalho, que **os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje** (há 17 anos – destaque cronológico meu) **não escrevem, leem ou usam a biblioteca**. Estas são as habilidades, enfatiza Lemke, necessárias para nossos letramentos futuros, aquelas de que todos nós precisaremos.

Porém, as novas tecnologias da informação também abrem novas possibilidades para ampliar nossos letramentos em novas formas e **muitos de nós escolheremos desenvolver tipos adicionais de letramentos de que talvez nem todos precisem, mas que trarão grandes benefícios para aqueles que os adquirirem** (LEMKE, 1998 – Grifo nosso).

Com convicção, enquadrando o Letramento digital no grifo acima como o tipo de letramento de que nem todos, hoje, necessitam, em termos de multiplicidade cultural (o monge, o ermitão urbano, o pescador etc.), mas que obterão muitos benefícios caso o desenvolvam, como, por exemplo, a capacidade de propagar um testemunho, a oportunidade de interagir à revelia da revolta subjetiva, ou até mesmo a facilidade de comercializar seu produto.

No entanto, estamos preocupados com o sujeito sem escolhas, para quem o letramento digital encontra-se na categoria imprescindível. Tal letramento que, segundo Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 9), “[...] é o nome que damos [...] à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesse sentido, as autoras pensam que devemos entender que o letramento digital vai muito além de aprender a digitar em um computador.

Entretanto, tendo em vista que a teoria, as políticas públicas e a prática muitas vezes têm se desencontrado na complexidade do processo de ensino e aprendizagem mediado por computador, é preciso uma mobilização permanente de proposição efetiva em prol desse tipo de letramento. E isso passa pela reflexão docente.

Coscarelli e Ribeiro (2014), nesse sentido, lembram que, para atualizar os docentes, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino e aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência das novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever.

É possível afirmar, pelas narrativas cotidianas, que muitos docentes, migrantes digitais, entendem que deve haver uma delimitação, nebulosa, entre as novas práticas da cibercultura e as práticas escolares tradicionais. Por isso, não acreditam na reinvenção da escola, ou seja, deveríamos pensar que as manifestações no ciberespaço não são legítimas, portanto, devem habitar os lados de fora do muro da escola. Gêneros tradicionais (se é que se pode assim dizer) dentro; gêneros emergentes do ciberespaço fora.

No entanto, lembram-nos Coscarelli e Ribeiro (2014) que, se uma parcela dos novos alunos tem acesso à informação antes e fora da escola, apresentando tendência a sentirem-se desestimulados em sala de aula, **uma outra parcela não**

teve sequer acesso à máquina e não sabe operar essa nova possibilidade, assertiva que me arrisquei a projetar na introdução deste trabalho. Segundo as autoras, estes alunos, ‘excluídos digitais’, no entanto, têm notícia da existência da Internet e dos microcomputadores e desejam (e precisam mais que aqueles que a acessam com larga frequência) conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura.

Coscarelli (2014) aduz que é muito difícil uma escola conseguir preencher todas as lacunas e dar a seus alunos acesso a esse universo cultural que abrange teatro e cinema, uma galeria de arte etc. Assim como também é difícil uma biblioteca escolar manter-se atualizada com jornais diários e revistas semanais ou quinzenais. Lembra a autora que é aqui que a informática, mais precisamente a Internet, entra. Nesta, o que era impossível passa a ser alcançável. Aquilo que não era realidade dos alunos – e que Coscarelli assevera (e concordo com veemência) que muita gente acredita que não deva ser – passa a poder fazer parte do dia a dia deles.

Rojo (2013) concorda com essa necessidade de inclusão. Ela destaca algo sobre o qual falo na introdução deste trabalho, que é a democratização do ciberespaço no que se refere à divulgação de conteúdo. Para a autora, não bastasse o fato de as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa. E isso vai se refletir não só nas redes sociais como Facebook e Youtube, ou nos blogs, como Blogger e Wordpress, mas também em plataformas como Souncloud, que serve para a publicação de áudio utilizada por músicos.

Como assinala García Canclini (2008, p. 16), a inserção, cada vez mais acelerada, das tecnologias digitais da informação nas salas de aula está fazendo “ruir uma ordem ou um solo comum que era apenas para poucos”. Podemos ver isso nas possibilidades de divulgar os trabalhos de rock independente e grupos de hip-hop, que se encubam nas garagens e praças das periferias a que se referiu Rojo.

A autora também chama atenção para o fato de que, se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, deve-se pensar de igual forma na inclusão dos sujeitos também em

relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem. Coscarelli (2014) conceitua, então, *letramento digital como o nome que damos à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital*. E ela assevera, em tempo, que esta ideia deve ser vislumbrada tanto na perspectiva da leitura quanto da escrita. Ou seja, conforme Coscarelli (2014), os computadores oferecem diversidade de tratamento da imagem e do texto na forma de programas concebidos para escrever ou diagramar. Já a Internet constitui-se como novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos.

Coscarelli (2014), no entanto, alerta que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. Para a autora, é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente. Sendo assim, o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento. É nessa perspectiva, também, que a nossa experiência no Moodle encontra amparo, à medida em que o laboratório, como suporte inicial, e o Moodle, como, grosso modo, organizador das instruções, dirigiram a leitura e a produção tendo em vista a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Ainda assim, Coscarelli (2014) destaca que outro ponto que precisa ficar claro é que usar a informática como recurso para auxiliar a aprendizagem não denota que, arbitrariamente, os alunos devam ficar o tempo todo na tela do computador ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades podem ser feitas sem o uso do computador, como em nosso caso, quando as oficinas da Olimpíada já estavam ocorrendo, com escutas, leituras e produções iniciais, além das interações em sala.

Conforme Coscarelli (2014), por exemplo, a parte do planejamento, organização e delineamento dos projetos, análise de dados, discussão dos resultados, normalmente não carecem de computadores para a sua realização. Em outros momentos, o computador é muito útil, como na busca de informações, na formatação dos dados, na apresentação dos resultados e do produto final. Isso remete, acredito, o alerta de Mattar (2009) quanto às salas infopobres e inforricas e suas possíveis fragilidades prático-metodológicas.

No entanto, Coscarelli (2014) pontua que os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para a realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e assim planejar formas de utilizá-los em suas salas de aula. De acordo com a linguista (2014, p. 39) para que as tecnologias digitais realmente venham

“[...] representar uma mudança na vida escolar, é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade a parte, sem nenhum interesse e de difícil acesso na escola”.

É crucial, como já referi aqui no trabalho, perceber que cada professor tem uma cultura diversa, o que sugere maneiras diferentes de pensamento em relação ao uso do computador como ferramenta pedagógica. Diante de alguns obstáculos para o letramento digital mediado pelos professores, Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 28) questionam: “Não estariam contribuindo para a exclusão aqueles professores que acreditam que a informática não é a realidade de nossos alunos?”

Coscarelli (2014) ainda enfatiza, e é uma preocupação que permanece à revelia das políticas públicas para a educação digital, que, a fim de tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática, e não ter aula de informática. Em muitas escolas, a informática passou a ser mais uma matéria que em nada se relaciona com as demais ou contribui para as atividades realizadas nelas.

2.2.2 Os multiletramentos como cenário macro do letramento digital

Tento abordado o letramento digital como processualidade inextricável àquilo com que nos preocupamos – jovens, ensino-aprendizagem, hibridismo –, proponho ampliar a reflexão a partir de Rojo (2013) na perspectiva do que ela vai chamar de **multiletramentos**. Isso porque penso haver aí uma intersecção (Multiletramentos e Letramento Digital) essencial para encontrar resposta para a pergunta *Por que trabalhar com o computador, ou, além disso, com um ambiente virtual de aprendizagem, com alunos de ensino fundamental?*

De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramentos refere-se às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos.

Rojo e Moura (2012) chamam atenção para o fato de que é bom enfatizar que o conceito de **multiletramentos** aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade. Uma delas é a **multiplicidade cultural** das populações; a outra se trata da **multiplicidade semiótica** de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Desse modo, segundo as autoras, esse conceito difere do conceito de **letramentos (múltiplos)**. Este último, asseveram Rojo e Moura (2012), não fazem senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. Na tabela a seguir, tento organizar esta distinção.

Tabela 1 - Multiletramentos x Letramentos Múltiplos

MULTILETRAMENTOS		LETRAMENTOS MÚLTIPLOS
Multiplicidade		Multiplicidade
<u>Cultural</u> (das populações)	<u>Semiótica</u> (meios pelo qual o texto se informa e se comunica)	Variedade das práticas letradas (valorizadas ou não, das sociedades em geral)

Fonte: Baseado em Rojo e Moura (2012). Elaborado pelo autor.

Após a conceituação do tema, e como estamos falando de cibercultura e/na escola, cumpre reproduzir a indagação de Rojo e Moura (2012) que questiona *Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”?*, ou seja, se os nossos alunos, lembram elas, já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que incluir na escola algo que em muitos

níveis as novas gerações já sabem? *Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”?*
Seria para disciplinar seus usos?”

Rojo e Moura (2012) afirmam que o que se visa é justamente o contrário. Para elas, antes de nos perguntar como disciplinar os usos dos multiletramentos, tal qual pensa Lemke (1998), precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos **hábitos institucionais** de ensinar e aprender. Então, Rojo e Moura (2012) propõem, num exercício de projeção, que em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), investiguemos por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, usemo-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Lemke (1998), no entanto, acredita que as novas tecnologias da informação tornarão possível aos alunos aprender o que querem, quando querem, da forma como querem. No que Rojo (2012) discorda. Para ela, são requeridas **uma ética e várias estéticas** e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as éticas ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Alguns diriam, afirma Rojo (2012), que são requeridas várias éticas e várias estéticas, mas nisso ela se garante intransigente, asseverando que há de se pensar o bom e o justo coletivo.

De tal modo, uma ética que assegure o que Rojo chama de **o bom e o justo coletivo** é a minha motivação para defender pedagogicamente, com mais segurança, o porquê de o papel institucional do professor ser imprescindível para o letramento digital. Ele não deve controlar o incontrolável, nem tentar organizar o caos, mas pode garantir o trânsito das várias estéticas, representadas por cada indivíduo aprendiz, sujeito histórico da multiplicidade cultural, a qual é um fenômeno com que os multiletramentos tendem a se comprometer. Cumpre dizer que constato aqui mais um aspecto (ética e estéticas) pelo qual o uso de um ambiente virtual de aprendizagem pode zelar, além, é claro, do aspecto metodológico.

Cope e Kalantzis (2008a) têm contribuições que, nesse viés, são norteadoras para mim. Os autores salientam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global

digital. Eles enfatizam que **aprendizados cotidianos são diferentes de aprendizados escolares**. Isso significa que, para eles, os aprendizados cotidianos envolvem movimentos endógenos, involuntários, inconscientes, amorfos, casuais (fortuitos), indiretos. Já os aprendizados desenvolvidos em contexto escolar são exógenos, conscientes, sistemáticos, explícitos, estruturados, orientados. Isso quer dizer que o primeiro está em toda parte e este último deve ser estar embasado em um *design* previamente constituído (currículo e/ou pedagogia).

Em relação aos objetos de aprendizagem⁴, os autores lembram que – preocupação que já manifestei neste trabalho –, muitas vezes, eles podem continuar representando a tradição curricular/escolar, ou seja, podem simplesmente assemelhar-se ao já existente nos materiais didáticos impressos em circulação. Portanto, não favorecem, necessariamente, novas práticas de ensino e aprendizagem, pois continuam atrelados à pedagogia tradicional.

Outro alerta que fazem é em relação aos altos custos de investimento na elaboração desses objetos. Para barateá-los, os desenvolvedores criam produtos genéricos que possam atingir um maior número de usuários professores e alunos. E esse processo é diferente de um ambiente como o Moodle, no qual o professor pode elaborar cada aula, digamos, artesanalmente, montando seus próprios Objetos de Aprendizagem e/ou aproveitando os já existentes. Os autores consideram relevantes alguns objetos existentes no espaço digital, pois, apesar de mais simplificados, podem ser essencialmente interessantes para determinadas situações de aprendizagem. No entanto, Cope e Kalantzis (2007) avaliam que as instituições escolares continuam mantendo a tradição de assimilar de maneira incompleta aquilo que lhes poderia oferecer vantagens em termos pedagógicos.

⁴ “Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso digital como, por exemplo: textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas Web em combinação que se destinam a apoiar o aluno no processo de aprendizagem. São recursos digitais modulares, usados para a apoiar a aprendizagem presencial e à distância. Assim, estes recursos podem ser utilizados como módulos de um determinado conteúdo ou como um conteúdo completo. Sua utilização é destinada a situações de aprendizagem tanto na modalidade à distância quanto presencial. Segundo o LTSC, estes podem ser definidos por qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado mediado por tecnologias. Os OA’s têm como principal característica a possibilidade de reutilização de seus recursos em diferentes contextos”. (Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/arquead/objetos.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

Para Rojo (2009), as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje. Conforme ela destaca, a uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias.

Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Estamos falando, segundo Rojo (2009), de multiletramentos. Em função disso é que Kalantziz e Cope (2006 apud ROJO 2009) afirmam que as escolas precisam de respaldo do pluralismo, que deem suporte às “novas” maneiras de ler, ou seja, ao leitor ubíquo de que Santaella (2013) nos fala. Aquele que, em sala de aula, vemos entediado, sem saber (ou sabendo) por que.

2.3 EMOÇÃO E SENTIMENTOS NOS CONTEXTOS DE PESQUISA

Para entender como o meu tema de pesquisa tem sido abordado em distintas áreas, os três trabalhos sobre os quais disserto neste item dialogam acerca de três aspectos: (1) Emoção, (2) Análise de Sentimentos e (3) discurso da mídia. A dissertação *Text Mining: Análise de Sentimentos na classificação de notícias* (GOMES, 2012) e o artigo *The Distribution of Affective Words in a Corpus of Newspaper Articles* (BRETT; PINNA, 2013) têm como pressuposto metodológico o Processamento de Linguagem Natural (PLN). O artigo *Emoção e soma (des)conectadas em páginas de revista: as categorias temáticas do discurso prescritivo sobre os fenômenos da vida e da doença* (ALVES et al. 2013) teve sua análise dos textos baseada na *Análise de Conteúdo de Bardin* (1977).

Alves et al. (2003) se propuseram a realizar um estudo sobre literatura de autoajuda. Nele, constataram que as revistas vendidas semanal e mensalmente nas

banças têm se tornado textos de autoajuda, popularizando ainda mais este estilo literário, devido, entre outros fatores, ao preço menor em relação aos livros. Para isso, analisaram seis matérias da revista brasileira de saúde – *Viva Saúde* – publicadas entre agosto de 2005 e fevereiro de 2006, acessadas nas páginas de Internet da própria revista. De acordo com Alves et al., as matérias foram selecionadas em virtude de configurarem textos que na abordagem das patologias presentificam a conexão entre sintomas físicos e emocionais.

Os autores buscaram destacar, de cada uma das matérias, as unidades de registro que delineavam os indicativos de como o tema era apresentado e concebido. Em seguida, agruparam os mesmos indicativos de todas as matérias, de modo a se construírem categorias temáticas indicativas da compreensão da conexão físico-emocional nestas publicações. As conclusões a que os autores chegam parecem-me sugerir que esse tipo de publicação pretende convencer o leitor de que é preciso marginalizar a emoção para se ter qualidade de vida.

Alves et al. parecem evidenciar isso quando percebem nas matérias analisadas que os aspectos subjetivos e emocionais são ditos como do imaginário em oposição ao real, físico. Um exemplo disso está no fragmento *Suas dores eram reais, sim, e não fruto de sua imaginação, nem uma maneira de querer chamar a atenção [...]*. Aqui é possível uma costura com outra parte do texto que fala de uma categoria temática denominada *lugar das emoções*, que seria, nas matérias em questão, um lugar, bastante peculiar, que contrapõe as duas esferas: emoção e orgânico.

Scherer (2005) também reflete sobre essa questão, que parece induzir a uma ideia equivocada de apartar emoção e cognição. Ele salienta que muitos teóricos ainda preferem vê-las como dois sistemas independentes. No entanto, segundo Scherer, trata-se de componentes independentes que se sincronizam nas atitudes subjetivas.

O que temos, então, para Alves et al., é a atuação de uma mídia preocupada em preconizar que as emoções sejam contidas, reservadas para momentos convenientes, quando expressas sem risco para a vida cotidiana ou, neste caso, para a saúde. Caminha-se aqui, concluem os autores, para uma sociedade da cultura popular ininterrupta, que induz, a pedido, sentimentos de pouco prejuízo.

Entretanto, independentemente da legitimidade das publicações e de seus objetivos editoriais/comerciais, o que me interessa nesse trabalho é a possibilidade que ele oferece de refletirmos sobre a prescrição acerca do autocontrole dos sentimentos. Deve haver um abismo, mesmo entre os leitores mais dedicados nesse tipo de matéria, entre o que se prescreve e o que se realiza, como em muitas atividades humanas.

Pensando que a emoção, mesmo que controlável, manifesta-se constantemente, o Processamento de Linguagem Natural se ocupa de um vasto *corpus*, com diversos objetivos, sobretudo na *World Wide Web*. Segundo Gomes (2012), atualmente, a rede mundial de computadores contém uma vasta quantidade de documentos que expressam opiniões e que reúnem, dentre muitas questões, observações, comentários e críticas. Tais documentos têm informação muito valiosa para ajudar as pessoas na sua tomada de decisão, como, por exemplo, análises de produtos que podem ajudar as organizações a promovê-los melhor. Gomes ainda menciona os comentários sobre política que podem ajudar os políticos a clarificarem a sua estratégia de campanha ou gestão do seu mandato. Há também a possibilidade de haver críticas a um evento que podem ajudar as partes envolvidas a refletir sobre as suas atividades.

Gomes lembra que, no entanto, a quantidade deste tipo de documentos é enorme e são, geralmente, expressos em linguagem natural, impossibilitando a leitura e análise pelos seres humanos. Desse modo, o trabalho que ajuda a determinar automaticamente a direção do sentimento (positivo ou negativo) em textos é frequentemente designado de Análise de Sentimentos ou *Opinion Mining*, conceito que é aprofundado por Li e Liu (2010). Gomes, em sua metodologia, organiza duas regras para análise do *corpus*: (a) palavras/expressões que, isoladas, denotam alguma polaridade, (b) palavras/expressões que necessitam de um objeto para denotar alguma polaridade.

Em sua dissertação, portanto, Gomes busca construir um modelo capaz de avaliar a polaridade (positiva, negativa ou neutra) de títulos de notícias de economia, disponíveis em endereços de *RSS Feeds*⁵. Para a realização do mesmo, foi utilizado

⁵ A sigla RSS tem mais de um significado. Alguns a definem como RDF Site Summary, outros a denominam Really Simple Syndication. Há ainda os que a entendem como Rich Site Summary. RSS

o *software* SAS⁶ e, por consequência, seguida toda a sua metodologia, cuja apresentação detalhada também se constituiu em um objetivo do trabalho. Gomes concluiu que os modelos tendencialmente classificam mais corretamente as notícias com reflexo negativo na economia. Esta situação era esperada, uma vez que é mais frequente os meios de comunicação publicarem as notícias negativas do que as positivas devido, essencialmente, ao seu mediatismo.

No mesmo movimento de entender como a mídia se comunica com o leitor, Brett e Pinna (2013) analisaram dez cadernos do *The Guardian* à luz do Processamento de Língua Natural e da Análise de sentimentos. Para isso, ampararam-se na tradição psicolinguística da investigação das emoções humanas, em que os estudiosos no campo da pesquisa comportamental têm examinado as reações emocionais aos estímulos verbais por meio de listas de palavras. Estas são avaliadas ao longo dos três componentes elaborados na teoria das emoções de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957): *Valence* (Valência), *Arousal* (Alerta) e *Dominance* (Dominância). O componente *Valência* avalia o quanto agradável ou desagradável um estímulo é percebido; *Alerta*, o quanto estimulado ou relaxado um estímulo nos deixa; *Dominância* traduz, por sua vez, o quão em de um estímulo ou dominado por ele nós nos percebemos.

Em estudos que lidam com o Inglês, a lista mais comumente usada de palavras classificadas por seus valores afetivos é a de Bradley e Lang (1999), que integram a ANEW (Affective Norms for English Words). A ANEW inclui cerca de 1.000 palavras classificadas para os três componentes. Uma lista mais extensa foi compilada por Warriner et al. (no prelo) para incluir cerca de 14.000 lemas classificados numa escala de nove pontos, ao longo das três dimensões. Esta nova lista inclui substantivos (63,5%), adjetivos (22,5%) e verbos (12,6%), com pouco mais de 1% de palavras pertencentes a outras classes de palavras. Esse trabalho, denominado *Affective*

é um padrão desenvolvido em linguagem computacional que permite aos responsáveis por sites e blogs divulgarem notícias ou novidades destes. Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/programacao/1762-o-que-e-xml-.htm>>. Acesso em: 14 out 2014.

⁶ “SAS, ou “Statistical Analysis System”, é o nome de uma empresa pioneira em *Business Intelligence* e de uma família de softwares gerenciadores de bancos de dados comercializados por ela. A empresa se chamava SAS Institute até 2001, a partir de então teve seu nome alterado para SAS”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/SAS_\(inform%C3%A1tica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/SAS_(inform%C3%A1tica))>. Acesso em: 14 out 2014.

ratings for nearly 14 thousand English words, serviu de base teórico-metodológica para que Brett e Pinna avaliassem a distribuição de palavras afetivas no *corpus* dos artigos de jornal.

As seções investigadas por Brett e Pinna (2013) foram Viagens, Policial, Futebol, Economia, Política, Educação, Obituário, Tecnologia, *World News* e Cinema. As análises mostraram que dois valores discrepantes são claramente visíveis: *Viagens e Policial*. Os resultados revelam uma tendência de as reportagens tratarem do crime de modo a particularmente causarem uma agitação intensa e reações emotivas desagradáveis em seu público leitor. Por outro lado, artigos de viagem conseguem alcançar o seu poder de persuasão por meio de palavras agradáveis, emocionalmente carregadas, que cobrem um grande espectro de intensidade.

Uma curiosidade da pesquisa está, a meu ver, nas conclusões dos autores, para os quais os resultados poderiam elevar a classe substantivo como mais reveladora de afetividade até mesmo que os adjetivos. Para Brett e Pinna, essa constatação permitiria que os pesquisadores se concentrassem principalmente nessa classe de palavras, em vez de adjetivos e verbos.

No projeto MAS-EaD, no entanto, nossas discussões apontam para uma variabilidade dos objetivos de cada análise. Nesse momento, nossos *corpora* têm revelado que os adjetivos apresentam maior carga emocional e, portanto, ocupam o tratamento computacional necessário para o nosso trabalho.

2.4 EMOÇÃO E ANÁLISE DE SENTIMENTOS COMO REFERÊNCIA PARA A NOSSA PESQUISA

Nesta seção, cumpre primeiramente elucidar do que se trata *Análise de Sentimentos*. Liu (2010) lembra que esse campo de pesquisa, também denominado *Mineração de Opinião*, é o estudo computacional de opiniões, sentimentos e emoções expressas em texto. Para melhor compreensão dessa tarefa, o autor é um dos que se ocupa em definir emoções. Estas, para Liu (2010), são sentimentos e pensamentos subjetivos.

Liu lembra que as emoções têm sido estudadas, como nos exemplos que vimos anteriormente, em muitos campos, tais quais a psicologia, a filosofia, a sociologia, a biologia. Nesse processo, o autor enumera seis tipos de emoções primárias, ou seja, *amor, alegria, surpresa, raiva, tristeza e medo*. Estas podem ser subdivididas em muitas emoções secundárias e terciárias. Cada emoção também pode ter diferentes intensidades.

Da mesma forma, segundo Liu (2010), há também um grande número de expressões de opinião que descrevem sentimentos *positivos* ou *negativos*. Ele sublinha que a análise de sentimento (ou mineração de opinião) essencialmente tenta inferir sentimentos das pessoas com base em suas expressões linguísticas.

Para Scherer (2005), a emoção é reflexo da percepção individual das circunstâncias, numa relação intrínseca entre pensamento e sentimento, em que as formas de interpretação do ambiente são emocionais e as emoções influenciam os pensamentos. No quadro de modelo do processo componente, Scherer (1987- 2001) afirma que a emoção é definida como “[...] um episódio inter-relacionado, sincronizado com as mudanças de estado de todas ou a maioria dos cinco sistemas orgânicos em resposta a um estímulo interno ou externo, relevantes para as principais preocupações do organismo” (Scherer, 1987-2001). Nesse contexto, os componentes de um episódio de emoção são os respectivos estados dos cinco subsistemas e o processo consiste nas mudanças coordenadas ao longo do tempo.

Segundo Scherer (2005) tais componentes da emoção são (1) os *cognitivos*, (2) os *neuropsicológicos* (sintomas do corpo), (3) os *motivacionais* (tendências de ação), (4) a *expressão motora* (facial e vocal) e (5) os *sentimentos subjetivos* (experiência emocional). A Tabela 2, a seguir, mostra a relação entre os componentes e subsistemas bem como presume substratos e funções. Scherer lembra que três dos componentes têm estatuto de longa data, como modalidades de emoção-expressão, sintomas corporais e excitação, e experiência subjetiva.

Tabela 2 - As relações entre subsistemas orgânicos e as funções e componentes da emoção

FUNÇÃO DA EMOÇÃO	SUBSISTEMA ORGANÍSMICO E SUBSTRATO PRINCIPAL	COMPONENTE DA EMOÇÃO
------------------	--	----------------------

Avaliação de objetos e eventos	Processamento de informação (CNS)	1) Componente Cognitivo (Avaliação)
Sistema de regulação	Suporte (CNS, NES, ANS)	2) Componente Neurofisiológico (Sintomas corporais)
Preparação e orientação de uma ação	Executivo (CNS)	3) Componente motivacional (Tendências de ação)
Comunicação de reação e intenção comportamental	Ação (SNS)	4) Componente da expressão motora (Expressão vocal e facial)
Monitoramento do estado interno e da interação do organismo com o ambiente	Monitor (CNS)	5) Componente do sentimento subjetivo (Experiência emocional)
<i>CNS= Sistema Nervoso Central; NES= Sistema Neuro-endócrino; ANS= Sistema Nervoso Autônomo; SNS= Sistema Nervoso Somático.</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Scherer (2005).

Scherer (2005) afirma que o levantamento de tendências de ação e a preparação da ação também têm sido implicitamente associados com a excitação emocional (ele cita o exemplo de tendências de luta-fuga), mas é somente após a inclusão explícita destas consequências motivacionais em teorias componenciais da emoção que elas adquiriram o status de um dos principais componentes. Ainda assim, ele destaca que todos os subsistemas, subjacentes à função componencial da emoção, coordenam-se e sincronizam-se durante um episódio de emoção, impulsionadas por **avaliação**. E são nos componentes 1 e 5, cognitivo, justamente porque abraçam a avaliação e a experiência emocional, que estamos situados em nosso trabalho, junto a Martin e White (2005).

Scherer (2005) assevera que, sendo a emoção despertada através de algum estímulo, este instiga o organismo a produzir uma resposta depois de submeter-se a uma *avaliação* do seu sentido. Tais estímulos, afirma Scherer, podem estar ligados a eventos, como uma tempestade, ou comportamento de algum ser que pode significar algo para o indivíduo, ou seja, a emoção acontece quando se percebe que alguma coisa ou pessoa o afeta.

Scherer (2013) acredita não haver um método padrão único para sua mensuração. Mais que isso, defende que uma aferição abrangente de emoção nunca foi realizada e é improvável que se torne procedimento padrão em um futuro próximo. No entanto, reconhece haver grandes avanços nos últimos anos com relação ao indivíduo, referindo-se dentre os quais a componentes como avaliação (SCHERER, 2013), os quais aprofundo no próximo item.

2.5 O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

De acordo com Vian Jr. (2009), a maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor e a forma como julga o mundo concebido no texto que produz traz à tona diferentes tipos de **avaliação**. Conforme o autor, estas avaliações evidenciam, em termos léxico-gramaticais, os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação.

Vian Jr. (2009) lembra que são múltiplos os recursos disponíveis na língua ao produtor de textos para posicionar-se em relação àquilo que expressa e, de tal modo, emitir avaliações sobre pessoas, objetos, entidades e todos os demais aspectos das relações sociais que, segundo ele, negociamos em nosso dia a dia e que são passíveis de avaliação em suas variadas escolhas.

Isso significa que, ao interagirmos, através de textos, sinalizamos para o nosso interlocutor nossas atitudes em relação ao que expressamos. Este, por sua vez, apreende (ou não) o papel a si atribuído para assimilar (ou não) as avaliações nas atitudes emitidas; não se trata de um universo textual, em nível léxico-gramatical, mas vai além disso: um universo extra-textual, em nível semântico-discursivo (VIAN JR., 2009).

Sendo assim, o Sistema da Avaliatividade tenta compreender como acontece o processo de avaliação dos eventos com respostas emocionais vinculadas como resultado (SCHERER, 2001, 2005; EKMAN, 1992). Isso é feito contextualizando esse processo dentro de uma dimensão interacional de produção linguística (MARTIN; WHITE, 2005).

Na perspectiva linguística, conforme Martin e White (2005), o Sistema da Avaliatividade aborda a linguagem de *avaliação, atitude e emoção* de modo a compreender as relações estabelecidas entre os falantes através da linguagem e suas respectivas escolhas linguísticas para representá-las. Para eles, é possível afirmar que este sistema se empenha em entender os mecanismos linguísticos voltados ao compartilhamento de emoções, preferências e normas e com a maneira com que os falantes se posicionam em relação aos seus textos e aos outros falantes.

Dentro da perspectiva psicológica, segundo Johnstone, Reekum e Scherer (2001), o Sistema da Avaliatividade focaliza o processo envolvido na elicitación de respostas emocionais, tendo em vista que a avaliação cognitiva dos estímulos e eventos aciona emoções distintas a partir do processo de *avaliação*.

De acordo Ellsworth e Scherer (2003), este sistema tem por objetivo mais do que descrever as emoções: *tenta explicá-las na sua relação com o processamento da informação, já que a avaliação das circunstâncias desempenha um papel importante no tipo de resposta emocional produzido*. Este objetivo está vinculado à perspectiva da Psicologia Cognitiva. Numa perspectiva Linguística, por outro lado, Martin e White

(2005) destacam que a o Sistema da Avaliatividade agrega a análise da língua como resultado de uma interação e a respectiva utilização de mecanismos, que são as escolhas lexicogramaticais, para o compartilhamento de emoções.

Seguindo, então, as categorias delimitadas pela avaliatividade e a tipologia de emoção proposta por Scherer (2013), percebeu-se que, em nosso *corpus*, as declarações dos alunos sobre suas experiências iniciais com a produção de textos *on-line* expressam majoritariamente emoções relacionadas à *orientação positiva*, identificadas especialmente pela escolha lexicogramatical de *adjetivos* para expressar emoções associadas ao quadrante da *animação* (ex.: *satisfação, entusiasmo, expectativa*), marcados frequentemente por *graus de intensidade distintos*. Assim, a *orientação negativa* deveria aparecer quando os relatos referem os primeiros momentos de realização da atividade, quando os alunos declaram em certo grau sentimentos associados à *insegurança*.

Nesse contexto, durante o processo de utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, as emoções do aluno interferem de forma direta em sua leitura e na avaliação que faz das atividades que realiza e nas interações de que participa. É nesse panorama que serão utilizados os preceitos do Sistema de Avaliatividade, que afirma que as emoções são carregadas por nossas avaliações e por nossas escolhas linguísticas.

Desse processo, decorrem três domínios semânticos (ou interativos) a partir dos quais as análises pela *avaliatividade* começam a ser melhor compreendidas. O primeiro domínio é o da **atitude**, que compreende os sentimentos, as reações emocionais, os juízos de valor; o segundo é do **engajamento**, que evidencia o posicionamento do falante; o terceiro, da **gradação**, lida com diferentes níveis de força e foco (MARTIN; WHITE, 2005).

De tal modo, teremos que o da **atitude** contempla a valoração pela qual o falante evidencia julgamentos e associa respostas emocionais ou afetivas a outros falantes ou processos. O domínio do **engajamento** trata dos recursos de posicionamento do falante através do seu texto. Por fim, o da **gradação** lida com as escolhas que evidenciam amplificação e intensificação, de forma a variar o impacto interpessoal do texto (força) e a elucidar a categorização semântica pretendida (foco).

A Figura 1, a seguir, ilustra um panorama da organização dos domínios semânticos do Sistema da Avaliatividade. Os domínios (em azul) são subdivididos em subsistemas (em roxo claro) para explicar o fenômeno linguístico de forma mais detalhada.

Figura 1 - Domínios e subsistemas do SA

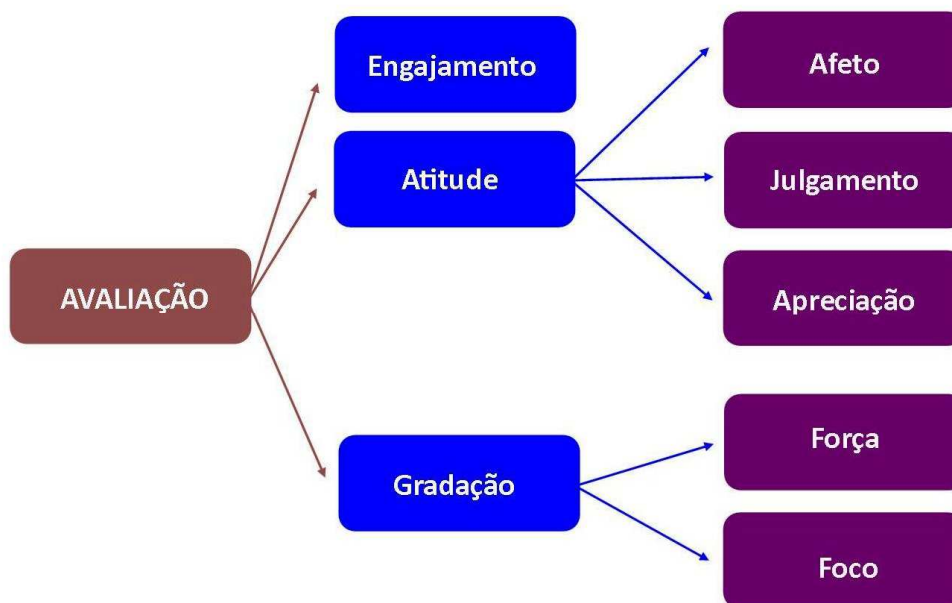


Figura 1: Elaborado pelo autor (baseado em Martin e White, 2005, p. 38).

Visualizando nosso *corpus* e objetivos do trabalho, é para o domínio semântico da **atitude** que vou olhar, uma vez que, segundo Martin e White (2005), é nele que fica alocada a dimensão emotiva do significado. Este domínio revela características peculiares e complexas por se tratar da dimensão emocional do significado proposto pelas instanciações e pelas escolhas lexicogramaticais dos falantes.

O domínio semântico da **atitude**, como mostra a Figura 1, ramifica-se em três subsistemas (MARTIN; WHITE, 2005):

- **afeto**: compreende a caracterização do fenômeno com referência à emoção;
- **juízo**: lida com questões éticas, com a avaliação do comportamento humano a partir de normas sociais;

- **apreciação**: absorve a avaliação de objetos e produtos a partir de princípios estéticos e outros sistemas de valor social.

A ramificação acima revela uma vinculação elucidativa para que se compreenda o processo de avaliação no domínio da atitude, ou seja, temos que o subsistema do *afeto* está relacionado à *emoção*, o julgamento está vinculado à *ética* e o subsistema da *apreciação* está relacionado à *estética*.

De acordo com Martin e White (2005), há três agrupamentos fundamentais de emoções relacionadas ao subsistema de afeto: (a) in/felicidade (*un/happiness*), (b) in/segurança (*in/security*) e (c) in/satisfação (*dis/satisfaction*). Ao pensar em tal subsistema do domínio da atitude, as principais perguntas relacionadas devem ser “como eu me sinto?” e “como isso me afeta?”. Essas indagações, afirmam Martin e White (2005), vinculam-se à abordagem psicológica do Sistema da Avaliatividade uma vez que tentam compreender e rastrear as emoções dentro da manifestação linguística do falante.

O agrupamento da *in/felicidade* trata das “emoções do coração”, como *tristeza*, *ódio*, *felicidade* e *amor*. O da *in/segurança* trata das emoções ligadas ao “bem-estar ecossocial”, como *ansiedade*, *medo* e *confiança*. O agrupamento da *in/satisfação* lida com a busca dos objetivos e as emoções vinculadas a eles, como *respeito*, *curiosidade* e *descontentamento*. De acordo com Martin e White (2005), a *in/satisfação* lida com nossos sentimentos de sucesso e frustração em relação às atividades nas quais estamos engajados.

O subsistema de julgamento reúne, segundo Martin e White (2005), sentidos e significados que abarcam a avaliação de comportamentos humanos (positiva ou negativamente), levando em consideração uma série de normas institucionalizadas. Os julgamentos, conforme os autores, lidam com a estima social, atrelados à tradição oral, ou com sanção social, aqueles de tradição escrita. Os julgamentos que são baseados na cultura oral classificam-se por sua (i) normalidade, (ii) capacidade e (iii) tenacidade. Julgamentos baseados em regramentos de tradição escrita, por sua vez, são analisados por sua (i) veracidade e (ii) propriedade, de acordo com o código (sanção social: leis, normas e convenções sociais, regras religiosas etc.) usado como base.

Conforme Martin e White, o subsistema da **apreciação**, nesse contexto, dedica-se à avaliação de produtos e processos, tendo em vista as valorações estéticas e sociais. Assim, destaca as qualidades composicionais do item avaliado em na seguinte associação: (a) reação causada e (b) impacto estético. Tal perspectiva, de acordo com Martin e White (2005), possibilita que a apreciação seja analisada a partir de três subcategorias:

- **reação**: descreve o impacto emocional das coisas sobre os falantes;
- **composição**: contempla a análise visual, pensando-se na verificação da conformidade com convenções formais de organização;
- **valoração**: abraça a análise a partir de convenções sociais.

Em suma, a **apreciação**, segundo Martin e White (2005), envolve a construção discursiva de nossas opiniões sobre os objetos, sejam eles naturais ou semióticos, de acordo com estas três dimensões semânticas, que podem ser melhor entendidas nestes tópicos:

- (1) Reação: indica o impacto emocional que um objeto causa em alguém, isto é, a maneira como reagimos aos objetos e como eles chamam nossa atenção (*comovente/arresting; cativante/captivating*). Procura responder às perguntas: “*o quão bom/ruim você acha que isto é?*”; “*isso mexeu comigo?*”; “*eu gostei disso?*”;
- (2) Composição: refere-se a avaliações da organização constitutiva do objeto (*equilibrado/balanced; difícil/hard*) fundadas na percepção do grau de ordem e equilíbrio das partes que o compõem. Procura responder às perguntas: “*como você acha que ficou o todo, a composição de partes?*”; “*isso me parece bem elaborado?*”; “*foi difícil de entender?*”
- (3) Valoração: consiste em avaliações fundamentadas nas noções de apreço e mérito do objeto segundo critérios definidos por um determinado domínio institucional (*autêntico/authentic; útil/helpful*). Deve responder à pergunta “*como você julga/entende isto?*”; “*isso valeu a pena?*”.

A fim de um entendimento mais refinado da avaliação, Reação e Composição ainda se desdobram. Quanto à reação, para melhor mapear suas implicaturas, as são divididas em reação-impacto e reação-qualidade. **Reação-impacto** corresponde ao

‘impacto’ que os objetos provocam nas pessoas e **reação-qualidade** diz respeito à ‘qualidade’ dos objetos. Já a **composição** divide-se em **equilíbrio**, que se refere ao equilíbrio das coisas e complexidade, que corresponde ao nível de **complexidade** dos objetos.

A Tabela 3, traduzida de Martin e White (2005), traz uma dimensão mais ampla destas divisões e sugere os adjetivos aplicados a cada tipo de apreciação. As reticências de cada linha sugerem as correlações semânticas que podemos fazer nos *corpora*.

Tabela 3 - Tipos de Apreciação

	Positivo	Negativo
Reação: Impacto	<i>capturador, cativante, envolvente...; fascinante, emocionante, comovente...; animado, dramático, intenso...; marcante, notável, sensacional...</i>	<i>maçante, chato, tedioso...; seco, ascético, pouco convidativo...; simples, previsível, monótono...; desinteressante, vulgar...</i>
Reação: Qualidade	<i>Ok, tudo bem, bom...; Adorável, bonito, esplêndido...; Atraente, encantador, agradável...</i>	<i>ruim, eca, nojento...; óbvio, feio, grotesco...; repulsivo, revoltante, desconcertante...</i>
Composição: Equilíbrio	<i>equilibrado, harmonioso, unificado...; simétrico, proporcional...; consistente, considerável, lógico...; escultural, curvilíneo, esbelto...</i>	<i>desequilibrado, discordante, irregular...; desigual, falho...; contraditório, desorganizado...; disforme, amorfo, distorcido...</i>
Composição: Complexidade	<i>simples, puro, elegante...; lúcido, claro, preciso...; intrínseco, rico, detalhado...</i>	<i>ornamentado, extravagante, bizantino...; arcano, obscuro, pouco nítido...; singelo, monolítico, simplista...; superficial, reducionista, insignificante...;</i>
Valoração	<i>penetrante, intenso, profundo...; inovador, original, criativo...; oportuno, muito aguardado, marco...; inimitável, excepcional, único...; autêntico, real, verdadeiro...; valioso, inestimável, que vale a pena...; apropriado, útil, eficaz...</i>	<i>derivado, convencional, prosaico...; ultrapassado, atrasado, prematureo...; sem valor, cotidiano, comum...; falso, falsificado, chamativo...; sem mérito, de má qualidade, custoso...; ineficaz, inútil, dispensável...</i>

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptado de Martin e White (2005).

Martin e White (2005) asseveram ainda que o domínio semântico da atitude envolve significados gradativos. A avaliação representada por esse domínio e suas

categorias, segundo eles, costuma se encontrar entre os polos negativo e positivo e cada significado está localizado em uma escala de intensidade. A partir de Whitelaw, Garg e Argamon (2005), esta constatação evidencia que, embora seja um domínio semântico isolado, a gradação perpassa os demais na medida em que lhes empresta, principalmente, o eixo da intensidade. Martin e White (2005) destacam que afeto, julgamento e apreciação podem ser polarizados em negativo e positivo e classificados em uma escala de intensidade. Desse modo, considerado o domínio da atitude, os autores destacam que a gradação trabalha com o ajustamento do grau de avaliação. Nesse sentido, explicam que a gradação se organiza em dois grandes eixos de escalabilidade:

- **força;**
- **foco.**

O primeiro eixo opera com intensidade e quantidade, o segundo trabalha com aspectos relacionados à prototypicalidade associada à perspectiva experiencial do falante (ex.: “Eles não jogam futebol **de verdade**.”). O eixo de foco enfatiza (como “futebol” no exemplo anterior) ou suaviza uma categoria (ex.: “Eles jogam **algo que se parece** futebol.”). O eixo de força, por sua vez, empresta intensificação e quantificação às avaliações. A intensificação se refere principalmente a qualidades e processos. A quantificação trata do aspecto de quantidade e extensão no tempo e no espaço.

De acordo com Martin e White (2005), o processo de intensificação pode se estabelecer dentro das seguintes possibilidades.

- (1) isolamento;
- (2) infusão;
- (3) repetição.

No **isolamento**, um item lexical (advérbio) determina o nível de intensidade (ex.: “A tarefa é *muito* legal.”). Na **infusão**, a intensidade é conferida por um item lexical de outra função semântica (ex.: “A tarefa é *massa* ”). Na repetição, por fim, há a reprodução de um mesmo item lexical ou a enumeração de termos relacionados determina a intensificação (ex.: “Eu estou *muito muito muito* feliz com esta tarefa”).

Além disso, há um caso específico de escala máxima de intensificação: a maximização (ex.: “Eu estou *extremamente feliz* com essa tarefa.”).

Vian Jr. (2009) reitera a importância da compreensão da gradação na avaliação. Segundo ele, ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. O autor cita, nesse sentido, que podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais. Isso equivale, aduz Vian Jr (2009)., a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano.

3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Este trabalho, como já mencionado, é vinculado ao projeto MAS-EaD. Tal projeto se propõe a construir uma base de dados lexicais do domínio da emoção no contexto do ensino a distância. Desse modo, pretende, em um âmbito mais global, segundo Alves (2012), contribuir para tornar a experiência dos alunos de disciplinas à distância mais efetiva ao fornecer elementos que facilitem aproximação entre professores e alunos. No projeto, pretende-se modelar as informações linguísticas necessárias para a construção de uma ferramenta cuja função é possibilitar que – com mais facilidade e agilidade – o professor identifique como seus alunos estão se sentindo. De acordo com Alves (2012), isso permitirá que o professor identifique a necessidade de (re)avaliar suas estratégias de ensino e aprendizagem, assim como a adequação dos materiais disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem.

Pretendemos atender a essas etapas com a aplicação do Sistema da Avaliatividade. Martin e White (2005) enquadraram-no numa perspectiva que considera a avaliação como um sistema de significados representados na instanciação textual através de recursos linguísticos. Assim, inscreveremos nossa análise no método de avaliação a partir de grupos de avaliação de Whitelaw, Garg e Argamon (2005), sobre os quais falarei em 3.2, após introduzir o *corpus* do trabalho.

3.1 DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Os sujeitos de pesquisa são 32 alunos de uma turma de 6º ano da cidade de Novo Hamburgo, que participaram de 10 horas/aula em uma turma institucional do Moodle. As aulas (dentro da disciplina de Língua Portuguesa) foram planejadas e ministradas por mim com o auxílio da professora do Laboratório de Informática.

A turma institucional foi disponibilizada pelo CEPIC-NTE⁷ mediante projeto entregue por mim à coordenação e discutido com a equipe, que aceitou a parceria e

⁷ CEPIC – Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática – é o núcleo da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo que oferece formação continuada para professores, curso para alunos da rede e assistência técnica para os laboratórios de informática das escolas. O CEPIC

viu nela uma grande oportunidade de fomentar o trabalho de informática para a educação no município. Em avaliação informal, as aulas no Moodle, que foram acompanhadas tanto pelo CEPIC quanto pela Secretaria Municipal de Educação, foram consideradas exitosas. No breve projeto que elaborei, almejei que nosso trabalho fosse embrionário para uma gradativa implementação de turmas no Moodle para as séries finais do município, em quaisquer disciplinas. Outras quatro turmas para alunos de ensino fundamental já foram abertas em outras escolas depois da nossa.

O conteúdo dos encontros, que ocorreram nos dias 06, 13 e 20/06, 04/07 e 08/08/2014, propõe o ensino e aprendizagem de poemas vinculado ao programa da Olimpíada de Língua Portuguesa do mesmo ano. Mais especificamente, foram trabalhadas a sonoridade do poema, as rimas e as linguagens regionais.

Dada a necessidade, então, de adequar o número de alunos ao de computadores disponíveis no laboratório da escola, o CEPIC criou 16 usuários. Assim, formamos, na turma, 16 duplas, porém, cada postagem de tarefa ou relato da aula era assinada individualmente, dentro do documento a ser anexado ou dentro da própria ferramenta. Temos, nesse contexto, o *corpus* do presente projeto, que são os registros nos *Diários*.

As aulas foram programadas a partir do meu planejamento anual na rede pública de Novo Hamburgo, o que implica alertar que não houve influência na obtenção dos dados. É importante este alerta para justificar a razão pela qual as perguntas dos diários não são padronizadas, uma vez que não estavam programadas para obedecerem a critérios científico-metodológicos. Os diários, que serviriam (serviram) de *feedback* para o meu trabalho, foram alçados a dados da minha dissertação a partir de seguidas reuniões de pesquisa e sugestão da orientação. Por essa razão, apenas na Aula 5 – realizada quando às aulas tinha sido atribuído o *status*

funciona junto ao NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, NTEs são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município), no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software).

de dados da minha pesquisa – o diário apresenta uma pergunta orientada a partir da perspectiva de análise de dados.

Nos próximos itens, explicarei como ocorreu cada aula. Junto de cada explicação trago uma imagem com a seleção de produções dos alunos. As imagens selecionadas são da produção inicial de cada um. Não publico todas por uma questão de volume e não estabeleci critérios para escolhê-las. Distribuí-as no quadro de modo que ficassem visualizáveis tanto na tela como na impressão. Na primeira aula, a fim de facilitar o processo de trabalho no AVA, a produção foi feita no próprio Moodle. Nas demais, foi utilizado o editor de textos do Linux. O *layout* de cada aula está nos Apêndices deste trabalho.

Aula 1 – Trava-línguas

No enunciado da primeira aula, os alunos tiveram acesso a exemplos, e uma tentativa de conversa com o leitor, sobre trava-línguas (conforme Apêndice A).

Foram organizados três links. No primeiro, foi compartilhado um vídeo de 2 minutos e 20 segundos, em que o grupo Tiquequê⁸ canta diversos trava-línguas. Em seguida, os alunos poderiam acessar a lição “Produzindo um trava-língua”.

Ao fim da aula, os alunos entraram no link “Diário - Escreva aqui o que você achou da aula”. Lá dentro, eles responderiam à(s) questão(s) *Como você percebeu a sua primeira produção de hoje? Como se sentiu? Como foi a experiência de produzir neste espaço?*

⁸ Tiquequê é um grupo cênico-musical cujo trabalho é voltado para crianças. <www.tiqueque.com>.

Figura 2 - Produções da Aula 1

moodle Você aces

Página inicial > Meus cursos > ESCOLAS > PDGBS01 > Tópico 1 > Produzindo um trava língua > Texto online

Navegação

- Página inicial
 - Minha página inicial
 - Páginas do site
 - Meu perfil
 - Curso atual
 - PDGBS01
 - Participantes

Produzindo um trava língua

Agora que já conhecemos alguns trava línguas, é a sua vez... Com a sua criatividade elabore um trava língua.

TRAVA Línguas

Era uma vez um menino trapaceiro que trapaceava o treino do treinador no mesmo trecho do trapaceiro.

O tapa
O trapo deu um tapa na cara no topo da cara do tapo do toco de um trapo que atrapalhou um tropo.

Pegue um mamão na mão e não deixe o mamão cair da mão e ir para o chão.

Seu Chico não gosta de xadrez por que sempre perde pro xadrezista. O xadrezista ganha e ele fica com surdes.

o craudio fincou a cruz da crista da cravação da patricia

O turco trocado só troca trago estragado !!!!!

O tronco trancou o trilho do trem.

O dono brega do braço branco apaga a brasa breve brilhante.
O dono do braço brega branco apaga a brasa com um sopro brilhante.
O dono do breve braço brilhante joga na velha brega uma brasa branca.
A dona brega do braço brilhante o joga na brasa com um sopro bravante.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <moodle.novohamburgo.rs.gov.br>.

Aula 2 – Quadrinhas

O corpo da segunda aula traz uma explicação resumida sobre o que são quadrinhas populares (conforme Apêndice B).

Em seguida, foram dispostos 5 links. No primeiro, “Exemplos de Quadrinhas Populares”, o aluno tem acesso a 16 quadrinhas, que também servem de inspiração para a produção. Depois, podia-se acessar, no link “Quadrinhas com fundo musical”, um vídeo extraído do Youtube do poeta Tchello D'Barros⁹. Nesta aula, também foi aberto o link “Dúvidas sobre os procedimentos da aula”, cuja função seria receber as dúvidas e propiciar resposta imediata em aula. O link oferecia-se a auxiliar. Ao entrar nele, o usuário encontraria a frase “*Se alguma dúvida estiver atrapalhando o teu trabalho, escreve aqui*”, mas não funcionou. Houve apenas dois tópicos que não

⁹ “Tchello d’Barros é poeta, escritor, artista plástico e ator catarinense, que começou a vida sendo premiado com desenhos, até realizar exposições no Brasil e no exterior, participa de antologias poéticas, publica livros, atua no teatro e milita nos mais diversos eventos culturais e artísticos”. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/tchello_d_barros.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

tenham conexão com o objetivo inicial. Os alunos preferiram tirar as dúvidas com os professores oralmente.

No link “Produzir no editor de textos de seu computador” os alunos encontravam a instrução da Figura 3. Por fim, acessavam o “Diário sobre a produção de quadrinhas no Moodle”, onde responderiam à(s) pergunta(s) “*Como você percebeu a sua produção de hoje? Como se sentiu? Como foi a experiência de produzir neste espaço?*”

Figura 3 - Produções da Aula 2

COLAS > PDGBS01 > Tópico 2 > Produzir no editor de textos de seu computador

Produzir no editor de textos de seu computador

Criar uma quadrinha no editor de textos e carregar na página do moodle.

Escolhe um TEMA para a tua quadrinha. Em seguida, escolhe as duas palavras com as quais tu vais compô-la.

Por exemplo. Eu, para fazer a minha, escolhi o tema TRAPAÇA.
E as palavras eu pensei em:
RUA para rimar com FALCATRUA.

"Lá vai Malasartes
Perdido da rua
Balançando a cachola
Tramando Falcatrua".

Escrevi teu lindo nome,
Na palma da minha mão,
Passou um passarinho e disse:
Vocês se amam de montão.

"Lá vai Otávio
andando pela vila
pensando em Carolina
çoçando a axila"

GATO.
Era um gato muito safado
ele era muito malmorado
e um dia ele perdeu o
seu namorado.

Anjo
Um anjo caiu do céu
com uma caneta na mão
que estava escrito o seu nome
no meu coração.

Eu gosto de muitas coisas
de falar rimar e cantar
cada vez que ouço o vento
lembro do teu olhar

A cada vez que te observo
vejo o brilho em teu olhar
quando observo as estrelas
me lembro de cantar.

A árvore
A árvore pequenina
onde a gente se conheceu
la eu guardo o seu nome
de você e eu

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <moodle.novohamburgo.rs.gov.br>.

Aula 3 - Haicais

Na terceira aula, o corpo traz uma nova tentativa de conversa com o leitor (Apêndice C). Nela, tentei explicar de uma forma objetiva como o haikai é feito. Em

seguida, os alunos puderam acessar, no link “Haicai em Movimento” um vídeo que montei a partir de haicais (com imagens) disponibilizados na internet.

Em seguida, partimos para “Produção de Haicai”, onde os alunos encontravam a instrução que está na Figura 4. Por fim, no link “Diário - Escreve aqui como foi a aula”, a(s) pergunta(s) a ser(em) respondida(s) era(m): *E aí? Como foi a aula de hoje? Foi tranquilo ou foi difícil produzir no Moodle? O que mais tu tens a dizer?*

Figura 4 - Produções da Aula 3

Produção de Haicai

Hoje, faremos diferente: cada um vai produzir o seu haicai e assiná-lo. Mas é importante que um ajude o outro e troque ideias com os demais colegas da turma.

Na firma de Ketlyn,
tem uma cozinheira feliz,
e seu nome é Marilyn.

Na chuva a cair;
o sol a raiar;
e o amor a surgir .

Nome: _____

Galhos secos ao luar ,
eu me lembro de você .
A cada vento e seu cantar .

Serafina.
A serafina
é uma menina
que é fina .

Nome: _____

O gato
O gato chato
é verdade ou mito
isso é um fato
ASS: _____

O amigo
O amigo legal
é verdadeiro
é amigo leal
ASS: _____

O gato abalado
abraçou a bola
e foi balançado

Daninha
A daninha é
gordinha e tem
dor no pé.
NOME: _____

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <moodle.novohamburgo.rs.gov.br>.

Aula 4 – Poema final

A instrução da aula 4 foi objetiva, quando novamente se tentou conversar com o leitor (Apêndice D). A finalidade da aula foi produzir o poema final, resultado das três técnicas aprendidas. Produzi meu próprio poema, cujo tema (o mesmo da Olimpíada de Língua Portuguesa) era *O lugar onde vivo*, disponibilizei no corpo da aula e

convidei-os a produzir, como está na instrução da Figura 5. Como fechamento do dia, todos foram convidados a responder à(s) pergunta(s) *Como foi a aula hoje? Como vocês se sentiram? Como foi produzir no Moodle durante esse mês?*

Figura 5 - Produções da Aula 4

SCOLAS > PDGBS01 > Tópico 5 > POEMA FINAL

POEMA FINAL

Hoje produziremos nosso poema final. Lembrem de unir as técnicas e seguir a ordem que está no poema que publiquei como exemplo: 1) Quadrinha, 2) Trava-língua e 3) Haicai.

E, muito importante, falem sobre o lugar em que vocês vivem. Pode ser: a rua, o bairro ou a cidade.

EM NOVO HAMBURGO E TUDO LINDO
AS FLORES, ARVORES E AS ESCOLAS
TUDO E LINDO NESSA CIDADE
NESE BRASIL E TUDO LINDO ATÉ AS CARTOLAS

NOVO HAMBURGO TEM UMA PEDRA PRETA NA PERNA PRETA DO SEU PEDRO

BOA SAÚDE E LINDO TUDO PRA NÓS
TEM FEIJÃO, CARNE ATÉ O AROZ NÓS AGUAMOS
O ALFACE DEMORA PRA PROTA MAS NÓS ESPERAMOS

Meu Lugar
Eu nasci aqui, eu vivo aqui
aqui é meu lugar
aqui eu vivo bem,
sinto um bem estar.

O Brasil tatuei no braço perto do meu bracelete branco!

Novo Hamburgo é meu lugar, meu lugar é Novo Hamburgo
quero bem esta cidade
mesmo que caia o mundo...

Brasil gentil tão infantil juvenil civil se tornou hostil.

Pedro Alvares Cabral era um cara bem legal
ele veio de caravela
trocou dinheiro e ouro
para achar nossa pátria tão bela.

Até se tornar pátria amada
brasil só cantava e dançava
e agora somos terra apaixonada.

“Ó Bairro Boa Saúde
Minha vida meu lugar
Tu és cheio de virtudes
É onde fica o meu lar

Você não troco nem por troco trocado de um jogo de truco

Aqui é o meu lugar
Meu bairro amado
É aqui que quero estar”

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <moodle.novohamburgo.rs.gov.br>.

Aula 5 – Oportunidade para transcrever, aprofundar e comparar

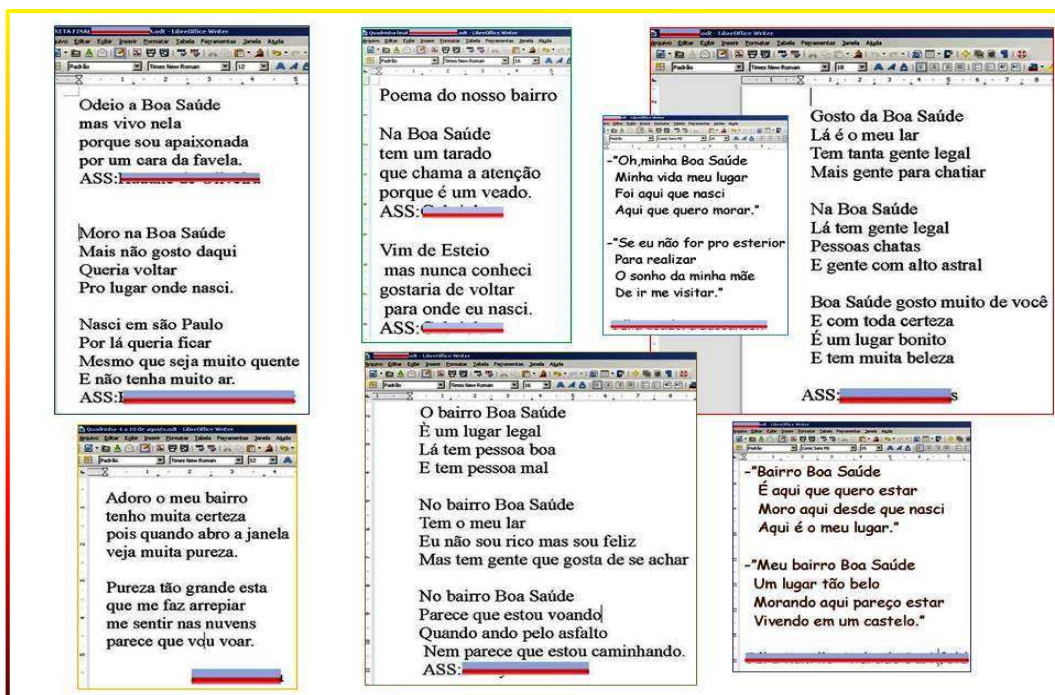
Esta quinta aula não estava no plano inicial, que previa 8 horas de trabalho (4 aulas). No entanto, como demos seguimento a oficinas para a Olimpíada e houve a oferta do CEPIC-NTE em deixar a turma aberta mais uma semana, optamos por realizar mais um encontro. Não houve, porém, planejamento, então aproveitamos para transcrever poemas que haviam sido produzidos naquela semana. Além disso, todos foram desafiados a acrescentar mais conteúdo à produção da sala de aula, a partir, evidentemente, do que aprenderam e dentro do tema *O lugar onde vivo* (Apêndice E).

Os alunos, ao fim, acessaram o diário, no link *E aí? Como é que foi? Respondam as três questões a seguir*, que eram:

1. *Como foi a produção hoje?*
2. *Conseguiram escrever algo a mais do que já haviam produzido?*
3. *Qual a diferença entre a produção em sala de aula e a produção aqui no Moodle?*

Foi, portanto, uma oportunidade de aprofundar a percepção sobre os sentimentos do aluno no que se refere, sobretudo, à última questão. Na Figura 6, constam algumas das produções, que em sua maioria foram além da transcrição do que havia sido feito na sala.

Figura 6 - Produções da Aula 5



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de <moodle.novohamburgo.rs.gov.br>.

Tivemos 72 diários publicados. Dentro de cada diário, pretendia-se que houvesse dois relatos. Porém, como alunos/participantes faltaram eventualmente e algumas duplas optaram por escrever na 1ª pessoa do plural, tivemos 114 relatos. Para atender nossos critérios, optamos por selecionar os GAs orientados por adjetivos

(WHITELAW; GARG; ARGAMON 2015). Assim, relatos sem essa classe ficaram de fora da análise, por ora. Cada relato, portanto, pode conter mais de um GA.

Grupos de Avaliação (GA), como já mencionado neste trabalho, são grupos coerentes de palavras reunidas para expressar uma determinada atitude. Julgo que obtivemos um número satisfatório de GAs, tanto do ponto de vista da contribuição para o MAS-EaD (conforme Apêndice F) quanto para os objetivos do nosso trabalho. São 163 GAs onde se distribuem 183 adjetivos.

3.2 METODOLOGIA

Na abordagem teórica de Martin e White (2005), a atitude, como uma parte do sistema semântico, pode ser realizada através de distintas arquiteturas gramaticais que se alteram em decorrência dos participantes e processos envolvidos. No ponto de vista assinalado por Martin e White (2005), o subsistema da atitude, a partir do qual se dará a análise dos dados neste trabalho, é desenvolvido como um sistema semântico discursivo e, por isso, sua realização está vinculada a estruturas gramaticais diversas.

Segundo Hunston (2011), a expressão da avaliação linguisticamente pode se dar por uma série de indicadores lexicais de sentido avaliativo. A avaliação, conforme o autor, manifesta-se em classes de palavras como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. No entanto, a convicção de Whitelaw, Garg e Argamon (2005) é de que essa manifestação não ocorre apenas em itens isolados e, por isso, frequentemente uma sentença inteira é que empresta significado avaliativo ao contexto.

Conforme Hunston (2011), os significados não podem ser tomados de forma confiável a partir de léxicos isolados. Dessa forma, a investigação tem de ser tomada a partir do contexto, como refere Hunston ao afirmar que é preciso olhar para as palavras que ocorrem imediatamente antes e depois da palavra (ou oração) em consideração.

Temos que o adjetivo, então, é uma categoria lexical caracteristicamente avaliativa. De acordo com Hunston (2011), os falantes (leitores) identificam-no como avaliativo mesmo quando isolado da sentença. Desse modo, a análise linguística

proposta nesta pesquisa considera a adjetivo como escolha lexical prototípica de avaliatividade. Martin e White (2005) também apontam que a realização gramatical canônica do domínio da atitude é o adjetivo.

É neste cenário que Whitelaw, Garg e Argamon (2005) haviam constatado que a maioria dos trabalhos sobre análise de sentimento vinham amparando-se metodologicamente em duas abordagens. A primeira é o *bag of words*, em que uma palavra (ou frase ou documento) é representada como um multiconjunto de suas palavras (o "saco"), desconsiderando a estrutura gramatical e até mesmo a ordenação delas, mas mantendo sua multiplicidade. Assim, tenta classificar os documentos como positivo ou negativo com base na frequência de ocorrência das várias palavras no documento. A segunda abordagem, conforme Whitelaw, Garg e Argamon (2005), é de orientação semântica e busca classificar palavras (geralmente automaticamente) em duas classes, "bom" e "ruim", e então calcula uma pontuação global (boa/ruim) para o texto.

Os autores, contudo, argumentaram que estas duas abordagens perdem aspectos importantes da análise de sentimento. Uma razão disso é que, conforme Whitelaw, Garg e Argamon (2005), é necessária uma análise semântica mais detalhada das expressões que denotam *atitude*, na forma de uma taxonomia bem concebida de *tipos de atitude* e outras propriedades semânticas. Em segundo lugar, as "unidades atômicas" (*atomic units*) de tais expressões não são palavras individuais, mas sim grupos de avaliação (GAs). Estes, definem os autores, são **grupos coerentes de palavras que expressam em conjunto uma atitude particular**. Eles trazem-nos exemplos como "extremamente chato" (*extremely boring*) e "não é realmente muito bom" (*not really very good*).

Para promover uma terceira via metodológica, então, os autores focaram-se na extração e análise de grupos de avaliação por adjetivos chefiados por um adjetivo avaliativo (como "belo" ou "chato") e, opcionalmente, alterados por uma sequência de modificadores (como 'muito', "espécie de", ou "não"). Para tanto, adotaram as taxonomias para os atributos de tais expressões do Sistema da Avaliatividade.

Whitelaw, Garg e Argamon (2005) alertam que extrair essas informações com precisão é um processo difícil, que exige a identificação de quem está falando sobre o que nos textos potencialmente complexos. Por isso, propuseram primeiro resolver

um problema simples, mas útil, que é a **extração de grupos de avaliação**, definindo como esses grupos e frases expressam em um texto o tipo e a intensidade da avaliação.

De acordo com Whitelaw, Garg e Argamon (2005), um grupo de avaliação compreende um adjetivo principal (*head adjective*), com o tipo de atitude definida, com uma lista prévia opcional de modificadores de avaliação, cada um denotando uma ou mais transformações dos atributos de avaliação do adjetivo principal. Eles propõem como exemplo o GA "Não extremamente brilhante" (*not extremely brilliant*), que tem o adjetivo "brilhante" (*brilliant*) e os modificadores "Não" (*not*) e "extremamente" (*extremely*).

A análise dos GAs neste trabalho foi guiada pela distribuição sugerida por Martin e White (2005) e Whitelaw, Garg e Argamon (2005), que enfatiza avaliador, atitude expressa (afeto/apreciação/julgamento), orientação da atitude (positiva/negativa/neutra), gradação utilizada e avaliado. Assim, organizamos todos os GAS (em 4.1), a fim de dar uma visão geral do *corpus*, para depois (em 4.2) seletivamente propor uma reflexão com vistas ao letramento digital e ao *blended learning*. Para este item, escolhi as Categorias de Análise por recorrência nos dados. São elas:

- Aula;
- Moodle;
- Produção;
- Experiência;
- Avaliado (Eu/aluno);

Nas reflexões do item 4.2, então, faço um recorte que prioriza o olhar para as avaliações de polaridade negativa. Ao olhar para esse tipo de orientação, amparo-me em Coscarelli (2014) quando adverte que, a fim de tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática, e não ter aula de informática. Isto dialoga com o questionamento de Rojo e Moura (2012): "Se os nossos alunos já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Amparo-me

igualmente neste fragmento para justificar o olhar partindo das orientações negativas. Essas avaliações soam como indicativo das lacunas no processo de letramento digital na perspectiva da afirmação de Coscarelli (2014) e se candidatam a ajudar a responder à pergunta de Rojo e Moura (2012).

As avaliações positivas, por sua vez, escolhi aleatoriamente com o intuito de mostrar um contraponto com as dificuldades que o computador e o ciberespaço apresentam. Ou seja, mesmo que haja insatisfação e aflição, a presença da satisfação e do contentamento pode orientar o melhor caminho a seguir pelo professor e pelo aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

Neste contexto, minha reflexão se dará à luz das teorias que abordam o letramento digital, como as contribuições de Rojo (2009) sobre uso do computador em sala de aula (Rojo, 2009) e a própria questão técnica do letramento digital a partir de Soares (2002, 2003, 2010) e Coscarelli e Santos (2007). A questão social do Letramento Digital (COSCARRELLI, 2014) também será retomada para contribuir com a reflexão em 4.2.

Outros referenciais que retomarei para refletir sobre os dados contemplam o ciberespaço, o hipertexto e o *blended learning*. Assim, os dados também serão analisados a partir da dimensão estética do AVA (FRANCIOSI; MEDEIROS; COLA, 2003), do potencial do *Modelo Blended Learning* (TORI, 2009; LEMOS, 2000) e da complexidade do hipertexto e do leitor (LÉVY, 1999; DIAS, 1999; FREITAS, 2010; SANTAELLA, 2013). O Quadro 1, a seguir, apresenta um mapa metodológico que ajuda a apontar os caminhos e parâmetros organizacionais e conceituais da análise.

Quadro 1- Mapa metodológico

Itens organizadores da avaliação (Estes itens referem-se ao Panorama Geral dos dados)	N. Adj: Número de identificação do(s) adjetivo(s) que encabeça(m) cada GA		São 183 adjetivos em 163 GAs, que representa a totalidade dos dados mapeados, serve de base para a análise (4.2) e antecipa as contribuições para o MAS-EaD (Apêndice F).
	N.(GA): Número de identificação do GA		
	Grupo de Avaliação – GA – transcrito		
	Adjetivo		
	Subsistema		
Polaridade: positiva (Pos.), negativa (Neg.) ou neutra (Neu.)			
CATEGORIAS DE ANÁLISE <i>(As cinco categorias serão analisadas na reflexão (4.2), onde faço um aprofundamento, contemplando a gradação, amparado no Sistema da Avaliatividade como teoria semântica para refletir o Letramento Digital a partir das implicações teóricas que permeiam o Blended Learning, o Ciberespaço e o Hipertexto).</i>	ELEMENTOS DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ÚTEIS PARA A ANÁLISE		
	AULA	LETRAMENTO DIGITAL	
		O uso do computador em sala de aula (Rojo, 2009). A nova escrita na internet (Santos; 2014; in.: Coscarelli e Ribeiro, 2014) A questão técnica do Letramento Digital (Soares, 2002, 2003, 2010; Coscarelli e Santos, 2007)	
		A questão social do Letramento Digital (Coscarelli, 2014)	
	EXPERIÊNCIA	CIBERESPAÇO; HIPERTEXTO; BLENDED LEARNING	
		A dimensão estética do AVA (Franciosi, Medeiros e Cola, 2003) O potencial do Modelo Blended Learning (Tori, 2009; Lemos, 2000)	
	MOODLE	A complexidade do hipertexto e do leitor (Lévy, 1999; Dias, 1999; Freitas, 2010; Santaella (2013)	
	PRODUÇÃO	SISTEMA DA AVALIATIVIDADE	
		Seguindo os parâmetros de análise propostos por Martin e White (2005), Scherer (2005) e Whitelaw, Garg e Argamon (2005), as categorias serão analisadas à luz do sistema da atitude com amparo no subsistema da gradação e na orientação. Abaixo, estão parâmetros de análise. Não constam nas delimitações coordenadas de análise que não tiveram ocorrência nos Grupos de Avaliação da reflexão.	
	ATITUDE <i>(Contempla a valoração pela qual o falante evidencia julgamentos e associa respostas emocionais ou afetivas a outros falantes ou processos [Martin e White, 2009]).</i>	AFETO	
“Como eu me sinto?” “Como isso me afeta?” Essas indagações tentam compreender e rastrear as emoções dentro da manifestação linguística do falante			
In/felicidade (emoções do coração)		In/satisfação (bem-estar ecossocial)	In/segurança (busca dos objetivos)
JULGAMENTO			
“Avaliação de comportamentos humanos” Estima Social > Capacidade			
APRECIÇÃO			
“Avaliação de produtos e processos, tendo em vista as valorações estéticas e sociais”			
Reação “Indica o impacto emocional que um objeto causa em alguém”	Composição “Avaliações da organização constitutiva do objeto”	Valoração “Avaliações fundamentadas nas noções de apreço e mérito do objeto”	
Qualidade “O quão bom/ruim você acha que isto é?”	Equilíbrio “Como você acha que ficou o todo?”	“Isso valeu a pena?”	
Impacto “Isso mexeu comigo?”	Complexidade “Foi difícil de entender?”		
GRADAÇÃO <i>(Podemos ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais [Vian Jr., 2009]).</i>	Força > Intensificação		
	O eixo força, no quadrante da intensificação, perpassa todas as ocorrências neste trabalho. A intensificação ocorreu dentro das três possibilidades abaixo.		
	Isolamento	Infusão	Maximização
	Um item lexical (advérbio) determina o nível de intensidade: “A tarefa é muito legal.”	A intensidade é conferida por um item lexical de outra função semântica: “A tarefa é massa”.	Escala máxima de intensificação: “Eu estou extremamente feliz com essa tarefa.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 RESULTADOS E REFLEXÕES

Neste capítulo, mostrarei os resultados obtidos na coleta e organização dos dados e as reflexões que foram possíveis partir deles. No item *4.1 Resultados: Panorama Geral*, transcrevo os 163 grupos de avaliação onde se colocam os 183 adjetivos. Tal panorama mostra como resultados mais aparentes que (1) a orientação positiva (2), o subsistema da apreciação e (3) o adjetivo *legal* são hegemônicos no *corpus*. Além disso, revela que os itens majoritários avaliados são (1) aula, (2) Moodle, (3) produção, (4) experiência e (5) o próprio avaliador (eu/nós). Estes cinco itens compõem as categorias de análise sobre as quais refletirei em *4.2 Reflexões à luz avaliações atitudinais*.

A atitude, segundo Martin e White (2005), é revelada por sentenças cuja interpretação mais imediata deixa perceber que, nos conteúdos destas, alguém, alguma coisa, situação, ação, evento ou estado de coisas vai ser considerado, positiva ou negativamente. Por consequência, são também consideradas sentenças atitudinais aquelas em que o interlocutor é convidado a aduzir o seu próprio julgamento.

Em nosso cenário avaliativo, portanto, o domínio semântico da atitude foi predominante, contemplando as expectativas no que se refere à avaliação de processos e produtos. Um aspecto comum a todas as sentenças atitudinais, lembram Avelar e Azuaga (2003), é o fato de o seu significado, ainda que representado por palavras isoláveis do contexto, não ocorre, normalmente, descontextualizado – razão pela qual organizamos a análise a partir de Whitelaw, Garg e Argamon (2005). Pelo contrário, o interlocutor de uma avaliação, para aceder ao significado completo de atitude, tem de identificar diversas partes do texto representantes de instâncias, explícitas ou implícitas, da atitude e deve interpretá-las globalmente.

Uma reflexão mais pontual em nosso caso poderia ser a ocorrência do advérbio de negação “não” antecedendo algum predicado das sentenças avaliativas. De orientação positiva, a sentença converter-se-ia em negativa e mudaria bruscamente a avaliação.

Quanto aos subsistemas de atitude, aliás, convém destacar que o afeto tem a ver, segundo Martin e White (2005), com a manifestação das emoções, a reação a um comportamento, a um fenômeno natural, a um estado-de-coisas, ou a um texto/processo. A manifestação das emoções reside na subjetividade individual do locutor que, por decisão ou necessidade própria, inscreve a sua presença no processo comunicativo. Avelar e Azuaga (2003) explicam que, até certo ponto, o locutor perscruta a possibilidade de um elo com o seu interlocutor na medida em que, expondo-se por meio das suas revelações emocionais, propõe uma reação que pode ser de compreensão, simpatia, partilha, ou até de recusa.

Neste ponto, é importante destacar que a apreciação, segundo Martin e White (2005) tem a ver com avaliações que recaem prioritariamente sobre objetos, artefatos, processos e estados-de-coisas. Mais que isso, os valores associados à apreciação são de ordem estética e manifestam-se, tipicamente, por meio de classificações acerca da forma, aparência, construção, apresentação ou impacto estético de objetos e identidades.

Não podemos perder de vista, entretanto, de que estamos falando de emoção a partir da Psicologia Cognitiva de Scherer (2005). Portanto, a experiência do subsistema de *apreciação*, que abrange a maioria dos GAs, não deve ser vista como oposta ao *afeto*. Ao contrário, a *apreciação* evidencia que de fato lidamos com o componente cognitivo da emoção, que dá conta da *avaliação* (SCHERER, 2005). A ocorrência do subsistema de *afeto* evidencia a presença de um componente da emoção, o do sentimento subjetivo, que abarca a *experiência emocional*. Na perspectiva de Scherer, podemos afirmar que a *apreciação* desempenha a *avaliação de objetos e eventos* e o afeto o *monitoramento do estado e da interação do organismo com o ambiente*. De todo modo, estamos falando sempre de **emoção** a partir da correlação norteadora explicitada na Tabela 4.

Tabela 4 - Correlação norteadora dos Subsistemas da Atitude com os Componentes da Emoção – Martin e White e Scherer

MARTIN E WHITE	SCHERER
Subsistema da Atitude	Componente da Emoção
APRECIACÃO	AVALIAÇÃO
AFETO	EXPERIÊNCIA EMOCIONAL

Fonte: Elaborado pelo autor. Baseado em Martin e White (2005) e Scherer (2005).

É nesse panorama, favorável à prática do letramento digital, que compõe os *letramentos* defendidos por Soares (2010), que aprofundarei minha análise, onde é possível vislumbrar a dialógica de complementaridade a que se refere Lemos (2000), através da qual a colaboração e a autoaprendizagem se concretizam. E isso o aprofundamento da análise do *corpus* pretende legitimar (ao menos em nosso recorte). Para tanto, apresentarei a totalidade dos GAs, por aula, através das tabelas 5 a 9. Em seguida, a Tabela 10 organiza as ocorrências de cada *avaliado* por quantificação das ocorrências e suas respectivas polaridades. Por fim, os itens avaliados são reorganizados a partir de uma busca sobre suas correlações (ex.: *produção, produzir e texto produzido*). Desse modo, os avaliados de recorrência mais aparente são organizados nas tabelas 11, 12, 13, 14 e 15, que orientam a análise dos itens Aula, Experiência, Moodle, Produção e Avaliado.

4.1 RESULTADOS: PANORAMA GERAL DOS GAS

Neste item, como já mencionei, pretendo mostrar um panorama geral dos Grupos de Avaliação que compõem o *corpus* do trabalho. Não é foco aqui aprofundar a análise dos 163 GAs, posto que tal tarefa representaria um trabalho demasiadamente extenso, cujos resultados não destoariam da reflexão que me

proponho a fazer. De qualquer forma, cada GA está devidamente classificado e se coloca disponível a discussões.

Sendo assim, nas reflexões do item 4.2, como já referi na metodologia, faço um recorte que prioriza o olhar para as avaliações de polaridade negativa. Em função deste recorte, não constam nesse panorama geral a gradação e os subdomínios dos subsistemas. Estes dois elementos avaliativos, que aprofundam a análise, serão contemplados nas reflexões das tabelas 11 a 15.

Nas Tabelas 5, 6, 7, 8 e 9 (a partir da próxima página) constam os seguintes itens para avaliação:

- o número de identificação do(s) adjetivo(s) (**N. Adj**) que encabeçam cada GA;
- o número de identificação do GA (**N.GA**);
- a transcrição do GA;
- o adjetivo;
- o subsistema; e
- a polaridade (**POL**).

Como já aludi, o subsistema da apreciação foi hegemônico nas avaliações atitudinais em nosso *corpus*. Foram 164 ocorrências, que representam 89,62 % das avaliações. Houve 14 ocorrências do subsistema de afeto (7,65%) e apenas 5 de julgamento, o que representa apenas 2,73% do total.

4.1.1 GAs da Aula 1

Tabela 5 - GAs da Aula 1

(continua)

N. Adj N. (GA)	GRUPO DE AVALIAÇÃO – GA	ADJETIVO	AVALIADO	SUBSISTEMA	POL.
1 (1)	Eu achei legal essa atividade que o professor fez com a nossa turma	Legal	Atividade	Apreciação	Pos.
2 (2)	aprenderemos mais sobre os travas línguas e outras coisas mais legais como poesias	Legais	Poesias *	Apreciação	Pos.
3 (3)	e também achei legal um desenho que fizemos	Legal	Desenho *	Apreciação	Pos.
4 (4)	Eu também achei legal a aula	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
5 (5)	Achei o espaço bem legal e interessante	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
6 (5)		Interessante	Moodle	Apreciação	Pos.
7 (6)	Eu achei legal e gostei de trabalhar no moodle	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
8 (7)	Ba fiz meu perfil hoje tava muita tri	Tri	Aula	Apreciação	Pos.
9 (8)	a aula tava fera	Fera	Aula	Apreciação	Pos.
10 (9)	Achei que foi bem legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
11 (10)	Várias idéias bem interessantes e bem feitas	Interessantes	Ideias/Trava-línguas de exemplo	Apreciação	Pos.
12 (11)	Bom, eu achei muito interessante produzir nesse espaço	Interessante	Processo de produção	Apreciação	Pos.
13 (12)	a experiência foi muito boa	Boa	Experiência	Apreciação	Pos.
14 (13)	eu percebi que hoje a minha produção estava muito boa	Boa	Produção	Apreciação	Pos.
15 (14)	eu me senti alegre por ler muitos trava línguas engraçados	Alegre	Eu	Afeto	Pos.
16 (14)		Engraçados	Trava-línguas	Apreciação	Pos.
17 (15)	pude dar boas gargalhadas com minha amiga Marceline	Boas	Gargalhadas	Afeto	Pos.
18 (16)	Achamos mt bom nos fazer esses travas lingua	Bom	Processo de produção	Apreciação	Pos.
19 (17)	e uma experiencia nova e mt divertida	Nova	Experiência	Apreciação	Pos.
20 (17)		Divertida	Experiência	Apreciação	Pos.
21 (18)	é ingrasado e uma tequinica de estuda fora da SALA	Engraçado	Técnica	Apreciação	Pos.
22 (19)	Achamos legal um diferente jeito para trabalhar	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
23 (19)		Diferente	Moodle	Apreciação	Pos,

(conclusão)

24	Gostei muito de criar o trava língua achei legal e divertido	Legal	Processo de produção	Apreciação	Pos.
25 (20)		Divertido	Processo de produção	Apreciação	Pos.
26 (21)	Eu achei muito bom fazer um trava língua neste programa	Bom	Processo de Produção	Apreciação	Pos.
27 (22)	esse site é muito bom.	Bom	Moodle	Apreciação	Pos.
28 (23)	Me senti ótima fazendo um trava língua	Ótima	Eu	Afeto	Pos.
29 (24)	Eu achei muito legal a ideia de fazer um trava língua	Legal	Ideia	Apreciação	Pos.
30 (25)	Me senti espiradora fazendo	Inspirada	Eu	Afeto	Pos.
31 (26)	Essa experiencia foi muito boa	Boa	Experiência	Apreciação	Pos.
32	Gostei muito dos trava línguas muito enteresante e legal	Interessante	Trava-línguas	Apreciação	Pos.
33 (27)		Legal	Trava-línguas	Apreciação	Pos.
34 (28)	Eu me senti muito felez de fazer um trava línguas	Feliz	Eu	Afeto	Pos.
35 (29)	Achei muito legal de mexer nesse site.	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
36	Eu achei muito interessante isso :- P e legal para ajudar	Interessante	Moodle	Apreciação	Pos.
37 (30)		Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
38 (31)	O trava língua e interessante para nos para travar as línguas	Interessante	Trava-línguas	Apreciação	Pos.
39 (32)	esse programa eu achei bem legal composto pela Moodle	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
40 (33)	Gostei do trava língua porque agente fizemos o nosso mesmo e ficou bem legal	Legal	Trava-línguas	Apreciação	Pos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Aula 1, os adjetivos são distribuídos por 33 GAs. Todos os 40 adjetivos (100%) apresentam polaridade positiva. A apreciação ocorre 37 vezes (92,5%) e a avaliação pelo subsistema do afeto ocorre em três adjetivos (7,5%).

O adjetivo *legal* é empregado 15 vezes (37,5%). *Bom/boa* são usados 7 vezes nas avaliações (17,5%) e *interessante* aparece 6 vezes (15%). *Engraçado* e *divertido/a* são usados em duas ocorrências cada um, o que corresponde a 10% dos adjetivos-cabeça na aula. Outros 8 são empregados, completando os 20% (2,5% cada): *alegre, diferente, feliz, fera, inspirada, nova, ótima* e *tri*.

4.1.2 GAs da Aula 2

Tabela 6 - GAs da Aula 2

(continua)

N.	GRUPO DE AVALIAÇÃO – GA	ADJETIVO	AVALIADO	SUBSISTEMA	POL.
41 (34)	É muito legal a aula do Professor Leandro.	Legal	Aula do Professor	Julgamento	Pos.
42 (35)	Professor Leandro é um bom professor	Bom	Professor	Apreciação	Pos.
43 (36)	ele encina muito bem as materias novos	Novos	Conteúdo	Apreciação	Neu.
44 (37)	O vídeo sobre as quadrinhas me encentivou bastante, foi bem divertido	Divertido	Vídeo sobre quadrinha	Apreciação	Pos.
45 (38)	a gente conseguiu e achamos dimai	Demais	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
46 (39)	Hoje a aula foi boa	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
47 (40)	achamos poemas bem legais	Legais	Poemas de exemplo	Apreciação	Pos.
48 (41)	a produção foi boa	Boa	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
49 (42)	Nos sentimos felizes por produzir nesse espaço	Felizes	Nós	Afeto	Pos.
50 (43)	a experiência foi bem legal :)	Legal	Experiência	Apreciação	Pos.
51 (44)	nos gostamos mt da suas aulas e mt lega	Legal	Aula do professor	Julgamento	Pos.
52 (45)	vc tambem e o nosso melhor professor.	Melhor	Professor	Julgamento	Pos.
53 (46)	Eu achei muito legal	Legal	Experiência	Apreciação	Pos.
54 (47)	poesias são como rimas e isso e radical	Radical	Rimas	Apreciação	Pos.
55 (48)	adorei trabalhar no moodle achei um espaço bem maneiro.	Maneiro	Moodle	Apreciação	Pos.
56 (49)	Percebi que a minha produção de hoje melhorou mais do que a primeira, me senti muito espiradora	Inspirada	Eu	Afeto	Pos.
57 (50)	a experiencia foi muito boa de produzir nesse espaço	Boa	Experiência	Apreciação	Pos.
58 (51)	me senti ótima criando uma quadrinha	Ótima	Eu	Afeto	Pos.
59 (52)	a experiencia foi muito legal de produzir nesse espaço	Legal	Experiência	Apreciação	Pos.
60 (53)	foi muito bom	Bom	Experiência	Apreciação	Pos.
61 (54)	tambem achei muito legal a aula de hoje	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
62 (55)	consegui produzir um quadrinho bem legal com o cassiano.	Legal	Quadrinha	Apreciação	Pos.
63 (56)	:-) eu achei hoje muito legal pois eu fis uma quadrinha	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
64 (57)	Bom! Nós achamos muito legal o trabalho das quadrinhas neste site	Legal	Produção no Moodle	Apreciação	Pos.
65 (58)	gostei de ver o video e fazer todas as tarefas foi bem legal mesmo	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
66 (59)	Eu achei muito interessante a aula de Hoje	Interessante	Aula	Apreciação	Pos.

(conclusão)					
67	Eu gostei muito divertido e lega	Divertido	Experiência	Apreciação	Pos.
68 (60)		Legal	Experiência	Apreciação	PPos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Aula 2, temos 28 adjetivos distribuídos por 27 GAs. A polaridade positiva aparece 27 vezes (96,43%) e apenas uma ocorrência é neutra (3,57%). A apreciação ocorre em menor proporção em relação à primeira aula. São 22 avaliações por este subsistema (78,58%). O subdomínio do julgamento aparece 3 vezes (10,71%). A avaliação se dá pelo afeto também 3 vezes (10,71%).

Legal é empregado 12 vezes (42,86%), bom é usado 5 vezes (17,86%), divertido 2 vezes (7,14%) e 9 adjetivos completam as escolhas lexicais, correspondendo a 32,14% das avaliações (3,57% cada): *demais, feliz, inspirada, interessante, maneiro, melhor, novo, ótimo e radical*.

4.1.3 GAs da Aula 3

Tabela 7 - GAs da Aula 3

(continua)					
N. Adj N. (GA)	GRUPO DE AVALIAÇÃO – GA	ADJETIVO	AVALIADO	SUBSISTEMA	POL.
69 (61)	agora eu sei melhor	Melhor	Fazer haicai	Apreciação	Pos.
70 71 (62)	nós aprendemos muitas coisa legal tipo trava linguas e varias coisas legal.	Legal Legal	Assuntos aprendidos Assuntos aprendidos	Apreciação Apreciação	Pos. Pos.
72 (63)	O nosso diario ele foi bem legau	Legal	Diário/aula	Apreciação	Pos.
73 (64)	eu gostaria de fazer mais vezes nós achamos ótimos	Ótimos	Poemas escritos	Apreciação	Pos.
74 (65)	gosto tanto de fazer rimas que foi bem simples	Simples	Fazer rimas	Apreciação	Pos.
75 (66)	o moodle e uma ferramenta muito legal	Legal	Moodle	Apreciação	Pos.
76 77 (67)	foi um trabalho bem fácil e legal de fazer.	Fácil Legal	Tarefa Tarefa	Apreciação Apreciação	Pos. Pos.
78 (68)	Hoje fizemes o haicai e muito legal	Legal	Fazer o haicai	Apreciação	Pos.

(conclusão)

79 (69)	Hoje a aula foi muito legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
80 (70)	achei interessante produzir nesse espaço	Interessante	Produção no Moodle	Apreciação	Pos.
81 (71)	a aula foi bastante produtiva hoje...	Produtiva	Aula	Apreciação	Pos.
82 (72)	cada vez ta melhor as suas aulas	Melhor	Aula do Professor	Julgamento	Pos.
83 (73)	eu adorei aula de gente esta muito legal :-)	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
84 (74)	Hoje achei que a aula foi produtiva	Produtiva	Aula	Apreciação	Pos.
85 (75)	foi possível terminar o meu trabalho	Possível	Conclusão da tarefa	Apreciação	Neu.
86 (76)	Foi uma aula diferente das outras	Diferente	Aula	Apreciação	Neu.
87 (77)	Como Moodle é mais fácil realizar as tarefas que o professor deixa para nós.	Fácil	Moodle	Apreciação	Pos.
88 (78)	Eu gostei muito dessa aula foi ótima	Ótima	Aula	Apreciação	Pos.
89 (79)	foi um pouca difícil para mim elaborar	Difícil	Produção do poema	Apreciação	Neg.
90 (80)	mais foi legal	Legal	Produção do poema	Apreciação	Pos.
91 (81)	foi muito legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
92 (82)	achei dificiu escrever o poema	Difícil	Escrever o poema	Apreciação	Neg.
93 (83)	foi difícil a aula	Difícil	Aula	Apreciação	Neg.
94 (84)	Eu achei o Haicai muito legal	Legal	Haicai	Apreciação	Pos.
95 (85)	meio demorado porque sou ruim em rima	Demorado	Escrever o Haicai	Apreciação	Neg.
96 (85)		Ruim	Eu	Afeto	Neg.
97 (86)	Eu Ana achei muito bacana este Haicai que eu fiz	Bacana	Haicai produzido	Apreciação	Pos.
98 (87)	meio complicado mais é show	Complicado	Haicai produzido	Apreciação	Neg.
99 (87)		Show	Haicai produzido	Apreciação	Pos.
100 (88)	a aula foi legal e divertido mais com varias coisas diferente	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
101 (88)		Divertida	Aula	Apreciação	Pos.
102 (88)		Diferentes	Coisas (propostas na aula)	Apreciação	Neu.
103 (89)	eu acho que a aula foi muito divertido e legau	Divertida	Aula	Apreciação	Pos.
104 (89)		Legal	Aula	Apreciação	Pos.
105 (90)	eu achei super divertido	Divertido	Aula	Apreciação	Pos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os 37 adjetivos da Aula 3 são distribuídos em 30 GAs. Nessa aula, a polaridade positiva cai, em proporção considerável, para 75,68% (28 ocorrências). A polaridade negativa aparece nessa aula 6 vezes (16,21%) e a polaridade neutra 3 vezes (8,11%).

Apenas dois adjetivos não avaliam dentro do subsistema de apreciação, que ocupa 94,6% dos GAs. Ocorre uma avaliação por afeto (2,7%) e uma por julgamento (2,7%).

A escolha lexical de *legal* é feita 13 vezes (35,13%). O adjetivo *difícil*, que é decisivo para a marca da orientação negativa, aparece 3 vezes (8,11%), ao passo que *divertido* também é empregado na mesma proporção (8,11%). Cinco adjetivos aparecem duas vezes (5,41% cada): *diferente*, *fácil*, *melhor*, *ótimo* e *produtiva*. Oito adjetivos completam as escolhas lexicais, cada um representando 2,7%: *bacana*, *interessante*, *possível*, *show*, *simples*, *ruim*, *complicado* e *demorado*. Os três últimos também orientam negativamente a avaliação de cada GA que encabeçam.

4.1.4 GAs da Aula 4

Tabela 8 - GAs da Aula 4

(continua)

N. Adj N. (GA)	GRUPO DE AVALIAÇÃO – GA	ADJETIVO	AVALIADO	SUBSISTEMA	POL.
106 (91)	Hoje foi um pouco mais difícil escrever	Difícil	Produção do poema	Apreciação	Neg.
107 (92)	a experiencia foi maravilhosa	Maravilhosa	Experiência	Apreciação	Pos.
108 (93)	Hoje eu pratiquei no haikai foi bem interessante	Interessante	Produção do poema	Apreciação	Pos.
109 (94)	fizemos rimas bem legais	Legais	Rimas	Apreciação	Pos.
110 (95)	foi um dia bem legal	Legal	Dia (aula)	Apreciação	Pos.
111 (96)	Hoje foi um dia legal	Legal	Dia (aula)	Apreciação	Pos.
112 (97)	fizemos poemas e rimas bem legais!!! ^-) ;-)	Legais	Poemas e rimas	Apreciação	Pos.
113 (98)	Muito bom as aulas do sor	Bom	Aula	Julgamento	Pos.
114 (99)	não sei se ficou muito bom	Bom	Poema	Apreciação	Neu.
115 (100)	Gostei muito dessa última aula estou feliz	Feliz	Eu	Afeto	Pos.
116 (101)	e nao sei se ficou muito bom	Bom	Poema	Apreciação	Neu.
117 (102)	Gostei dessa ultima aula. Estou feliz.	Feliz	Eu	Apreciação	Pos.
118 (103)	A aula foi muito boa	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
119 (104)	fui olhar o que nós fizemos eu nem tinha visto que ficou tão legal	Legal	Poema produzido	Apreciação	Pos.

(conclusão)

120 (105)	eu me senti ótima fazendo uma quadrinha, trava-língua e haicai	Ótima	Eu	Afeto	Pos.
121 (106)	foi muito bom produzir no Moodle esse mês	Bom	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
122 (107)	A aula foi muito legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
123 (108)	me senti ótima em fazer esse trabalho	Ótima	Eu	Afeto	Pos.
124 (109)	foi muito bom produzir no moodle	Bom	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
125 (110)	espero que teje outra aula assim legal para mim participar	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
126 (111)	espero que seja mais legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
127 (112)	a aula foi muito boa	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
128 (113)	eu aprendi muito com essa aula maravilhosa com sor Leandro :-)	Maravilhosa	Aula	Apreciação	Pos.
129 (114)	foi meio difícil mais conseguimos	Difícil	Aula	Apreciação	Neg.
130 (115)	eu gostei foi bem legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
131 (116)	E foi bem legal essa aula	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
132 (117)	hoje a aula foi muito divertido	Divertida	Aula	Apreciação	Pos.
133 (118)	Eu achei bem interessante essa aula de hoje	Interessante	Aula	Apreciação	Pos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Aula 4, cada um dos 28 adjetivos está localizado em um GA distinto. São 24 avaliações por apreciação (85,72%), 3 por afeto (10,71%) e uma por julgamento (3,57%). A orientação positiva acontece 24 vezes (85,72%), a orientação negativa ocorre duas vezes (7,14%) assim como a neutra (7,14%).

Legal foi novamente a escolha lexical mais recorrente (10 vezes – 35,73%). *Bom/boa* representa 25% (7 usos) dos adjetivos-cabeça. *Feliz*, *interessante*, *maravilhosa* e *ótima* apresentaram duas ocorrências (7,14% cada um). O mesmo ocorre com *difícil*, cujos dois empregos marcam as avaliações negativas da aula. *Divertida* completa as escolhas, sendo empregado uma única vez (3,57%).

4.1.5 GAs da Aula 5

Tabela 9 - GAs da Aula 5

(continua)

N. Adj N. (GA)	GRUPO DE AVALIAÇÃO – GA	ADJETIVO	AVALIADO	SUBSISTEMA	POL.
134 (119)	Foi boa essa atividade que foi feita hoje	Boa	Atividade	Apreciação	Pos.
135 (120)	cada dia nos aprendemos mais um boa da língua potuguêsa.	Boa	Assunto da LP	Apreciação	Pos.
136 (121)	Foi muito boa a aula	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
137 (122)	Foi mais facio	Fácil	Produção	Apreciação	Pos.
138	No computador é mais pratico e é melhor.	Prático	Produção	Apreciação	Pos.
139 (123)		Melhor	Produção	Apreciação	Pos.
140	A produção de hoje foi legal, e até um pouco mais rápida	Legal	Produção	Apreciação	Pos.
141 (124)		Rápida	Produção	Apreciação	Pos.
142 (125)	ela já estava perfeita	Perfeita	Quadrinha	Apreciação	Pos.
143 (126)	A produção foi legal	Legal	Produção	Apreciação	Pos.
144 (127)	(a produção) foi mais rapida	Rápida	Produção	Apreciação	Pos.
145 (128)	aqui foi quase mais legal que a produção da aula do dia 06/08	Legal	Produção no Moodle	Apreciação	Neu.
146 (129)	Eu e a Mariana achemos demais	Demais	Aula	Apreciação	Pos.
147 (130)	esses trabalhos é muito legal	Legal	Trabalhos/Aula	Apreciação	Pos.
148 (131)	a aqui no moodle é mais fasil de fazer	Fácil	Trabalhar no Moodle	Apreciação	Pos.
149 (132)	Nossa produção hoje foi muito boa	Boa	Produção	Apreciação	Pos.
150 (133)	foi uma experiência muito boa,	Boa	Experiência	Apreciação	Pos.
151 (134)	hoje eu achei a aula muito legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
152 (135)	essa aula foi bem legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
153 (136)	conseguimos fazer tudo bem rapido	Rápido	Fazer a tarefa	Apreciação	Pos.
154 (137)	adorei aula de hoje estava muito legal	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
155 (138)	A aula foi boa	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
156 (139)	achei super divertido transcrever as quadrinhas	Divertido	Transcrever quadrinhas para o PC	Apreciação	Pos.
157 (140)	as duas (quadrinhas) ficaram otimas	Ótimas	Quadrinhas	Apreciação	Pos.
158 (141)	No Moodle é um pouco mais legal	Legal	Produzir	Apreciação	Pos.
159	(a aula) Foi boa e mais fácil	Boa	Aula	Apreciação	Pos.
160 (142)		Fácil	Aula	Apreciação	Pos.

(conclusão)

161 (143)	No Moodle é melhor para escrever	Melhor	Escrever/Produzir	Apreciação	Pos.
162 (144)	A produção de hoje foi melhor do que as outra	Melhor	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
163 (145)	aqui queremos fazer rápido pra não errar	Rápido	Modo com que se deve trabalhar no Moodle	Apreciação	Neg.
164 (146)	A produção de hoje foi mais legal do que as outras	Legal	Produzir no Moodle	Apreciação	Pos.
165 (147)	lá temos mais calma do que aqui no computador porque se eramos, já ficamos desesperados	Desesperados	Nós	Afeto	Neg.
166 (148)	A produção foi bem rapida	Rápida	Produção	Apreciação	Pos.
167 (149)	eu dechei o que eu tinha feito na sala achei bem legal	Legal	Poemas	Apreciação	Pos.
168 (150)	Na sala é mais defícil por que a gente erra mais do que no Moodle.	Difícil	Escrever na sala normal	Apreciação	Pos.
169 (151)	Foi legal (a aula)	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
170 (152)	Escrever no computador é mais legal	Legal	Escrever no PC	Apreciação	Pos.
171 (153)	Hoje a produção foi muito boa	Boa	Produção	Apreciação	Pos.
172 (154)	Não escrevi algo mais porque achei que estava bom	Bom	Poema	Apreciação	Pos.
173 (155)	no Moodle já consigo fazer mais correto	Correto	Resultado da produção no Moodle (mais ... que na sala)	Apreciação	Pos.
174 (156)	A produção hoje foi boa	Boa	Produção	Apreciação	Pos.
175 (157)	o meu (poema) estava bom	Bom	Poema	Apreciação	Pos.
176 (158)	Na sala de aula nós podemos pensar mais e no Moodle fico mais confusa	Confusa	Eu	Afeto	Neg.
177 (159)	hoje foi bem legal a aula	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
178 (160)	(a aula estava) Legal e interessante	Legal	Aula	Apreciação	Pos.
179 (160)		Interessante	Aula	Apreciação	Neu.
180 (161)	na sala e mais realista entao prefiro na sala	Realista	Sala de aula	Apreciação	Pos.
181 (162)	(a aula) foi muito divertido e tambe legau	Divertido	Aula	Apreciação	Pos.
182 (162)		Legal	Aula	Apreciação	Pos.
183 (163)	moodle e bem diferente da sala	Diferente	Moodle	Apreciação	Neu.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Aula 5, os 50 adjetivos estão distribuídos em 45 GAs. O subsistema de apreciação é usado para avaliar 48 vezes (96%) enquanto a afeto aparece duas vezes (4%). A orientação positiva novamente é predominante, com 44 ocorrências (88%),

enquanto a polaridade negativa ocorre 3 vezes (6%), o mesmo número da orientação neutra (6%).

O adjetivo *legal* foi, como em todas as aulas, o mais empregado, com 15 ocorrências (30%). *Bom/boa* também voltaram a aparecer com frequência significativa, tendo sido usados 11 vezes (22%). Marcando um grau comparativo, o adjetivo *rápido/a* foi empregado em 5 GAs (10%). *Fácil* e *melhor* apareceram 3 vezes (6% cada um) e *divertido* duas vezes (4%). Onze adjetivos foram empregados apenas uma vez: *correto*, *demais*, *diferente*, *interessante*, *ótimo*, *perfeita*, *prático*, *realista*, *confusa*, *desesperado* e *difícil*. Os três últimos marcam as avaliações negativas da aula.

4.2 REFLEXÕES

A Tabela 10 mostra a relação de todos os *avaliados* por quantificação. Como critério de aprofundamento da reflexão sobre a primeira experiência no Moodle, optamos por contemplar os avaliados de maior ocorrência, que representam 54,1% do *corpus*: (1) aula, (2) Moodle, (3) experiência, (4) Avaliado e (5) Produção.

Tabela 10 - Ocorrências e polaridades dos Avaliados
(continua)

Posição	Ocorrências	Avaliado	Polaridade		
			pos	neg	neu
1	48	aula	43	2	3
2	14	Moodle	13	-	1
3	13	experiência	13	-	-
4	12	Eu	10	2	-
5	12	produção	12	-	-
6	6	produzir no Moodle	6	-	-
7	5	processo de produção	5	-	-
8	5	trava-línguas	5	-	-
9	4	poema	2	-	2
10	4	produção do poema	2	2	-
11	3	aula do professor	3	-	-
12	3	haicai produzido	2	1	-
13	3	produção no Moodle	2	-	1
14	2	assuntos aprendidos	2	-	-

				(conclusão)		
15	2	atividade	2	-	-	
16	2	dia (aula)	2	-	-	
17	2	haikai	2	-	-	
18	2	nós	1	1	-	
19	2	professor	2	-	-	
20	2	quadrinha	2	-	-	
21	2	rimas	2	-	-	
22	2	tarefa	2	-	-	
23	1	assunto da LP	1	-	-	
24	1	coisas	-	-	1	
25	1	conclusão da tarefa	-	-	1	
26	1	conteúdo	-	-	1	
27	1	desenho	1	-	-	
28	1	diário	1	-	-	
29	1	escrever na sala normal	1	-	-	
30	1	escrever no PC	1	-	-	
31	1	escrever o haikai	-	1	-	
32	1	escrever o poema	-	1	-	
33	1	escrever/produzir	1	-	-	
34	1	fazer	1	-	-	
35	1	fazer a tarefa	1	-	-	
36	1	fazer o haikai	1	-	-	
37	1	fazer rimas	1	-	-	
38	1	gargalhadas	1	-	-	
39	1	ideia	1	-	-	
40	1	ideias	1	-	-	
41	1	modo com que se deve trabalhar no Moodle	-	1	-	
42	1	poema produzido	1	-	-	
43	1	poemas	1	-	-	
44	1	poemas de exemplo	1	-	-	
45	1	poemas e rimas	1	-	-	
46	1	poemas escritos	1	-	-	
47	1	poesias	1	-	-	
48	1	produzir	1	-	-	
49	1	quadrinhas	1	-	-	
50	1	resultado da produção	1	-	-	
51	1	sala de aula	1	-	-	
52	1	técnica	1	-	-	
53	1	trabalhar no Moodle	1	-	-	
54	1	trabalhos/aula	1	-	-	
55	1	transcrever quadrinhas para o PC	1	-	-	
56	1	vídeo sobre quadrinhas	1	-	-	

Fonte: Elaborado pelo autor

A fim de garantir coerência nas categorizações, optamos por fazer uma correlação semântica dos cinco avaliados de maior incidência com outros de menor quantificação. Desse modo, teremos as seguintes aproximações:

- **Categoria Aula:** *Aula, Aula do professor, Aula (dia), Aula (trabalhos), Atividade e Tarefa;*
- **Categoria Moodle:** *Moodle, Produzir no Moodle, Produção do Moodle, Modo como se deve trabalhar no Moodle e Trabalhar no Moodle;*
- **Categoria Produção:** *Produção, Processo de produção, Produção do poema, Escrever no PC, Escrever/produzir, Produzir e Resultado da produção.*
- **Categoria Avaliado:** *Eu e Nós.*

Para a Categoria Experiência, não foi necessário fazer a correlação. E é importante destacar que, nas reflexões a seguir, todas as gradações são de **Força**, tendo em vista os parâmetros estabelecidos pelo Sistema da Avaliatividade (item 2.5).

4.2.1 Categoria Aula

Tabela 11 - Categoria Aula

AVALIADO	Positivo	Negativo	Neutro	Subsistema
Aula	42	2	2	Apreciação
Aula do professor	5	-	-	Julgamento
Aula (dia)	2	-	-	Apreciação
Aula (trabalhos)	1	-	-	Apreciação
Atividade	2	-	-	Apreciação
Tarefa	2	-	-	Apreciação
Resultado global para AULA	53	2	3	

Fonte: Elaborado pelo autor

Rojo (2009), no capítulo *Letramento escolar, resultados e problemas – o insucesso escolar no Brasil do século XXI* apresenta resultados de estatísticas acerca das capacidades de leitura e escrita dos alunos envolvidos em exames nacionais e internacionais (ENEM, SAEB, PISA) e discute brevemente os sintomas do **insucesso** dos alunos nas avaliações. A autora conclui o capítulo questionando-nos criticamente:

Para além da nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (p. 35)

Para além das avaliações institucionais, Rojo (2009) também alerta, como já mencionei, que as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais satisfatórias para possibilitar aos estudantes participar das várias diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje. Por outro lado, o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. À luz destas assertivas, trago um contraste de sentimentos sobre a *categoria aula*, começando pela orientação negativa e só depois indo para a positiva.

O GA 83, a seguir, de polaridade negativa, é encabeçado pelo adjetivo *difícil*, que, segundo o dicionário Aulete Digital¹⁰, refere-se àquilo “que é complicado, trabalhoso, custoso (trabalho difícil)”.

¹⁰Para melhor elucidar meu olhar sobre alguns GAs, optei por trazer a definição de determinados adjetivos segundo o dicionário Aulete Digital. Escolhi-o em razão de (1) ser elaborado a partir de um trabalho lexicográfico reconhecido, (2) disponibilizar, em cada verbete, acepções atualizadas, (3) oferecer um *design* de fácil navegação e (4) ser *on-line* e gratuito. Os dois últimos motivos me mobilizaram, de modo especial, uma vez que convergem com a preocupação do meu trabalho. E outros dois casos, a fim de refinar meu olhar para determinado contexto do GA, ainda lancei mão do SentiWordNet, que é uma base de dados lexical *on-line* da língua inglesa que faz uma avaliação automática das palavras, atribuindo-lhes traços positivos, negativos ou neutros, auxiliando nos processos de Mineração de Opinião. O SentiWordNet faz relações semânticas e considera a palavra dentro de um determinado contexto. Por conta disso, esse recurso chega à conclusão de quanto um item lexical é positivo, negativo ou neutro naquele contexto. Para cada termo são mostradas várias frases que o contextualizam.

(83) foi **difícil** aula

No SentiWordNet, os equivalentes *hard* e *difficult* apresentam polaridade negativa de 75% (sendo 25% neutra) e são definidos como “difícil (not easy); exigindo grande esforço físico ou mental para realizar ou compreender ou suportar; ‘uma tarefa difícil’”. Portanto, a subcategoria de apreciação em que se enquadra o GA 83 é a composição, na perspectiva da complexidade, uma vez que revela a dificuldade que o aluno encontrou no andamento da aula.

O GA 114 apresenta a mesma categorização quanto à apreciação e à polaridade, inclusive a partir do mesmo adjetivo, mas traz dois acréscimos.

(114) foi meio **difícil** mais conseguimos

Um dos acréscimos é a oração coordenativa adversativa marcada por *mais* (mas) seguida da forma verbal *conseguimos*. Isso denota que, embora tenha havido dificuldade, os alunos reconhecem que obtiveram êxito ao concluírem a tarefa. O outro acréscimo está na marca de gradação revelada pelo advérbio *meio*, sinalizando intensificação por isolamento.

No GA 8, no entanto, apreciação é marcada por reação, na perspectiva da qualidade:

(8) a aula tava **fera**

A polaridade em (8) é positiva e a gradação é marcada pelo adjetivo *fera*, no sentido daquilo que é excelente. *Fera*, nesse uso, marca intensificação por infusão, uma vez que a intensidade é emprestada por um item lexical de outra função semântica (MARTIN; WHITE, 2005).

O GA 71 também revela polaridade positiva, mas a apreciação indica o agrupamento da valoração através da escolha lexical de *produtiva* aliada ao grau peculiar de gradação que teremos:

(71) *a aula foi bastante **produtiva** hoje*

A gradação se dá por intensificação com o emprego do intensificador *bastante*. Segundo o Aulete Digital, esse advérbio denota “Muito; em grau ou intensidade altos, ou em grande quantidade; mais do que o considerado normal, habitual, desejável, aceitável, necessário etc.”. Ou seja, identificamos aqui uma ocorrência de **maximização**, que, como já referido, é um caso específico de escala máxima de intensificação. O enquadramento no quadro de valoração implica identificar, lembrando, se é possível responder à questão “isso vale a pena?”, de modo que o emprego de *bastante produtiva* elucida valor alto que se atribui à aula. A aula, tendo “valido a pena”, explicita o “valor social do processo” (aula) (MARTIN; WHITE, 2005).

O GA 72, cuja polaridade é positiva, emprega uma das poucas ocorrências de apreciação por julgamento. Esse agrupamento aparece cinco vezes nos dados, conforme Tabela 11, sempre referente ao avaliado Aula do Professor. De acordo com o Sistema da Avaliatividade, o julgamento é a dimensão semântica de construção das nossas avaliações sobre as pessoas e sobre como se comportam. Nesse caso, o avaliador se dirige diretamente ao avaliado:

(72) *cada vez ta **melhor** as suas aulas*

Em (72), como nos outros quatro GAs em que ocorre, o julgamento se inscreve no domínio avaliativo mais específico da estima social, reconhecendo o subdomínio da capacidade. O uso de *melhor* marca a gradação por infusão, pois o item lexical, que é o superlativo de bom (o *mais bom*), carrega em si a intensidade pretendida. Visto que os diários do Moodle sempre focam, ao menos em nosso *corpus*, na **aula**, a presença do julgamento suscita uma reflexão pertinente, acerca da qual se discorre largamente, sobre o contrato entre aluno e professor. Esse contrato também é fator

determinante para a eficácia nos processos de ensino e aprendizagem pautados no letramento digital.

O GA 159, cuja polaridade é positiva, é marcado por dois adjetivos. O primeiro (boa) revela reação no viés da qualidade e o segundo se inscreve no agrupamento composição tendo em vista a complexidade (fácil).

(159) (a aula) Foi **boa** e mais **fácil**

Enquanto *boa* abre a avaliação positiva, *fácil* realça essa polaridade trazendo, ao mesmo tempo, a intensificação por isolamento e uma aparente comparação a partir do advérbio *mais*. Tal comparação ocorre na última aula, razão pela qual podemos pensar que o aluno ou percebe facilidade ou está evoluindo.

4.2.2 Categoria Experiência

Tabela 12 - Categoria Experiência

AVALIADO	Positivo	Negativo	Neutro	Subsistema
Experiência	13	-	-	Apreciação
Resultado global para EXPERIÊNCIA	13	-	-	

Fonte: Elaborado pelo autor

Os GAs 26 e 52 são marcados por polaridade positiva a partir dos adjetivos *boa* e *legal*, que é, como já referido, o adjetivo mais recorrente empregado nos diários:

(26) *Essa experiencia foi muito **boa***

(52) *a experiencia foi muito **legal** de produzir nesse espaço*

Tanto em (26) quanto em (52) a apreciação está no agrupamento reação, na perspectiva da qualidade, e a gradação por intensificação se dá por isolamento a partir no advérbio *muito*.

Em (43), a reação no viés da qualidade também ocorre positivamente:

(43) *a experiência foi bem **legal** :)*

O adjetivo *legal* também carrega a gradação por isolamento, desta vez pelo uso do intensificador *bem*. A presença do *emoticon* “:)”, que na linguagem de *interação on-line* – IOL – é representada por ☺ (e é que aparece nos diários do nosso *corpus*), indica que o usuário está feliz. Elisa Martins dos Santos, no artigo *Chat: E agora? Novas regras – nova escrita* (2014), explica que os usuários desenvolvem uma forma particular de expressão de suas emoções através do uso destes *emoticons* ou símbolos icônicos que ajudam nesta expressão.

Nos *chats*, segundo Santos (2014), os *emoticons* parecem querer substituir os elementos extralinguísticos e mesmo expressões inteiras no processo de comunicação. Dessa forma, intensificam a expressão escrita, marcando suas emoções, dando a ela um alto grau de informalidade. Sendo assim, não se pode ignorar essas ocorrências para as quais o Processamento Automático da Língua Natural à serviço da Mineração de Opinião já está olhando. Ainda que estejamos olhando para os adjetivos, cumpre destacar que temos aqui um indicativo do subsistema de afeto representado pelo ícone que traduz o agrupamento da felicidade. Há cinco ocorrências de *emoticons* nos GAs. Na próxima categoria, outro aparecerá nas reflexões.

Apreciação no GA 17 carrega também polaridade positiva a partir dos adjetivos *nova* e *divertida*.

(17) *e (é) uma experiência **nova** e mt **divertida***

Na presente ocorrência, *divertido* se enquadra na acepção do Aulete Digital no sentido de algo “Que ocorre(u) de forma alegre e prazerosa”. Além disso, é aí que a gradação ocorre. Ela se dá por isolamento a partir da abreviação do intensificador *muita*. O GA 17 é alentador não só por tal empolgação, que se dá na primeira aula, mas por trazer consigo o grau de valoração no adjetivo *nova*. Esse adjetivo se justapõe semanticamente, na perspectiva de letramento digital do aluno que avalia em (17), a *inovador (innovate)* ou até mesmo a *original*, que são sugestões lexicais de Martin e White (2005) para o agrupamento da valoração.

4.2.3 Categoria Moodle

Tabela 13 - Categoria Moodle

AVALIADO	Positivo	Negativo	Neutro	Subsistema
Moodle	13	-	1	Apreciação
Produzir no Moodle	3	-	-	Apreciação
Produção do Moodle	2	-	1	Apreciação
Modo como se deve trabalhar no Moodle	-	1	-	Apreciação
Trabalhar no Moodle	1	-	-	Apreciação
Resultado global para AULA	22	1	2	

Fonte: Elaborado pelo autor

Convém retomar Franciosi, Medeiros e Cola (2003) ao analisar o AVA com que trabalhamos e a forma como o processo de ensino e aprendizagem foi organizado no ambiente. As autoras lembram que o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilita a utilização de recursos síncronos/assíncronos para veicular a informação através da mídia impressa, escrita e falada. Por outro lado, a utilização de TICs não garante, por si só, a constituição de ambientes de aprendizagem.

Franciosi, Medeiros e Cola (2003) afirmam que é necessário dispor de um projeto de ambiente idealizado segundo uma lógica dialógica que busca uma sinergia entre visão-e-ação, teoria-e-prática, sonho-e-realidade, todo-e-parte, individual-e-coletivo, cada um-e-consigo mesmo. As autoras realçam que, dessa forma, a dimensão de ambientes de aprendizagem é obtida quando o professor desempenha o papel de gerente/orientador/mediador e isso se consolida no momento que os processos de comunicação se estabelecem, pois instauram-se ações de multiplicidade, de coautoria, de operar com o outro, como é revelado em no GA 38.

(38) *a gente conseguiu e achamos **dimai***

O advérbio *demais* está empregado como adjetivo, no sentido de *muito bom*, ou ainda equivalente a *esplêndido (splendid)*, cuja escolha lexical se inscreve no quadrante de reação-qualidade na proposta de Martin e White (2005). *Demais*, portanto, não só revela a reação positiva dos alunos como denota gradação, atribuindo à avaliação a intensificação por infusão.

Em (48), a instanciação abraça a análise no agrupamento da composição à medida que aprecia a elaboração do AVA:

(48) *adorei trabalhar no moodle achei um espaço bem **maneiro**.*

A composição é avaliada na perspectiva da complexidade, ou seja, é um espaço *maneiro* por ser bom de trabalhar nele. Isto é intensificado a partir do advérbio *bem*, que marca intensificação por isolamento.

O GA 77 também aprecia o processo a partir da composição-complexidade por orientação positiva, encabeçada por *fácil*:

(77) *Com o Moodle é mais **fácil** realizar as tarefas que o professor deixa para nós*

Como em (48), a intensificação se dá por isolamento, mas desta vez com o uso do advérbio *mais*, que também sugere, pelo contexto, grau comparativo com a aula tradicional, ou com a aula na informática em rede, mas sem AVA. De qualquer modo, essa avaliação permite resgatar a ideia de sinergia que surge com a **interação aluno-interface**, onde o meio (no caso, o AVA) deve ser avaliado não apenas como um canal de entrega de informações, mas também como um espaço que possibilita as interações e autonomia.

Os GAs 5 e 22 também avaliam positivamente o objeto/processo Moodle:

(5) *Achei o espaço bem **legal** e **interessante***

(22) *esse site é muito **bom**.*

A reação no quadrante da qualidade ocorre em ambos, bem como a intensificação por isolamento. No GA 5, que é encabeçado por *legal* e *interessante*, é o advérbio *bem* que emprega força; no GA 22, *bom* é intensificado por *muito*. Os adjetivos *legal* e *interessante* também encabeçam o GA 30:

(30) *Eu achei muito **interessante** isso :-P e **legal** para ajudar*

Interessante revela que o Moodle não só despertou interesse, mas também, como propõe o Aulete Digital, “curiosidade”. *Legal*, nesse contexto, é empregado para qualificar a Moodle positivamente. *Interessante* implica que o Moodle “atrai, cativa, chama a atenção”, portanto, temos mais uma reação no viés da qualidade. O GA 30 tem ainda duas peculiaridades. A primeira é do *emoticon* :-P, que significa *botando a língua pra fora*. Um ícone de implicação neutra usado correntemente tanto nas conversas *on-line* quanto nas postagens nas redes sociais.

A outra peculiaridade está nas duas orações coordenadas dentro das quais cada adjetivo-cabeça se coloca. Na primeira, o AVA é qualificado como interessante, sendo intensificado por isolamento a partir de mais uma ocorrência do advérbio *muito*. Na segunda oração, *legal*, além de qualificar positivamente o AVA, expõe uma vitória do ambiente uma vez que antecede *para ajudar*.

Remete-se à lógica da complementaridade a que se refere Lemos (2000), que não é excludente. Dizer que o Moodle é “legal para ajudar” é legitimar Tori (2009), quando afirma que a *Blended Learning* proporciona grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem, uma vez que nas atividades remotas ou com o apoio de recursos virtuais é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aprendiz. Sendo assim, como o letramento digital depende de muitas coordenadas sócio-subjetivas e institucionais, sempre haverá a necessidade de amparar estes distintos estilos e ritmos a que Tori (2009) se refere, como no GA 145.

(145) aqui queremos fazer rápido pra não errar

O *Modo como se deve trabalhar no Moodle* causa uma reação por impacto de orientação negativa no aluno. Aqui, o adjetivo *rápido* está no sentido daquilo cujo tempo de execução é breve, de curta duração. No SentiWordNet, essa acepção de *rápido* (*fast*) sugere 100% de neutralidade, mas em 145 torna-se nítido que a preocupação em não errar, ao ser priorizada em detrimento da criação e da produção, carrega negativamente o adjetivo e revela o grau de insatisfação dos alunos, mesmo na última aula. Ou seja, eles parecem concluir que nesse ambiente não há vantagens para o ensino e aprendizagem.

4.2.4 Categoria Produção

Tabela 14 - Categoria Produção

AVALIADO	Positivo	Negativo	Neutro	Subsistema
Produção	12	-	-	Apreciação
Processo de produção	5	-	-	Apreciação
Produção do poema	2	2	-	Apreciação
Escrever no PC	1	-	-	Apreciação
Escrever/produzir	1	-	-	Apreciação
Produzir	1	-	-	Apreciação
Resultado da produção	1	-	-	Apreciação
Resultado global para PRODUÇÃO	23	2	-	

Fonte: Elaborado pelo autor

Coscarelli et al. (2007) elaboraram uma matriz de alfabetização e letramento para o projeto Aladim¹¹, a qual apresenta algumas habilidades classificadas como pertencentes ao domínio da tecnologia básica do computador, com prioridade para habilidades de saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito, arrastar, reconhecer ícones que indicam a localização do cursor onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa, mudança de página, retorno a páginas ou atividades, opções de áudio, vídeo, pontuação, resultados, nível do jogo etc. Esses movimentos, que nos parecem tão ingênuos, influenciam decisivamente no processo de escrita de alunos da faixa etária do estudo.

¹¹ O projeto Aladim – Alfabetização e Letramento em Ambientes Digitais Interativos e Multimodais – é um grupo de pesquisa interdisciplinar da UFMG, que “busca desenvolver formas de articular tecnologia e alfabetização, a fim de que o computador participe do período de aquisição do sistema de escrita pelas crianças na escola, sendo visto, desde o começo desse processo, como mecanismo que tem muito a contribuir para o letramento delas.” Disponível em: <<https://projetoaladim.wordpress.com>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

Segundo Soares (2003), o aprendizado da técnica para lidar com portadores de textos sempre irá acompanhar o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica e que não adianta aprendê-la e não saber usá-la. A autora faz uma analogia com o processo tradicional: se para escrever precisamos também aprender a segurar o lápis, a escrever corretamente de cima para baixo e da esquerda para a direita, para escrever no computador precisamos saber como lidar com o mouse, com o teclado, e com os diversos elementos das interfaces gráficas. Para Soares (2003), são dois processos distintos, mas "um não está antes do outro".

Evidentemente, o domínio do computador como suporte/ferramenta da escrita ultrapassa a manipulação dos componentes do hardware. Esse domínio envolve também um entendimento mais geral sobre limites e possibilidades de interação em ambientes digitais e compreensão da dinâmica das interfaces, aspectos inerentes às práticas letradas digitais. Coscarelli e Santos (2007), nesse sentido, aduzem que ler e escrever no computador leva o usuário a conceber uma forma diferente de ver a escrita (possibilidades de modificar facilmente um texto quando está digitando) e a leitura (navegação em sites de leitura). Ou seja, a informática representa a revolução em relação à leitura e à escrita.

Diante dessa evolução vivida pelo mundo hoje, afirmam Coscarelli e Santos (2007), o computador não pode ser considerado um vilão que prejudica o processo de escrita, dificulta a leitura e desorienta os usuários, pois a informática e, sobretudo a internet, criaram e criam, novos gêneros textuais, novas formas para gêneros já conhecidos. Os GAs 152, 123, 155 e 79 parecem convergir com essa ideia.

(152) *Escrever no computador é mais **legal***

Em (152), a intensificação por isolamento desencadeada por *mais* antecedendo *legal* revela uma avaliação por reação-qualidade. A reação na perspectiva de qualidade é de orientação positiva. O grau comparativo que *mais* estabelece com a escrita tradicional em (152) também ocorre em (123), no primeiro adjetivo:

(123) *No computador é mais **pratico** e é **melhor**.*

O aluno avalia a escrita no computador a partir das coordenadas de composição no momento em que emprega o adjetivo *prático*, que, nesse uso, contempla a acepção daquilo que, conforme o Aulete Digital, é “Projetado de modo a facilitar o uso e ser eficaz; **funcional**”. Por essa razão, a composição é avaliada na perspectiva do equilíbrio. Ou seja, os parâmetros para a escrita no computador, para o avaliador de (123), implicam boa elaboração e organização, que são realçadas pelo marca de intensificação por isolamento em *mais* e, em seguida, pela reiteração em *melhor*. Como no GA 72, o adjetivo aqui marca a gradação por infusão, pois denota o comparativo de superioridade de *bom*, do mesmo modo que em (143):

(143) *No Moodle é **melhor** para escrever*

No GA 143, cuja orientação é positiva, o adjetivo não carrega em si valor semântico que o Sistema da Avaliatividade propõe para o agrupamento da composição. No entanto, na medida em que *melhor* é complementado pela oração reduzida *para escrever*, que especifica a qualificação do avaliado Moodle, penso que temos também uma apreciação no quadrante composição-equilíbrio. Isto porque, em (143), a construção da instanciação revela que o avaliador atribui qualidade de funcionalidade ao avaliado, como fica do mesmo modo evidenciado no GA 155:

(155) *no Moodle já consigo fazer **mais correto***

Aqui temos, portanto, como em (143), a apreciação no quadrante composição-equilíbrio com orientação positiva. A intensificação, contudo, é marcada por isolamento, a partir de outra ocorrência de *mais*. Em (155), *correto* está empregado no sentido do “Que está de acordo com aquilo que é comumente praticado ou aprovado, segundo os padrões de um grupo”. No contexto do GA 155, estamos falando daquilo que é comumente praticado e aprovado, em termo de escrita, numa perspectiva histórica e numa perspectiva da aula em questão, quando a instrução previa a produção de poemas cuja técnica de criação já havia sido previamente

estudada. Afirmar que o Moodle possibilita fazer (produzir, escrever) mais correto implica outra vez assumir seu caráter de funcionalidade.

Infelizmente, ocorre o contrário no GA 79:

*(79) foi um pouca **difícil** para mim elaborar*

O adjetivo difícil, sempre com orientação negativa, já apareceu em (83) e (114) (Tabela 11 – Categoria Aula), quando vimos que se trata daquilo “que é complicado, trabalhoso, custoso”. Como vimos naqueles dois GAs, a apreciação novamente revela a dificuldade. Desta vez, a dificuldade centra-se no ato de executar a tarefa (produzir), realçado pela intensificação por isolamento de *pouco*. A orientação negativa, marcada pela gradação, acentua a composição no quadrante da complexidade, como em (91):

*(91) Hoje foi um pouco mais **difícil** escrever*

É importante notar em (91) que agradação ocorre por isolamento através da escolha do item lexical *pouco*. Além disso, observa-se a intenção do avaliador de fazer outro processo de gradação (também por isolamento), marcado pela escolha de *mais* para compor a construção *mais difícil*. Nesse sentido, podemos observar um indicativo de involução no processo de letramento digital que o contexto propõe.

Estamos, pois, diante da tela como novo espaço de escrita não só enfrentando as significativas mudanças entre escritor e texto, as quais alude Soares (2002), mas também encontrando dificuldades. Soares menciona que a tela, como espaço de escrita, acarreta novas formas de acesso à informação e novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento. Sendo assim, consolida-se um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. Com isso, surgem, como vimos nas apreciações negativas, muitas aflições e tropeços, que desaceleram não só o letramento como a própria inclusão digital. O mapeamento destas emoções,

reveladoras de lacunas, serão aprofundados nos dois primeiros GAs da Tabela 15 – Categoria Avaliado, a seguir.

4.2.5 Categoria Avaliado

Tabela 15 - Categoria Avaliado

AVALIADO	Positivo	Negativo	Neutro	Subsistema
Eu	10	2	-	Afeto
Nós	1	1	-	Afeto
Resultado global para AVALIADOR	11	3	-	

Fonte: Elaborado pelo autor

Os estudos sobre afeto, segundo Martin e White (2005), constituíram a base para o desenvolvimento do Sistema da Avaliatividade. Desde então, o sistema, asseveram os autores, vem sendo aprimorado à medida que é aplicado à análise de outros gêneros e domínios do discurso, tais como os gêneros do contexto político, midiático e, como em nosso caso, o educacional. Como já foi mais que referido, o gênero que analisamos é o *diário*.

Mais especificamente, temos como objeto análise o gênero *diário de ambiente virtual de aprendizagem*. Trata-se de um gênero educacional, tal qual se referem Martin e White (2005), que não objetiva, via de regra, a avaliação institucional das notas e conceitos. O diário de um AVA costuma, sim, ter a função dialógica entre aluno e professor. Em nosso caso, além disso, o diário é um termômetro para o qual se deve olhar permanentemente.

Numa perspectiva de Análise de Sentimentos e Mineração de Opinião, pensando no plano maior do MAS-EAD, o diário deve ser o termômetro que sinaliza um problema ativamente, e não passivamente, como ocorreria no GA 147:

(147) *lá temos mais calma do que aqui no computador porque se eramos, já ficamos **desesperados***

O fato de a aluna preferir trabalhar *lá* (na sala de aula) em vez do computador pode ser um indicativo de que, em algum momento, ela se aborrecerá com o trabalho a ser feito num AVA. O adjetivo *desesperados*, que encabeça o GA 147, enquadra-se no agrupamento *insegurança*, ocupando, como depreendemos, a polaridade negativa. Portanto, temos um quadro de aluna insegura, em aflição, que está mais inclinada a esperar do que a entrar no processo de letramento digital.

Soares (2010) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. No enquadramento do letramento digital, faz parte da vida do aluno, e esse GA mostra o quanto temos por fazer, manipular ferramentas para se editar um texto. Escrever, usar o corretor ortográfico, salvar, encontrar o arquivo salvo, dar um Ctrl + Z (voltar) quando apagar o documento sem querer. Por fim, postar, fazer o *upload*, ou como tenho ouvido e lido, *subir* o arquivo, ou, ainda, *upar*, um hibridismo fascinante que tem se consolidado no internetês. O GA 158 é emblemático para a nossa reflexão.

(158) *Na sala de aula nós podemos pensar mais e no Moodle fico mais*
confusa

Segundo Martin e White (2005) o afeto, na sua acepção mais tradicional, refere-se à expressão dos sentimentos, à maneira como o falante avalia positiva ou negativamente entidades, acontecimentos e situações. Nesse ínterim, o GA 158 é emblemático porque se ampara, na perspectiva de uma *nativa digital*, no adjetivo-chave que resume a maioria dos *migrantes digitais* em sua relação com o hipertexto: **confuso**. Ou seja, a situação – a que o Sistema da Avaliatividade se refere – de que emergem sentimentos é, aqui, reveladora do agrupamento *insatisfação*, carregada também negativamente e intensificada por isolamento a partir de *mais*.

Mas por que estamos falando agora de insatisfação em vez de insegurança? De fato, a classificação dos sentimentos das instanciações, não raro, sugere ambiguidades, razão pela qual muitas análises à luz do SA exigem segundas e

terceiras opiniões. No GA 158, *confusa* encapsula infindáveis aflições que o BR Office gera nos alunos no ensino público, por exemplo. Professores são unânimes em lamentar o quanto os alunos se sentem contrariados em trabalhar neste editor de texto. Esta contrariedade se manifesta a partir da inevitável comparação com o Word, pelo qual os alunos tendem a estar mais afeitos, por ser o pacote que costumam ter em casa e, com o que concordo, ser de melhor manipulação, com um design mais funcional. Do mesmo modo são consideradas as ferramentas do Linux (em comparação ao Windows) como um todo. Os caminhos para se criar uma pasta são diferentes e os para encontrá-la são, pelos alunos, considerados tortuosos.

Contudo, esta expiação digital é necessária, sobretudo por que a escola precisa, por razões já expostas na introdução deste trabalho, apoiar o *software livre*, e também por que, como a aluna argumenta, é fundamental que o usuário possa *pensar*, também e pelas razões que já enumerei, enquanto usa o computador. Deve-se trabalhar *com* o computador e não *apesar* do computador. O hipertexto não é vilão; é herói.

Dias (1999) mostra o quanto o hipertexto (e isso só melhorou) é ao mesmo tempo complexo e facilitador. A autora se atém à questão da não-linearidade do hipertexto, dizendo que, indubitavelmente, a hipertextualidade oportuniza um novo ler e escrever, em que os papéis de autor e leitor não são estanques: se alternam, se confundem. Neste contexto, lembra Dias (1999), o autor de um hipertexto é o construtor de “uma matriz de textos potenciais”, evidenciado pela escolha lexical do GA 42:

(42) *Nos sentimos **felizes** por produzir nesse espaço*

A presença de *felizes* como adjetivo-cabeça do GA revela que a instanciação se coloca no agrupamento da *felicidade*. Além disso, denota polaridade positiva ao referir-se ao espaço do Moodle. A perspectiva da felicidade no uso deste AVA é alentadora e, a meu ver, concretiza – assim como inúmeras outras experiências que o estado da arte vai nos permitir encontrar – a integração de gêneros discursivos e linguagens digitais que Freitas (2010) afirma ter de se dar de forma criativa e

construtiva, confluindo e se hibridizando com o cotidiano escolar. Para a autora, integrar é o termo chave do processo porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que, como já se afirmou aqui neste trabalho, são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Ou como afirmei anteriormente, que o aluno sintá-se seguro para pensar – criar, portanto – tanto na classe tradicional quanto no computador. E que assim ocupe gradativamente o quadrante da *satisfação* no processo de letramento digital, como em 108.

(108) *me senti **ótima** em fazer esse trabalho*

Esse posicionamento no agrupamento *segurança*, carregado positivamente e intensificado por infusão (na medida em que *ótima* é superlativo de *boa*), aliado ao termo *trabalho* – e toda a complexidade que ele envolve neste contexto – implica inferir que o aluno percebe a necessidade e os benefícios sócio-pedagógicos deste letramento, ao mesmo tempo em que entrega ao professor o recado de que o Moodle, o *blended*, o hipertexto, em suma, todo esse hibridismo, é uma possibilidade não só concreta como também eficaz. Precisamos, lembra Freitas (2010), de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado, segunda ela, é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

Por esse caminho passam as experiências subjetivas desse leitor ubíquo. Cumpre comemorar, portanto, que o letramento digital promova no aprendiz o gosto não só pelas leituras de mensagens pessoais, *memes*¹², impropérios e desabafos das redes sociais, mas também pela experiência estética da poesia.

(14) *eu me senti **alegre** por ler muitos trava línguas **engraçados***

¹² “O termo **Meme de Internet** é usado para descrever um conceito que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em 1976 no seu livro *The Selfish Gene*. [...] Na sua forma mais básica, é tudo aquilo que os utilizadores da Internet repetem, um tipo de carinha é um Meme de Internet é simplesmente uma ideia que é propagada através da World Wide Web”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))>. Acesso em: 14 dez. 2015

Para avaliar os trava-línguas, o aluno do GA 14 passou por uma experiência efêmera de ler a instrução da aula, abrir links de leitura, ler, dar *play* em um vídeo, assisti-lo, pausá-lo, seguir assistindo e, por fim produzir. Um percurso hipertextual simples (se é que se pode aferir graus de dificuldade para a leitura no hipertexto). Cabe, nesse momento, lembrar Dias (1999) quando aduz que, no hipertexto, ao leitor é dada a opção de escolha dos destinos do texto, numa leitura personalizada, individual, dentre um leque de opções. Esse leitor, descrito por Dias (1999), é ativo, participativo, tendo o poder de construir um percurso jamais previsto pelo autor.

O avaliador, no GA 14, na perspectiva do subsistema da apreciação, avalia positivamente os trava-línguas a partir no adjetivo *engraçados*. A positividade já está revelada no subsistema do afeto sugerido por *alegre*, cujo referente é o próprio avaliador. Aqui, a multimodalidade através da qual o conteúdo foi disponibilizado implica no tipo de apreciação *reação-impacto*, por se referir ao modo como os trava-línguas captaram a reação do leitor. Nesse caso, uma vitória da relação leitor-hipertexto.

Tal vitória representa também o êxito do leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013), nascido do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. Como já referi, trata-se do leitor caracterizado pela prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

A dimensão semântica do afeto ocupa, conforme os autores do SA, o centro do subsistema de atitude, de onde derivam as dimensões de julgamento e apreciação. Martin e White (2005) descrevem julgamento e apreciação como institucionalizações do afeto na forma de propostas (regras e regulamentos) e proposições (critérios de avaliação). Ontologicamente, então, o afeto corresponderia, à emoção no seu estágio mais “puro” e subjetivo, sendo os demais sentimentos enquadramentos sociais das vontades e dos gostos dos indivíduos. Tendo em vista isso é que escolhi fechar essa análise à luz do subsistema de afeto.

O afeto traduz a maneira como o sujeito percebe a forma como os produtos e processos estão dispostos. Em nosso *corpus*, penso que os números, tanto os de polaridade positiva quanto os de negativa, oferecem um recorte representativo das

emoções do avaliador acerca do contexto avaliado: o ambiente virtual de aprendizagem.

Para Scherer (2005), a produção verbal pode ajudar a medir componentes subjetivos da experiência emocional. Dessa forma, os indicadores linguísticos podem cooperar para a análise da emoção de satisfação identificando marcas de escolhas léxico-gramaticais relacionadas, permitindo a compreensão da dimensão aferível da emoção através da produção linguística.

Entendo que a análise aqui apresentada mostra que o Sistema da Avaliatividade é um método eficaz tanto de avaliação do ambiente digital, consolidando-se como lugar de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, quanto para o mapeamento do léxico da emoção da faixa etária que compõe o grupo analisado. Mais que isso, mostra a possibilidade de um cenário de satisfação do aluno de ensino fundamental para com o ambiente virtual de aprendizagem.

No entanto, a insatisfação (e suas emoções análogas reveladas pelas avaliações negativas tanto no afeto quanto na apreciação) também é uma realidade. Essa constatação implica na necessidade de manter o sinal de alerta ligado. Coscarelli (2014), nesse contexto, ressalta que, numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão digital põe em risco o futuro do país.

Portanto, acredito ser pertinente, a partir dos nossos resultados, partilhar do desejo da autora, para quem já passou da hora de fazer a revolução na educação. Ela afirma que, como nunca é tarde, e como a informática tem muito a contribuir para que isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida “real” para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à internet.

Já mencionei neste trabalho que, para Lévy (1999), o aluno, na cibercultura, na tela, não dispõe de um professor que vai dispensar informações a todo o momento para que o estudante receba-as com passividade. O aluno passa a ter uma forma diferenciada de autoaprendizado enquanto o professor docente passa de dispensador de conhecimentos para incentivador, um animador da inteligência de seus alunos.

Como nestes 17 anos (uma eternidade para o mundo digital da cibercultura), as práticas de ensino mediadas por computador ainda não se consolidaram na educação básica, a preocupação de Lévy ainda é atual. Pudemos ter em nosso

trabalho, ainda assim, um panorama representativo do que o aluno pensa sobre isso, representado em grande parte pela presença elevada de escolhas lexicais positivas aliadas ao também elevado emprego de gradação por intensificação, que majora a apreciação positiva do AVA como um lugar bem-vindo para o ensino e aprendizagem.

Questionei-me há um ano, quando do início do tratamento dos dados: *O aluno gosta de jogar na web e trocar experiências nas redes sociais. Mas ele quer aprender na tela?* Ainda que haja resistências e aflições, reveladas pelas instanciações negativas no afeto e na apreciação, nossos resultados garantem que sim.

Diante das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos, entende-se que o uso de estratégias de produção de textos colaborativos com auxílio de recursos como os disponíveis no Moodle – como uma ferramenta do processo de ensino e aprendizagem presencial – podem gerar nos estudantes maior engajamento e motivação, potencializando o aprendizado de alunos com perfil similar aos do estudo, fomentando práticas colaborativas e efetivas para o letramento digital.

5 CONCLUSÃO

Como diz Rojo (2013), para o trabalho com jovens, devemos definir “cultura” não como “erudição, nem como antítese das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de “negociações” (materiais simbólicos) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida.

O laboratório de informática de uma escola é um lugar social que reúne distintos interesses. Os alunos buscam uma aula diferente (e partilham de uma inquietude por jogos e redes sociais), o professor pretende ensinar melhor seu conteúdo, o laboratorista almeja promover a interface eficaz entre tecnologia e educação. O setor da informática da prefeitura quer que a internet funcione a pleno, que as máquinas estejam ágeis e que professores e alunos dominem o software livre.

A Secretaria e o Ministério da Educação permanecem atentos por resultados, ávidos por alguma realização efetiva que legitime seus investimentos humanos e materiais nesse setor da educação. Desde o Governo Federal até o aluno que senta em frente ao computador, há um abismo tão difícil de sobrevoar que se necessita de muita união de forças e diálogo afinado.

O ProInfo, por exemplo, é um programa de informática para a educação estruturado de forma complexa. Sua gestão e manutenção encontram muitos entraves para atingir o resultado final. Se atinge ou quando atinge não é a minha preocupação neste trabalho. Preocupo-me em pensar como o laboratório de informática pode ser um lugar social onde o ensino e aprendizagem ocorra de maneira coerente com aquilo que se espera da e na cibercultura.

Transcrever textos no editor, pesquisar na internet, montar apresentações de slide e elaborar planilhas são tarefas essenciais para a constituição do aluno como sujeito social, minimamente competente para desempenhar seu papel em médio prazo no mercado de trabalho. Penso que essas práticas sejam basicamente decorrentes de uma transposição de espaços: do físico (caneta e papel) para o numérico (computacional). São necessárias, mas não dão conta das possibilidades que o ciberespaço oferece para o ensino e aprendizagem.

O ciberespaço é, essencialmente, o lugar social da colaboração. Constitui-se, a meu ver, como a extensão do sujeito. Isso mesmo, não é apenas o espaço numérico por onde ele se perde (e se encontra). O ciberespaço é o próprio sujeito, porém expandido, que se perde no rizoma dos hiperlinks e, nesse percurso, por vezes, encontra um caminho melhor para si na sua necessidade de interlocução com o mundo (com o outro e consigo próprio). Por tudo isso, merece ser melhor explorado.

Eco (1996) já antecipava, na vanguarda da popularização da internet, que os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita. Lévy (1999) já afirmava que a cibercultura trazia uma *mutação da relação com o saber*, que penso ainda não ter chegado para os jovens, não na escola.

Nesse sentido, o presente trabalho, amparado no Sistema da Avaliatividade, permitiu-nos constatar que o ambiente digital consolida-se, gradativamente, como lugar de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. O AVA, no entanto, não é um lugar mágico onde o processo acontece sozinho. Necessita de planejamento, sensibilidade e suor na construção do design e da disposição do conteúdo de cada aula.

O SA também possibilitou o mapeamento do léxico da emoção da faixa etária que compõe o grupo analisado, de modo que proporcionou uma metodologia eficaz, do ponto de vista linguístico, e rigorosa, na perspectiva da análise dos sentimentos. Com isso, o SA revelou a possibilidade de **um cenário de satisfação do aluno de ensino fundamental para com o ambiente virtual de aprendizagem**.

Tanto o panorama geral dos grupos de avaliação quanto as reflexões mais pontuais que aqui foram feitas revelam que as emoções declaradas no corpus evidenciam alto grau de engajamento e motivação dos alunos para a realização das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

Sendo assim, a partir da análise dos dados, correlacionada com nosso aporte teórico, percebemos que o *Blended Learning* organiza e democratiza o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que a ética e as estéticas nele coexistam e colaborem.

Entretanto, nesse processo, **o letramento digital não parece ser um processo natural**, em que o *nativo digital*, instintivamente, atua com competência na rede, nos *hardwares* e nos *softwares*. O *nativo* age, sim, voluntariamente, contudo, necessita de mediação. O letramento digital é, a meu ver, mais que uma condição (SOARES, 2002), é, ao mesmo tempo, um conhecimento, uma ferramenta e uma *agir-no-espaco*, a ser explorado pelos sujeitos, envolvendo uma complexidade de processos, como a rede, o hipertexto, a hipermodalidade, a hipermedialidade, a interação etc.).

Nesse contexto, pretendo continuar contribuindo para a eficácia e consequente consolidação do letramento digital no ensino fundamental, tanto em minha prática pedagógica como professor da rede pública, quanto nos próximos passos que a pesquisa aqui realizada irá dar. Nesse sentido, pretendo seguir constituindo a equipe do MAS-EaD, divulgando academicamente o nosso trabalho, dialogando teoricamente com o grupo e fomentando a base de dados necessária ao trabalho que há por fazer.

Muitas são as possibilidades para trabalhos futuros. No que se refere à avaliatividade e letramento, pretendo coletar dados do mesmo perfil de alunos do presente estudo em um número mais amplo, buscando uma descentralização socioeconômica, geográfica e cultural, estabelecendo pontos de contato com outros pesquisadores da área, a fim de propor um desenho mais representativo do processo de letramento digital numa escala nacional. Acredito que uma pesquisa que amplie o recorte neste formato possa contribuir com novas perguntas sobre o cenário de letramento digital em nosso país e oferecer algumas respostas sobre o que os alunos pensam (e querem) do ensino na cibercultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. R. **Mapeamento automático de sentimentos na EAD**: a construção de uma ontologia da emoção. Projeto FAPERGS – Auxílio Recém-Doutor. 2012.

ALVES, V. L. P.; LIMA, D. D.; RIVORÊDO, C. R. S. F.; TURATO, E. R. Emoção e soma (des)conectadas em páginas de revista: as categorias temáticas do discurso prescritivo sobre os fenômenos da vida e da doença. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(2): 537-543, 2013.

BARROS, M. **Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 1997

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1988.

BRETT, D.; PINNA, A. The Distribution of Affective Words in a Corpus of Newspaper Articles. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 95 (2013) 621-629.

COPE, M; KALANTZIS, B. **New Learning Elements of a Science of Education**. Cambridge University Press, 2008. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/news/news-learnig/>>. Acesso em 10 set. 2015.

_____. New Media, New Learning. *Internacional Journal of Learning*. v. 14, n. 1, 2007. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/L07_8792_NewMediaNewLearning_final.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2014.

_____. **Alfabetização e Letramento digital**. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2014.

_____. CAFIERO, D., FRADE I., MARINHO, F. **Alfamídia**: Alfabetização e Letramento – Produção de Sistemas Pedagógicos Baseados em Ambientes Interativos Computacionais. Belo Horizonte: SEVFALE, FALE/UFMG, 2007.

_____. SANTOS, E. M. **O livro didático como agente de letramento digital**. Belo Horizonte: CEALE, 2007.

DIAS, C. A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Revista Ciência da Informação**, v. 28, n. 3, p. 269-277. Brasília, set.-dez./1999.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. **Minicontos multimodais**: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ECO, U. **From Internet to Gutenberg**. 1996. Disponível em: <<http://www.italianacademy.columbia.edu/internet.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

EKMAN, P. **An argument for basic emotions**. *Cognition and Emotion*, 6, p. 169-200. 1992.

_____. **Basic Emotions**. In: *Handbook of Cognition and Emotion*. London. March 23, 1999.

ELLSWORTH, P. C.; SCHERER, K. R. **Appraisal processes in emotion**. 2003. In: *Handbook of affective sciences* (eds Davidson R., Scherer K. R., Goldsmith H. H.), pp. 572–595. New York, NY: Oxford University Press. Disponível em: <<http://people.ict.usc.edu/~gratch/CSCI534/Readings/EllsworthScherer03.PDF>>. Acesso em: 14 maio 2014.

FRANCIOSI, B. R. T. I.; MEDEIROS, M. F.; COLLA, A. L. **Caos, Criatividade e Ambientes de Aprendizagem**. In: MEDEIROS, M. F.; FARIA, E. T. (Orgs.). *Educação a Distância. Cartografias Pulsantes em Movimento*. EDIPUCRS. Cap. 7, p. 129-149. 2003.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. v. 26, n.03, p. 335-352, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GARNHAM, C.; KALETA, R. Introduction to Hybrid Courses. **TTT – Teaching with Technology Today**, vol. 8, n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.uwsa.edu/ttt/index.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GOMES, H. J. C. **Text Mining**: Análise de Sentimentos na classificação de notícias. 2012. Mestrado em Estatística e Gestão de Informação. Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação Universidade Nova de Lisboa.

GOMES, P. G. **Midiatização**: um conceito, múltiplas vozes. In: NETO, A. F. (Org.). Relatos de investigaciones sobre mediatizaciones. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2015.

GUIMARÃES, L. **Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: MOLLICA, C. M.; PATUSCO, C; BATISTA, R. B. Sujeitos em ambientes virtuais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HAAG, C. R.; FRAGA, D.; SILVA, L. C.; LACERDA, G. D. O jogo digital como um hipergênero. In: **Revista Letra Magna**. Ano 2, n. 3, 2º semestre 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/CassianoRHaag.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

HUNSTON, S. **Corpus Approaches to Evaluation**. Phraseology and Evaluative Language. London: Routledge, 2011

JOHNSTONE, T.; van REEKUM, C. M.; SCHERER, K. R. (2001). **Vocal correlates of appraisal processes**. In: SCHERER, K. R.; SCHORR, A.; JOHNSTONE, T. Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research. (pp. 271-284). New York: Oxford University Press.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LATOURET, B. **Whose cosmos, which cosmopolitics? Comments on the peace terms of Ulrich Beck**. Common Knowledge, Ramat-Gan, v. 10, n. 3, p. 450-462, Fall, 2004a.

LEMKE, J. **Metamedia Literacy**: Transforming Meanings And Media" In: REINKING, D; LABBO, L; MCKENNA, M; KIEFER, R. (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.283-301.1998.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

_____. **Cibercidades**. In: LEMOS, A.; PALACIOS, M., Janelas do Ciberespaço. Comunicação e Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura**. In: LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LI, G.; LIU, F. (2010). **A clustering-based approach on sentiment analysis**. *Intelligent Systems and Knowledge Engineering (ISKE)*, 2010 International Conference on (p. 331-337).

LIU, B. **Sentiment Analysis and Subjectivity**. 2010. In: DALE, R.; MOISL, H.; SOMERS, H. *Handbook of Natural Language Processing*, 2010.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MASIE, E. **The Blended Learning Imperative**. In: *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2004.

MATTAR, J. **Interatividade e Aprendizagem**. In: FORMIGA, M e LITTO, F. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MEME (Internet). **Wikipédia**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MOLINA, C. E. C. **Avaliação do *Blended Learning* na disciplina de pesquisa operacional em cursos de pós-graduação em Engenharia de Produção**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2007.

OBJETOS de Aprendizagem. **Portal NUTED** – Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação. <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/arquead/objetos.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

OSGOOD, C. E.; SUCI, G.; TANNENBAUM, P. (1957) The measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press.

PANG, B.; LEE, L. **Opinion Mining and Sentiment Analysis**, v. 2. 2008.

PRETI, O. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 1996.

REZENDE, A. M. G. Hipertexto: tramas e trilhas de um conceito contemporâneo. **Informação e Sociedade**: estudos. Joao Pessoa, v. 10, n. 1, p. 13-33, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/340>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

RIGO, S. J., BARBOSA, J. L. V., ALVES, I. M. R. (2015) A Linguistic Approach to Identify the Affective Dimension Expressed in Textual Messages. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, v.11, p.44-59.

RIGO, S. ; ALVES, I. M. R.; GAZOLA, O.; BELAU, F. ; BARBOSA, J. L. F. ; COSTA, C. Abordagem linguística para identificação da dimensão afetiva expressa em textos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um Léxico da Emoção. In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, 2013. v. 1. p. 1-10.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

_____. **Escol@ Conectad@**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **The muscular, the sensorial, and the cerebral machines**. In: Walter Schmitz; Ernest W. B. Ness-Lüttich. (Org.). *Maschinen und Geschichte*. Dresden: Thelem, 2003, v. 3, p. 03-10.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTOS, E. M. **Chat: E agora@? Novas regras – nova escrita** (2014). In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2014.

SCHERER, K. R. **Introduction**: cognitive components of emotion. (2003) Disponível em: <http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2003_Scherer_HdbAffSci_Intro.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

_____. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, London, Vol. 44(4), p. 695-729, 2005. Disponível em: <http://www.affective-sciences.org/system/files/2005_Scherer_SSI.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.

_____. **Effects of emotion on the process of organizational learning**. (2001). Disponível em: <http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2001_Scherer_Berthoin.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. The evolutionary origin of multimodal synchronization in emotional expression. **Journal of Anthropological Sciences**. 91, 1-16. 2013.

SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century**: the importance of paying attention. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2003, v. 9, n. 52.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TCHELLO D'Barros. **Site Antônio Miranda**. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/tchello_d_barros.html>. Acesso em 14 out. 2015.

TEIXEIRA, A. C.; CARVALHO, M. J. S.; GRASEL, P. A virtualização da aprendizagem: novas perspectivas na cibercultura. **Revista Brasileira de Computação Aplicada** (ISSN 2176-6649), Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 42–52, set. 2009. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rbca/article/view/572/374>. Acesso em: 14. Ago. 2015.

TIQUEQUÊ. **Portal**. Disponível em: <http://www.tiqueque.com/quem_somos.html>. Acesso em. 14 out. 2009.

TORI, R. **Cursos híbridos ou blended learning**. In: FORMIGA, M; LITTO, F. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. 2009. **DELTA**, volume 25, no. 1, p. 99-129.

WHITELAW, C.; GARG, N.; ARGAMON, S. **Using Appraisal Groups for Sentiment Analysis**. WHCIKM, 2005. Proceedings of the 14th ACM international conference on Information and knowledge management, p. 625-631. Disponível em: <http://student.bus.olemiss.edu/files/conlon/others/Others/___BookChapter_SocialM_Esia_EBusiness/Using%20Appraisal%20Groups%20for%20Sentiment%20Analysis.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

APÊNDICE A - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA PRIMEIRA AULA

Figura 7 - Instruções da Aula 1

Diários
Fóruns
Lições
Recursos
Tarefas

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada ?

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Perfil

Meus cursos

- Projeto Didático de Gênero - EMEF Boa Saúde (6º ano A)

Todos os cursos ...

2 junho - 8 junho

Olá gurizada! Nessa primeira aula aprenderemos sobre o som do poema. Para isso, nada melhor do que observar a repetição das letras, principalmente das consoantes.

"Como já conversamos em sala de aula, o encontro consonantal é muito usado quando se escreve um trava língua."

"Bagre branco, branco bagre", por exemplo, é um trava-língua com repetição de GR e BR. Notou?

Observa agora esses trava-linguas mais conhecidos:

"Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem."
 "O rato roeu a roupa do Rei de roma, a rainha com raiva resolveu remendar."
 "A lara agarra e amarra a rara arara de Araraquara."
 "Em rápido raptó, um rápido rato raptou três ratos sem deixar rastros."
 "Teto sujo, chão sujo."

Trava Língua - Tiquequê
 Olha que legal! Observa os trava línguas cantados. Vê como são as repetições de sons e como é possível os trava línguas ficarem belos e bons de se ouvir.

Trava Língua - Tiquequê

TRAVA LÍNGUA
TIQUEQUÊ

TU TOCH
O QUÊ?

Fonte: <<http://moodle.novohamburgo.rs.gov.br/>>

APÊNDICE B - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA SEGUNDA AULA

Figura 8 - Instruções da Aula 2

Tópico 2
9 a 15 Junho

Também conhecidas como poesias populares, as quadrinhas são trovas simples criadas pelo povo. Compostas por quatro versos (daí vem o nome, se caracterizam por apresentar rimas). Muitas quadrinhas se caracterizam também pelo humor de cunho popular. As rimas costumam aparecer no 2º e 4º versos.

-  Exemplos de Quadrinhas Populares
-  Quadrinhas com fundo musical



TCHELLO D'BARROS - 11º (Micropoemas) "Poemas - Qu... ⌚ ↗

As Hortências tão sublimes
De fragrância tão pura
Mais sublime é nosso amor
Puro afeto e ternura

-  Produzir no editor de textos de seu computador
-  Diário sobre a produção de quadrinhas no Moodle
-  Dúvidas sobre os procedimentos da aula
-  Exemplos de Quadrinhas

Fonte: <<http://moodle.novohamburgo.rs.gov.br/>>

APÊNDICE C - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA TERCEIRA AULA

Figura 9 - Instruções da Aula 3

23 a 29 Junho

TURMINHA, NA AULA DE HOJE NÓS IREMOS PRODUIR 'HAICAIS'..

"Noite. Um silvo no ar,
Ninguém na estação. E o trem
passa sem parar."

Esse haikai do trem (muito bonito por sinal) é do Guilherme de Almeida, um baita haicasta brasileiro. É como ele que aprenderemos a fazer nossos próprios haicais. É importante sabermos algumas coisas sobre esse tipo de poema:

O Haikai é um poema de origem japonesa.

É composto por apenas três versos.

O primeiro verso tem 5 sílabas.

O segundo verso tem 7 sílabas.

O terceiro verso tem 5 sílabas.

O primeiro verso rima com o terceiro

O mais importante agora é tentar fazer o primeiro e o terceiro versos no mesmo tamanho e rimando entre si! 8-o

Observem exemplos de quadrinhas no vídeo a seguir (não estranhem, pois ele não tem som mesmo).

Haicais - Atividade para os alunos da EMEF Boa Saúde/...

**Água fria
Chaleira parada
Em cima da pia.**

Haikai em Movimento

Produção de Haikai

Fonte: <<http://moodle.novohamburgo.rs.gov.br/>>

APÊNDICE D - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA QUARTA AULA

Figura 10 - Instruções da Aula 4

30 de Junho a 6 Julho

OLÁ, GALERA. HOJE PRODUZIREMOS UM POEMA QUE IRÁ HOMENAGEAR O LUGAR ONDE VIVEMOS.

Para isso, iremos unir num poema maior as técnicas que aprendemos:

- A QUADRINHA
- O TRAVA-LÍNGUA
- O HAICAI

O meu poema, por exemplo, ficou assim:

"O São Miguel é a paz de que preciso
O lugar onde tenho tranquilidade
Vou ficar lá mesmo velhinho
Com cento e dois anos de idade

Pátria preciosa que premia sem pressa o meu presente

Ao São Miguel sou grato
As tardes não me apertam o peito
Só me aperta o sapato."

AGORA É A VEZ DE VOCÊS PRODUZIREM. O TRABALHO DE VOCÊS TEM SIDO ÓTIMO. E HOJE NÃO SERÁ DIFERENTE. :-D

 Diário

 POEMA FINAL

Fonte: <<http://moodle.novohamburgo.rs.gov.br/>>

APÊNDICE E - LAYOUT DAS INSTRUÇÕES DA QUINTA AULA

Figura 11 - Instruções da Aula 5

Redação Final das Quadrinhas para a Olimpíada de Língua Portuguesa
04 a 10 Agosto


Olá Turma,


O Trabalho desta semana é bem simples:

- Passar para o editor de textos a(s) quadrinha(s) feita em aula (no dia 06/08) e postar aqui no Moodle.

Se possível, deixem fluir a inspiração e escrevam mais, compondo um poema maior e que fale mais sobre o nosso bairro.

Bom trabalho.

 Transcrição das Quadrinhas

 E aí? Como é que foi? Respondam as três questões a seguir.

Fonte: <<http://moodle.novohamburgo.rs.gov.br/>>

APÊNDICE F – OCORRÊNCIAS DOS ADJETIVOS QUE COMPORÃO A BASE DE DADOS DO MAS-EAD

(continua)

ADJETIVO	Frequência No <i>corpus</i>	Lema
legal	56	Legal
legais	4	
legau	3	
lega	2	
boa	16	Bom
bom	12	
boas	1	
interessante	7	Interessante
intereçante	1	
interesante	1	
interessantes	1	
enteresante	1	
divertido	6	Divertido
divertida	4	
melhor	6	Melhor
ótima	5	Ótimo
ótimas	1	
ótimos	1	
difícil	3	Difícil
difícil	1	
deficil	1	
dificiu	1	
diferente	3	Diferente
diferentes	1	
fácil	3	Fácil
facio	1	
fasil	1	

(conclusão)

rápida	1	Rápido
rapida	2	
rápido	1	
rapido	1	
espiradora	2	Inspirado
Feliz	2	Feliz
Felizes	1	
felez	1	
maravilhosa	2	Maravilhoso
produtiva	2	Produtivo
alegre	1	Alegre
bacana	1	Bacana
complicado	1	Complicado
confusa	1	Confuso
correto	1	Correto
demais	1	Demais
dimai	1	
demorado	1	Demorado
desesperados	1	Desesperado
engraçados	1	Engraçado
ingrasado	1	
fera	1	Fera
maneiro	1	Maneiro
Nova	1	Novo
novos	1	
perfeita	1	Perfeito
possível	1	Possível
pratico	1	Prático
radical	1	Radical
realista	1	Realista
ruim	1	Ruim
show	1	Show

Fonte: Elaborado pelo autor.