

Dánie Marcelo de Jesus

**RECULTURAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO
E REORGANIZAÇÃO TEMPORAL DE
PROFESSORES NO AMBIENTE DIGITAL**

Tese apresentada à Comissão Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Heloísa Collins.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2007

Dánie Marcelo de Jesus

**RECULTURAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO
E REORGANIZAÇÃO TEMPORAL DE
PROFESSORES NO AMBIENTE DIGITAL**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2007

Banca Examinadora

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

Assinatura: _____

Local e data: _____

DEDICATÓRIA

No percurso desta viagem, natural que enfrentássemos empecilhos de quem decidiu enveredar pelo caminho do desconhecido e da incerteza. Entretanto, no defrontar-me com os mares do viver e da eternidade, tive de enfrentar meu próprio Gigante Adamastor. Confesso: ainda não estava tão seguro como imaginava. Foi assim que, no meio desta jornada, que perdi você, Mamãe. Era 13 de novembro de 2004. Tivemos nossa última longa conversa. Depois, tivemos de enfrentar juntos nosso percurso, desafiando a inexorabilidade da vida por seis longos meses. Infelizmente, não expressei, tantas vezes, o quanto te amava e ainda como te amo. Talvez, devesse ter falado mais vezes, não sei ...

Mas tudo foi tão rápido. Como um sopro de um vento. O gigante te chamou: "vens ver os segredos escondidos da natureza e do úmido elemento". Corajosa navegadora, você cedeu aos seus encantos. Natural que procurasse novas aventuras no porvir. Compreendo. Sua sabedoria, moldada pelo labor, te ensinou a sempre procurar ignorados trajetos. Então, você foi...

Apesar da viagem-solo, sobre o carro de Hades, trouxe-me – estou isso certo – novos ensinamentos. Aprendi a agradecer a vida tão fascinante convívio que tivemos nesses anos decorridos. Ao rememorar-me dos instantes ditosos, envolvendo-me nos tecidos aprazíveis da saudade feita de ternura e de lágrimas igualmente, alcançam-me os quadros das lembranças enriquecidas pelo amor.

Bem por isso, dedico esta tese a você, Dona Neuza de Jesus, notadamente pela esperança e pela força que vincaram sua existência. Quanto você não desejou vê-las materializadas. Mãe, eu consegui. Um dia, também irei bater minhas asas, alcançando-me ao lugar que habitaremos novamente em nova e eterna viagem..... Por ora quero te ofertar meu inalterável amor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para meu crescimento intelectual e emocional nesta tese. Auxiliaram-me no processo de reculturação dando-me mais sentido à minha vida acadêmica. Em especial ...

À Dra. Heloísa Collins que abriu as portas do grupo Edulang, inserindo-me em perspectiva teórica que ainda não conhecia. Pelo seu bom-senso, mesmo nos momentos que eu aparentava “teimosia” nas minhas leituras míopes dos dados. Além da generosidade demonstrada, principalmente, nas situações inquietantes em Liverpool. A ela, inclino meu grande respeito como pesquisadora e como pessoa .

À Coordenação do curso e a todos os meus professores do LAEL. Auxiliaram-me nessa jornada, descortinando sempre o grande nível de qualidade do nosso Programa de Pós-Graduação.

À Dra. Maria Elizabeth B. de Almeida pelo carinho e por ter confiado em meu trabalho, ainda em seu alvorecer. Exemplo de pesquisadora. Devotada ao que faz, potencializa o crescimento educacional.

À Dra. Ana Antonia de Assis-Peterson. Coube a ela minha eterna mentora, guiar-me nos primeiros passos do mundo acadêmico, mãos nas minhas mãos.

Ao Dr. Geoff Thompson, acolheu-me como orientando, por seis proveitosos meses, na Universidade de Liverpool. Sobrelevo sua sensibilidade e seu coração generoso, no período que com ele estive, revigorando suas reflexões sempre pontuais e seguras.

Aos amigos e colegas pós-graduandos da Universidade de Liverpool: a Mostapha El Mouloudi, pelas discussões acadêmicas nas caminhadas até Albert Dock. Ensinou-me muito sobre a cultura islâmica; à Theresa Kuan Pei Lee, minha “mummy”, por me demonstrar quanto a amizade pode transpor barreiras sociais e culturais e ,finalmente, ao Graham Ethelston, pelas ponderações em sistêmica funcional. Mais ainda. Pelos chás na cafeteria do departamento de filosofia.

À comunidade brasileira de Liverpool, pequena mas calorosa. Especialmente a figura de Pilar, Carolina e Amabel que me entreabriram momentos agradáveis em nossas confraternizações no PACIFIC BAR e em outros momentos.

A todos os colegas e amigos do Edulang e do LAEL, especialmente Aurea Elaine Tozo Barbosa, Erisana Célia Sanches Victoriano, Gláucia Mara Terzian, Maria Paula Salvador Wadt, Solange Maria Sanches Gervai, Tais Bittencourt da Rocha Bressane, José Carlos Vieira de Mello Filho, Jamilson José Alves da Silva, Mauro Tadeu Baptista Sobhie, Cláudia Ferling, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Fabíola Sartin Dutra, Ademar Branco, Adriana Quaresma Pradillas, Angelita Quevedo, Dilma Mello, Adail Sobral.

Aos amigos da Biodança, em especial aos nossos facilitadores Walther e Cerli, por me ensinarem a me amar um pouco mais.

As amigas Suely Dulce de Castilho, Ildette França, Regiane Ramos, Josanes, Madame Cruz e aos amigos Cláudio Cruz e José Adailton de Campos.

À minha grande amiga Rosangeles Peres, por saber que com ela posso contar sempre. Zan, eu te amo muito!

Aos (ex-) funcionários do Lael: Maria Lúcia dos Reis, Márcia Ferreira Martins, Paulo Sérgio da Silva, Paulo Kuestre Neto e Ricardo Castro Santos. Emprestaram-me apoio administrativo incondicional.

Aos professores-alunos desta pesquisa, por compreenderem meu propósito. Muitos me ajudaram quando deles necessitei.

Às professoras, pelo ânimo em acreditar na educação *online* e por compartilharem comigo suas experiências.

Aos meus familiares, à minha tia Ana, às minhas primas Dulce e Nalva, por serem meu arrimo no período que do Brasil me ausentei.

Ao Marquito e Vavá que em momentos difíceis da minha vida não me abandonaram.

Ao Mariano. Deus possa envolvê-lo em bálsamos de amor, esteja onde você estiver.

Ao meu Bobinho, criatura magnífica que Deus me ofertou.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ao Governo do Estado de MT, à Universidade de Cuiabá e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

RESUMO

As transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas vêm sugerindo novas configurações nas práticas educacionais. Professores e alunos são convidados a participar de ambiente de aprendizagem mediado por computador. Considerando esse cenário, este trabalho se insere no contexto de Educação a distância e tem como finalidade analisar indícios de processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (Fullan, 1996) no discurso de professores-alunos do Programa *Teachers'Links* da PUC-SP, dirigido a professores de inglês de escolas públicas. O trabalho encontrou suporte teórico nos estudos de Fullan (1996), Hannay & Ross (1997) sobre o conceito de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Esta pesquisa também discute o conceito de presença social e de ensino de Garrison & Anderson (2003). As questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: 1) De que forma o discurso das professoras colabora para que os discentes vivenciem possíveis processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal? 2) Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados, durante o processo de aprendizagem nas mensagens dos professores-alunos? A metodologia de pesquisa teve uma abordagem interpretativa com análise das interações em fóruns de discussão e entrevistas com os participantes. Os resultados sugerem algumas evidências lingüísticas que podem ser sinalizadores de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso dos professores-alunos.

ABSTRACT

The sweeping changes taking place in society in the last decades have been requiring new configurations in educational practices. Teachers and students are invited to attend learning environments mediated by computer. Taking this need into account, this study contemplates the distance education context and aims at analyzing reculturing, restructuring and retiming processes (Fullan, 1996) in teacher-students' discourse at Teachers' Links Programme at PUC-SP, intended for state school teachers of English. The main theoretical underpinning for the research is provided by studies of Fullan (1996), Hannay & Ross (1997) about reculturing, restructuring and retiming processes. The study also addresses the concept of social and teaching presence by Garrison & Anderson (2003). The research questions are the following: 1) How do teachers' discourses collaborate for teachers-students live deeply possible reculturing, restructuring and retiming processes? 2) What evidence of reculturing, restructuring and retiming processes can be seen, during the process of learning in the teachers-students' messages? The research methodology is based on interpretative approach with analyzing discussion forums and interviews with the participants. Results suggest some linguistic data that can characterize processes of reculturing, structuring and retiming processes in the teachers-students' discourses.

Mapa da Navegação

Sumário

Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Início da Navegação - Introdução	01
Pelos Mares da Fundamentação Teórica- Capítulo Primeiro – Fundamentação teórica	10
1. Reculturação, reestruturação e reorganização temporal	11
1.1 Para um processo de reorganização temporal: noções de tempo, espaço e cibercultura	18
2. A imagem que, na escola, se construiu do professor	25
3. Ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador	38
4. A aprendizagem tecnológica do professor	46
5. Presença social e presença de ensino	53
6. Abordagem sistêmico-funcional	57
6.1 A metafunção interpessoal	63
6.2 Transitividade	65
A Âncora da Pesquisa- Capítulo Segundo – Metodologia da Pesquisa	70
1. A Pesquisa Interpretativista	70
2. Objetivo e perguntas da pesquisa	75
3. O Programa e os cursos	76
4. Participantes	79
5. Instrumentos para coletas de dados	81
5.1 A observação e registro das atividades dos cursos	81
5.2 As entrevistas e os questionários	82
6. Procedimentos de análise	84
Mergulho e Descobertas - Capítulo Terceiro – Resultados da Análise	89
1. Interação das professoras com os professores-alunos	91
2. Índícios de reculturação no discurso das professoras	95
2.1 Formas pronominais e o uso de vocativo	100
2.2 As funções do discurso	110
2.2.1 Monitoramento	111
2.2.2 Verificação de compreensão	114
2.2.3 Avaliação	117
3. Índícios de reorganização temporal no discurso dos professores em interação com os professores-alunos	120
4. Algumas conclusões	124
5. A interação entre os professores-alunos e as professoras	128
6. Índícios de reculturação no discurso dos professores-alunos	133
6.1 Coesão na mensagem dos professores-alunos	134
6.2 Saudação inicial e encerramento das mensagens	134
6.3 Elaboração de perguntas	136
6.4 Repetição de pontuação e uso de caixa alta	140
6.5 Menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, citação de outras mensagens e o pronome nós inclusivo	142
7. Algumas conclusões	153
8. Elementos promovedores de reestruturação no discurso dos professores-alunos	154
8.1 Transitividade no discurso dos professores-alunos	154

8.1.1 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P1	155
8.1.2 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P2	159
8.1.3 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P3	167
9. Algumas conclusões	177
10 Índícios de reorganização temporal no discurso dos professores-alunos.....	179
10.1 Dias da semana e período de acesso dos professores-alunos	180
10.2 O discurso dos professores-alunos sobre o tempo	181
10.3 A percepção do espaço do curso	186
11. Algumas conclusões	189
Porto de Chegada? Considerações Finais	191
Referências	205
Anexos	219

INÍCIO DA NAVEGAÇÃO

*As armas e os Barões assinalados
Que, da Ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram.*

(Os Lusíadas, Luis de Camões)

INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este estudo “por mares nunca dantes navegados” nasceu de minhas inquietações como professor e pesquisador. A experiência e os estudos teóricos, ao longo da vida acadêmica, levaram-me a constantes reflexões sobre minha prática. O dia-a-dia na sala de aula vem me mostrando suas múltiplas faces, sua complexidade, sua dinamicidade e sua imprevisibilidade, o que me estimula a ingressar na sua natureza e a investigá-las.

Ainda mais estimulantes se me afiguram as salas de aula digitais que, inevitavelmente, crescem com a expansão dos laboratórios de multimídia, com acesso à Internet. Estima-se que, no ano de 2000, o número de usuários, em diferentes partes do mundo, atingiu 200 milhões (Chaves, 2001). Os novos laboratórios podem atravessar as paredes da sala de aula e proporcionar interação entre aprendizes e especialistas diversos. Acredito que as novas tecnologias poderiam estar integradas à formação dos futuros professores de idiomas, pois é mais um ambiente alternativo para interação e aprendizagem de

língua. Nesta modalidade de ensino, os alunos-professores podem ter a oportunidade de selecionar o material, trabalhar em grupos, ou individualmente, e encontrar novos caminhos para sua satisfação pessoal como aprendiz (Lundstrom, 1995; Warschauer, 1997; Paiva, 2001; Motta-Roth, 2001; Parreiras, 2001; Ferreira, 2003).

Parto da convicção de que as mudanças operadas na sociedade contemporânea produzem novas formas de operar com nossa subjetividade. Por conta disso, busquei inspirações no trabalho de Leão (1999) que utiliza a imagem do labirinto como forma de descrição do ciberespaço. Essa autora vislumbra a necessidade de mapas que nos auxiliem no percurso do espaço do mundo digital. Esses mapas podem ter a finalidade de descrever as descobertas do espaço que está sendo vivenciado pelo viajante, mediante o processo de busca e observação. É dessa maneira que a metáfora da navegação deve ser entendida neste trabalho. Além dessa, utilizo palavras relacionadas com navegação, mar, âncora, mergulho, porto.

Etimologicamente, *navegar* vem do latim *navis*, a significar barco; *agere* é verbo, acobertando o sentido de mover, dirigir-se. É a descoberta de um caminho que leva de um para o outro local. As narrativas mitológicas antigas, segundo Leão (1999:124), estão associadas à descoberta de um mundo desconhecido, distante. Semelhante relação encontramos na palavra *mar* que pode ser entendida como um agente transitivo nas águas em movimento. Portanto, o elemento no qual a navegação se realizará. Esse mover é guiado por instrumentos que são determinadores das direções, as *âncoras*, não devem ser entendidas como algo estático, mas como um apoio que esta pesquisa utilizou, na forma como os dados foram interpretados. A metáfora *mergulho* deve ser entendida como um momento nesta tese de compreender, com profundidade, o que foi encontrado na análise. Finalmente, a palavra *porto* tem o sentido de *passagem* (Houaiss, 2001:2267), como desfecho “temporário” deste estudo.

Essa noção de navegação e de palavras correlatas pode auxiliar a compreender o processo de aprendizagem de professores iniciantes em cursos *on-line*. Sobretudo porque, para esse tipo de participante, navegar na Internet pode também significar percorrer um mundo distante da realidade cotidiana.

O ensino mediado por computador permite que a comunicação simulada na sala de aula de língua estrangeira tradicional seja feita por meio de contextos mais próximos de uma comunicação genuína¹, sem limites físicos e geográficos. Um aluno, por exemplo, poderá comunicar-se com qualquer falante de língua inglesa que esteja a quilômetros de distância. Deve-se asseverar que essa desterritorialização (Lévy, 2001) sugere revisão da prática escolar, na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1986/1990), menos etnocêntrica, alargando o contato dos aprendizes com outras manifestações culturais espalhadas pelo mundo.

O emprego das tecnologias educacionais atuais, como *chat* e fórum de discussões, e as dificuldades para incluí-las, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, quando não em ambos combinados, constituem temas a serem investigados para a socialização e as intervenções na prática pedagógica. Urge capacitar professores, teórica e tecnicamente, no uso das tecnologias da comunicação e da informação, por efeito das várias mudanças surgidas no atual contexto sociopolítico e econômico-cultural no âmbito mundial. Por esta razão, programas de formação de professores, a exemplo do *Teachers' Links* da PUC-SP, vêm se preocupando com as questões mencionadas, oferecendo cursos de formação para professores de língua inglesa do ensino fundamental e médio que atuam em escolas públicas no Estado de São Paulo.

¹ Gostaria de salientar que não estou afirmando que, na sala de aula presencial, não podemos encontrar contextos genuínos de ensino. Entretanto, no ambiente digital a barreira do espaço e tempo é redimensionada, possibilitando que alunos e professores possam travar conversa com nativos de uma língua estrangeira com maior frequência. É por esse prisma que considero o ambiente digital um local no qual podemos desenvolver situações mais genuínas de comunicação em língua estrangeira.

Apesar da propagação de cursos *on-line* e de iniciativas pioneiras, como o do programa *Teachers' Links*, muitos professores desconhecem a potencialidade educacional dos computadores no ensino de línguas. Em alguns casos, mesmo aqueles entusiasmados com a tecnologia podem subutilizá-la, reproduzindo tarefas semelhantes aos livros didáticos com repetições e fixações de pontos gramaticais, como demonstrou a pesquisa de Ramal (2002).

Ao que parece, a educação mediada por computador conclama novo tipo de aluno e professor, capazes de se movimentarem em um espaço sem barreiras territoriais, sem a forma marcada de presença, como se exige na escola convencional. Navegar por mares desconhecidos traz o fascínio da aventura, mas também turbulentas tempestades. Portanto, o navegador iniciante precisa aprender a “como se comportar” e a “se comunicar” no novo território. Ele precisa se *reculturar* (Fullan, 1996: 422), processo entendido como desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que envolvem novas formas de profissionalismo para os professores. Igualmente, precisa se *reestruturar* (Fullan, 1996:422), processo que acarreta mudanças de papéis e de estrutura que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas. Finalmente, precisa se *reorganizar* no tempo (Hannay & Ross, 1997) da realidade digital, redistribuindo a organização do tempo do professor e do tempo dos alunos para que ninguém abandone o navio antes da chegada ao porto de destino. Os alunos e professores formados no paradigma tradicional precisam apreender nova cultura, muitas vezes distante da sua realidade cotidiana, portanto complexa e multifacetada.

Os alunos iniciantes em cursos a distância podem trazer práticas interacionais típicas dos diferentes contextos sociais nos quais eles já vivenciaram. No caso dos professores, especialmente, carregam uma cultura específica da sala de aula. São eles que corrigem e dão permissão para quem deve falar, por exemplo. Entretanto, no mundo digital a dinâmica de uma sala de aula pode diferir muito das experiências outrora vividas pelos alunos, solicitando

aos discentes e aos docentes que se reculturem ao novo contexto de aprendizagem. Talvez essa seja uma das razões que levam alguns alunos a viver situações de extensa dificuldade, como compreender o espaço do curso, interagir nas salas de aulas digitais, organizar seu tempo diante das demandas do curso. Outros, pelo contrário, aprendem a se comunicar nesse ambiente, adaptando-se ao novo contexto, anteriormente desconhecido. Ao investigar possíveis índices de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores-alunos, este estudo intenta contribuir com resultados que nos levam a entender como professores-iniciais de curso digital se reculturam nesse espaço de aprendizagem.

As pesquisas feitas nessa área apontam, tanto em âmbito nacional (Celani & Collins, 2006; Almeida, 2004) como internacional (Galloway, 1997; Mckenzie, 2001), para algumas possíveis causas da não-reculturação de professores em ambiente de formação mediada por computador: a falta de experiência prévia, de disciplina para gerenciar o tempo de estudo, falta de interação face a face e insuficiente domínio técnico do uso do computador. Já as possíveis causas para essa reculturação dos alunos estão relacionadas com recursos variados para a interação *on-line*, a emissão de respostas rápidas do professor, a boa navegabilidade do curso, o conteúdo e a formação do docente (Garcia Areto, 1987; Hara & Kling, 1999; Coelho, 2001).

Apesar da dificuldade de os professores se reculturarem, se reestruturarem e se reorganizarem no âmbito temporal, no ambiente de aprendizagem *on-line*, são ainda poucos os trabalhos que versam sobre essas características, em um plano lingüístico, do processo de reculturação desses profissionais, provenientes do ensino fundamental e médio, que iniciam sua formação continuada na modalidade a distância.

Em razão da carência de trabalhos nesta área, procurei investigar os índices de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso de

professores-alunos. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir, ancorado numa perspectiva da Lingüística Aplicada e de uma metodologia interpretativista, com explicações sobre as circunstâncias e motivações do processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal em cursos *on-line* para professores de inglês.

Diante da necessidade premente de formar continuamente professores², a Educação a Distância (EAD) parece constituir mais uma alternativa para um País de dimensão continental, com densidade populacional semelhante à nossa, além de atender ao direito de os professores terem acesso aos recursos tecnológicos. Portanto, promover a participação de professores em cursos *on-line* é o grande desafio que educadores terão de enfrentar ao longo dos próximos anos.

Este trabalho pretende avançar, apontando indicadores de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores de escolas públicas iniciantes em ambiente digital. Esses docentes trazem percepções culturais do ensino e de aprendizagem, próprias do âmbito escolar presencial, para o contexto *on-line*. Em outras palavras, as práticas interacionais já vivenciadas pelos professores, nas suas múltiplas experiências como profissionais e como alunos, podem se materializar em sua vivência digital (Braga, 2004:162). Dessa maneira, uma pesquisa como esta se justifica neste momento de intensa intervenção pública na formação continuada de professores, mediada por tecnologia³.

² No Brasil, estima-se que haja mais de 2,6 milhões de professores na educação básica e superior, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros. Cerca de 80% dos docentes de ensino infantil, fundamental e médio atuam em escolas públicas, e 15% do total estão em escolas rurais. Na educação superior, eles totalizam 220 mil. Relatório do INEP, outubro de 2003.

³ Exemplo de iniciativa pioneira, segundo Almeida (2004), na formação de professores, dirigentes, supervisores de ensino, diretores, assistentes técnico-pedagógicos para a tecnologia é o Programa de Educação Continuada – PEC, da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, que constituiu parceria com várias universidades como PUC-SP, Unicamp, UFSCAR, USP a partir do ano de 1996. Outro exemplo de iniciativa governamental é o consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead), criado em 1993, cujos objetivos eram colaborar com os governos federal, estaduais e municipais no aumento da demanda de vagas para a educação. Esse projeto ficou a cargo da Universidade de Brasília (UNB). Apesar da desativação do projeto, a experiência em educação acumulada pela UNB ensejou o aparecimento de cursos de especialização a distância (Oliveira, 2003).

Em termos de linguagem, este trabalho está pautado em uma visão sistêmico-funcional, na qual se entende que utilizamos linguagem nos diferentes contextos sociais para realizar diferentes funções. Essa concepção tem sua origem na visão da Lingüística sistêmico-funcional (Halliday & Hassan, 1989; Halliday, 1994; Thompson, 1996; Halliday & Matthiessen, 2004), que apresenta três níveis de significados na linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

O desenvolvimento do estudo se apóia nos trabalhos de Fullan (1996) que discute processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal, proposta essa que fundamenta toda a análise desta pesquisa. Também, utilizam-se como arcabouço de análise, os trabalhos de Garrison & Anderson(2003), com a finalidade de entender traços de linguagem que caracterizam processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso dos professores-alunos.

Por essa maneira, o objetivo deste trabalho é compreender se um grupo de professores-alunos de escolas públicas passou pelo processo de reculturação, reestruturação e retemporalização (Fullan, 1996: 422), ao longo de suas vivências no Programa *Teachers' Links* da PUC-SP. Esse programa se constituiu de quatro cursos a distância, entretanto apenas três cursos foram objetos de análise neste trabalho. Já os participantes foram professores-alunos em interação com três professoras com larga experiência em EAD.

Os dados foram coletados por meio das interações entre os docentes e os discentes nesses cursos. Para isso, foi também analisado o discurso dos docentes para que pudessemos entender as possíveis contribuições dos professores no processo de reculturação, reestruturação e reorganização cultural dos professores-alunos.

A partir da necessidade de entender processos de reculturação, reestruturação e retemporalização no discurso dos professores-alunos, foram

elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, como forma de balizar as questões levantadas.

1. De que forma o discurso das professoras colabora para que os discentes vivenciem possíveis processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal ?
2. Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados, durante o processo de aprendizagem nas mensagens dos professores-alunos?

Estas palavras introdutórias tiveram o intuito de apresentar os motivos que me levaram à escolha desta pesquisa. Por igual, pretenderam introduzir o tema e a finalidade desta tese, bem como mostrar, brevemente que fosse, a proposta teórica contemporânea a respeito do processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal em curso a distância. Além do *Início da Navegação*, a tese compreende dois capítulos e a seção final, esta intitulada *Porto de Chegada*.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão mais detalhada de trabalhos empíricos com base no construto teórico de Fullan (1996), para compreendermos melhor os indicadores de reculturação, reestruturação e reorganização temporal em cursos digitais. Posteriormente, discuto as contribuições do trabalho de Garrison & Anderson (2003) como subsídio para as categorias de análise. Em seguida, acerco-me das noções de linguagem advindas da lingüística sistêmico-funcional, com a finalidade de compreender como o discurso dos participantes, no curso *on-line*, se organiza e se reestrutura. Uma possível explicação para o êxito de alunos em cursos dessa modalidade é a reculturação deles ao contexto digital. Uma das maneiras de compreender processos de reculturação é por meio da análise da comunicação dos participantes com seus pares e seus professores. Em seguida, faço uma discussão sobre o tempo, o espaço e a cibercultura, com a

finalidade de compreender como essas noções influenciam as ações dos alunos-professores que participam dos cursos *on-line*. Posteriormente, exponho a visão emergente sobre educação na sociedade, assim como o impacto da tecnologia digital na formação do professor.

No segundo capítulo, apresento o contexto pesquisado e a metodologia de pesquisa empregada neste trabalho, apontando detalhes sobre a coleta de dados, participantes, perguntas de pesquisas e procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, revelo a análise dos dados, discuto a natureza da interação entre professores e professores-alunos, bem como os possíveis índices de reculturação, reestruturação e reorganização temporal dos professores-alunos para o ambiente digital.

No Porto de Chegada, evidencio as limitações deste estudo e aponto algumas implicações para o ensino e pesquisa em cursos *on-line* de língua estrangeira.

PELOS MARES DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Dos heróis que cantaste, que restou
senão a melodia do teu canto?
As armas em ferrugem se desfazem,
Os barões nos jazidos dizem nada.
é teu verso, teu rude e teu suave
balanço de consoantes e vogais,
teu ritmo de oceano sofreado
que os lembra ainda e sempre lembrará.
Tu és a história que narraste, não o simples narrador.*

*(Camões: História, Coração, Linguagem
Carlos Drummond de Andrade)*

CAPÍTULO PRIMEIRO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica deste trabalho. Início com a discussão dos três construtos teóricos (reculturação, reestruturação e reorganização temporal) propostos por Fullan (1996) e também examino outras pesquisas que trabalharam como essa concepção teórica. Essa discussão inicial tem como finalidade demonstrar o arcabouço teórico que fundamenta a análise desta pesquisa e como diversos pesquisadores vêm se apropriando dos trabalhos de Fullan na educação.

Em seguida, apresento uma resenha crítica sobre a noção de tempo, espaço e cibercultura com subsídios para que possamos entender o processo de reorganização temporal no discurso dos professores-alunos. Como veremos, a forma de organizar o tempo é um dos índices de processo de reculturação e de reestruturação de valores em uma sala de aula no ciberespaço. Logo depois, navego por algumas reflexões sobre a imagem construída do professor e como essa imagem pode dificultar o processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Posteriormente, elaboro uma discussão sobre ensino e aprendizagem de línguas mediadas por computador, com a finalidade de compreender de que maneira professores e alunos vêm criando uma cultura de sala de aula no ambiente ciberespacial. Feito isso, explico o processo de aprendizagem tecnológica do professor-aluno e como ele pode colaborar para que processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal sejam os elementos centrais deste trabalho.

Por igual, descrevo as concepções de presença social, cognitiva e de ensino de Garrison & Anderson(2003) como categorias de análise para a investigação dos índices de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Finalmente, mostro as concepções de linguagem advindas da abordagem sistêmico-funcional hallidayana, bem como a natureza da linguagem no ambiente de aprendizagem ciberespacial. O objetivo dessa resenha é detectar, pela linguagem, possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal nas práticas discursivas dos professores-alunos.

1. Reculturação, Reestruturação e Reorganização Temporal

Nesta seção, descrevo os fundamentos teóricos sobre transformação da prática docente, atento-me aos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal descrito por Fullan (1996). No mesmo caminho, apresento pesquisas (Hannay & Ross, 1997; Celani, 2003; Castro, 2003; Collins, 2003; Lessa, 2003; Ramos, 2003) que foram desenvolvidas com base nesse referencial teórico . Assim, ao nos apoiarmos nesses trabalhos, procuramos compreender indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores-alunos desta pesquisa.

Inicialmente, reporto-me aos conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. O primeiro é definido por Fullan (1996:422) como “processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que envolve a construção de novas percepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os professores”. O segundo, como “mudanças nos papéis, estruturas e outros mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas” (Fullan, 1996: 422). O último conceito é entendido como nova forma de estruturar o tempo no cotidiano escolar, com mais eficiência para o processo de mudanças (Fullan, 1996: 422). Em outras palavras, no processo de reorganização temporal, o educador despende seu tempo para aquisição de novos valores advindos do sistema de mudanças. Esses conceitos são elementos centrais para o entendimento da análise empreitada nesta pesquisa.

Hannay & Ross (1997:599-600), em sua pesquisa sobre o processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal, desenvolvida em oito escolas, durante três anos em Ontário, Canadá, concluem que, nos estágios iniciais, é necessário certa reestruturação antes de reculturação. Sem reestruturação inicial, a cultura institucional pode restringir qualquer alternativa de mudanças. Hannay & Ross (1997:600) afirmam, ainda, que uma substancial mudança, observada na escola, ocorre se relacionamos a nova cultura em ebulição, com nova perspectiva temporal na escola. Esse tempo é fundamental para que os profissionais envolvidos (diretor, professores, funcionários) possam construir nova imagem de suas práticas educacionais. Hannay & Ross (1997: 593) também enfatizam que a concepção de imagem provê um caminho de entendimento de nossas práticas, ou seja, ela representa uma percepção do que devemos ser com base nas nossas experiências pessoais e profissionais e em nosso conhecimento. Os autores asseveram que a criação de outra imagem e desenvolvimento de uma visão comum entre os participantes é um dos mais árduos desafios que uma escola possa enfrentar.

Os três construtos, reculturação, reestruturação e reorganização temporal apresentados por Fullan (1996), nasceram dentro de uma perspectiva mais ampla orientadora de seu trabalho. Para esse autor, esses processos devem ser aplicados ao sistema educacional em seu um todo, com a finalidade de produzir profundas alterações na forma de estabelecer as práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Pesquisadores brasileiros (Celani, 2003; Castro, 2003; Collins, 2003; Lessa, 2003; Ramos, 2003) vêm procurando adaptar os construtos teóricos (reculturação, reestruturação e reorganização temporal) de Fullan (1996) para contextos menores de análise, com o objetivo de colaborar para melhor entendimento sobre a ação de professores e formadores em situação de mudanças.

Celani (2003) examina os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de um programa de formação de professores que coordena⁴, à luz dos construtos teóricos propostos por Fullan (1996). Com base nesse autor, Celani (2003:32) acredita na necessidade de formar um sistema de comunicação em rede (networking) que possibilite a criação de elementos que tragam clareza e coerência sobre o processo de formação em-serviço dos profissionais de educação. Para Celani (2003), é preciso criar espaço para trocas de idéias, estímulos a lideranças, ampliação e suporte para os professores, com a finalidade de criar um ambiente mais propício para fatores de reconstrução interna.

Celani (2003) confirma que as condições favoráveis para o surgimento dessa ambientação, para mudanças dos profissionais da educação, poderá ocorrer se efetivarmos nova cultura de ensinar e aprender. É por isso que, na perspectiva da autora, o conceito de reculturação (Fullan, 1996) é fundamental.

⁴ Refiro-me ao Programa de Formação de Professores de Inglês, *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês ensinando e aprendendo*, dividido em oito módulos, distribuídos em dois semestres, cujo foco está no aprimoramento profissional do docente de inglês e, por sua ligação com este componente, na formação do multiplicador. Os alunos são professores de língua inglesa da rede pública do Estado de São Paulo. Faz parte desse processo a participação de cursos de aprimoramento linguístico oferecidos pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo.

Entretanto, ela nos adverte que não se trata de simples aculturação, ou seja, assumir valores de uma cultura de outro, mas um processo de reflexão que produza o desenvolvimento de novos valores (Celani, 2003:33). Igualmente, Celani nos chama atenção para essas alterações, enfatizando a necessidade de olharmos o tripé do construto de Fullan (1996): reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Apenas mudanças de papéis não são suficientes para que transformações profundas ocorram. Para isso, o ponto-chave dessa proposta é que a cultura de sala de aula seja alterada para que possamos de fato criar uma reestruturação de papéis e, igualmente, um redimensionamento do tempo na escola.

Ramos (2003) adota postura semelhante à de Celani (2003) ao analisar a mudança de um módulo do mesmo programa de formação de professores já citado. Essas alterações, segundo Ramos (2003), deram-se nos planos das crenças/representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem.

Ramos (2003:62) conclui que, no módulo de sua responsabilidade, havia necessidade de alterações nos conteúdos do módulo, por exemplo, inserindo um estudo mais detalhado sobre os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCN-LE). Considerando o plano de reculturação, como proposto por Fullan (1996), Ramos (2003:65) acredita que mudanças puderam ser percebidas ao confrontar as representações dos professores-alunos sobre ensino-aprendizagem anterior e posteriormente ao curso.

Também considerando os pressupostos estabelecidos por Fullan (1996) no tocante à reculturação e reestruturação, Castro (2003) desenvolveu um estudo sobre as mudanças propostas para a realização de um módulo em um curso de formação de professores do mesmo programa já citado. Ao final de seu trabalho, a autora (2003:71) concluiu que o processo de reculturação não é algo fácil e simples de ser alcançado. Em alguns casos, pode ser um processo difícil e

doloroso para os professores. Especialmente porque muitos docentes possuem arraigadas visões sobre ensino-aprendizagem. Por efeito disso, Castro (2003) considera que esse processo precisa ocorrer “de dentro para fora”, ou seja, há necessidade de um querer do profissional envolvido nesse processo para que mudanças possam acontecer. Já o processo de reculturação, de acordo com Castro (2003) pode ocorrer se os profissionais da educação forem convidados para analisar sua reconstrução como docente. Para a autora, é especialmente por meio da reflexão sobre a ação que ferramentas analíticas necessárias para implementação de alterações no cotidiano escolar podem ser construídas.

Discutindo a complexidade desses processos, Lessa (2003) advoga a necessidade de entendermos a reculturação, a reestruturação e a reorganização temporal como não linear. Segundo a autora, esses processos são vividos de forma muito dinâmica e podem levar as diversas variáveis. Nesse sentido, Lessa (2003:81) acredita que qualquer reforma é fragmentada. Assim, a finalidade de um processo de reformulação deve ser a de auxiliar professores a perceber suas crenças e origens.

Collins (2003), também preocupada com reestruturação e reculturação de professores, examinou um grupo de professores-alunos que enfatizavam, no ensino de línguas, apenas pontos gramaticais, sem qualquer observação de ordem mais social nos textos escolhidos por eles. Como possibilidade de alteração, Collins (2003:142) afirma que processos de reculturação e reestruturação podem ser inferidos por meio das produções escritas dos professores. Segundo a autora, essas produções podem sinalizar mudanças, à medida que os docentes começam a questionar sua prática, refletindo sobre o que seus alunos podem realizar com a língua ensinada, por exemplo. Somente a partir desses questionamentos é que os professores podem começar a perceber que situações descontextualizadas, como aquelas que em geral ocorrem em suas aulas, não favorecem a comunicação. Collins (2003:143) também ressalta que um

aspecto ainda necessário para o processo de reculturação é a necessidade de professores de línguas se integrarem com outros educadores.

Cabe ressaltar que, para discutir um pouco os conceitos de Fullan (1996), reporteime, até agora, aos estudos desenvolvidos por Celani, Ramos, Castro e Collins, voltados especificamente para o entendimento da prática reflexiva e de processos de mudanças no discurso dos professores de língua Inglesa. Além do mais, essas pesquisas abarcam o mesmo perfil de profissionais da educação que participam deste estudo. Esses pesquisadores também servem de subsídios para que possamos entender processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal vivenciados por professores-alunos em curso de formação continuada, daí a importância da discussão até aqui empreitada. É significativo ressaltar que os conceitos de Fullan sejam válidos para quaisquer contextos de educação de professores, sejam eles presenciais, sejam a distância. Como este estudo se volta para a formação de professores considerando o processo de ensino e aprendizagem ocorrido em contexto a distância, passo a discutir os conceitos de Fullan em relação a essa situação de ensino.

De início, em sua pesquisa, Fullan (1996) tratava de questões do sistema educacional canadense, mas não diretamente de educação a distância. Entretanto, como a informática atualmente vem causando impacto substancial na educação, esse autor vem refletindo sobre a colaboração das tecnologias recentes para o processo de mudança do professor.

Ao refletir sobre o uso de computadores nas escolas e os problemas de mudança do papel do professor ante a essa nova realidade, Fullan (1999:01) apregoa que, quanto mais avançada é a tecnologia, mais se torna indispensável a presença de bons profissionais da educação. Esse autor (1999:03) acredita que o ensino mediado pelo computador traz impacto significativo no paradigma vigente de educação. Ele considera que educadores devem alterar sua prática pedagógica para que a aprendizagem na escola se torne mais relevante e produtiva em um

mundo de economia global. Entretanto, Fullan (1999) afirma que essas mudanças não são simples. Para ele, essas transformações devem ser carregadas de novos estímulos para novas habilidades do profissional da educação. Além disso, o docente precisa desenvolver novas crenças e entendimentos sobre as mudanças que se operam na atualidade, pois envolvem processos de refazer e repensar nossas práticas pedagógica à luz dessas novas tecnologias, envolvendo uma “cultura de trabalho colaborativo” (Fullan, 1996:10).

Assim pensando, a escola precisa se reculturar, reestruturar-se para que ela possa focalizar a aprendizagem dos alunos; associar os conhecimentos trazidos pelos estudantes com os conteúdos disponibilizados pela escola. Igualmente, a escola deve promover trabalhos conjuntos com sua equipe de professores para que consigam melhora significativa no ensino (Fullan, 1999:11). Com isso, segundo Fullan, o docente pode se tornar mais um avaliador de letramento (*assessment literate*), entendido como a capacidade de examinar o trabalho e a *performace* dos alunos, fazendo uma análise crítica dessas informações. Dessa maneira, a utilização do computador, segundo Fullan (1999:11), é absolutamente crucial para que esse processo possa ser materializado. Dada a riqueza de informações disponibilizadas pela tecnologia, por exemplo, um fórum de discussão pode gerar milhares de diálogos que podem ser utilizados como forma de avaliação pelo professor. Entretanto, apenas isso não é suficiente. A escola precisa criar uma cultura tecnológica não só para compartilhar inovações, mas principalmente que elas possam propiciar mais coerência no plano pedagógico da instituição escolar (Fullan, 1999:12).

Os construtos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal possibilitam que compreendamos processos de mudanças efetiva na prática de professores. Como vimos, essa proposta desenvolvida por Fullan nasce da necessidade de compreender processos de transformação na escola. Vale ressaltar que, no trabalho original desse pesquisador canadense, esse construto está ligado a um estudo mais complexo que abarca todos os participantes de uma

escola. Nesta pesquisa, pelo foco, decidi apenas observar esses possíveis processos no discurso de professores-alunos de um curso a distância. Portanto, este trabalho procura observar processos de reculturação, reestruturação e reorganização em situações de transformação dos professores-alunos.

Na busca de compreendermos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal, discuto, na próxima seção, alguns conceitos sobre tempo, espaço associado à cibercultura, para entender o significado da falta de tempo e a dificuldade com o uso da Internet, apontadas pela literatura e abordadas por minha pesquisa.

1.1 Para um processo de reorganização temporal: noções de tempo, espaço e cibercultura

Esta seção objetiva apresentar algumas concepções sobre tempo, espaço após o advento da cibercultura e da globalização (Lévy, 2001; Morin, 1996; Ramal, 2002). Daí sua importância, porque a nova cultura digital difere da presencial, no âmbito da noção de tempo e espaço. São justamente essas novas concepções temporais que professores e alunos precisam vivenciar para que eles possam passar por um processo de reorganização temporal.

Lévy (2001) considera que as tecnologias de vanguarda, como a Internet, vêm sendo responsáveis pela conquista de um espaço até então desconhecido, derrubando as barreiras espaciais de uma realidade estática. Essa nova disposição se deu em decorrência da possibilidade de as pessoas não pertencerem a nenhum lugar, de ir e vir, por meio de um computador, a lugares anteriormente impossíveis, de metamorfosear e dar novos sentidos à realidade, de criar uma inteligência coletiva (Lévy, 2001), enfim ler o mundo por nova ótica. Entretanto, o grande desafio pode ser cercar essa nova realidade com estruturas interpretativas que vençam o hiato das mudanças culturais, sociais, históricas e econômicas.

O avanço tecnológico acelerou a globalização que se iniciou no século XVI com as grandes navegações. Refiro-me ao conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial, marcadas pela integração dos mercados numa aldeia-global (Ramal, 2002:66). Com a representação global do mundo, deixam de existir, aparentemente, distinções entre cultura local, nacional e internacional. Morin (1996:283) captou com fidelidade a representação dessa questão com a seguinte descrição:

Quando me levanto pela manhã, na França, tomo um café que vem do Brasil ou da Etiópia, ou um chá que vem da Índia, ligo meu rádio japonês, que me dá notícia do mundo inteiro, ponho minha camisa de algodão confeccionada em Hong Kong e assim, todo dia, sou um cidadão planetário.

Entretanto, essa igualdade é apenas aparente. Por um lado, a Internet anula as distâncias; por outro, aqueles que não participam ficam isolados⁵ em um labirinto sem fronteiras, em um tempo e um espaço à parte de seu momento histórico. Com relação a esse processo de exclusão, Frigotto (1996:76), no final do século passado, faz o seguinte questionamento:

Uma contradição salta aos nossos olhos. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o tempo livre, isto é, o tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico, e, perversamente, chegamos ao fim do século XX com dois terços da humanidade excluídos e sem atender às mínimas necessidades biológicas, construindo um tempo aprisionado e de sofrimento do desemprego e subemprego?

⁵ O número de usuários da Internet é muito difícil de ser estimado com precisão. No Brasil, os dados variam muito de fonte para fonte. Além disso, o crescimento do número de usuários é constante, tornando as informações rapidamente desatualizadas. As estimativas mais recentes sobre a quantidade de usuários brasileiros foram divulgadas pela União Internacional de Telecomunicação no afirmar que, em 2003, o Brasil ocupava o 65º. lugar em número de acesso. Também segundo o PNAD 2003 (IBGE), 11,4% dos domicílios brasileiros tinham um computador com acesso à Internet em 2003. Este percentual correspondia a um total de 7 milhões de domicílios ou 19,3 milhões de pessoas. Já em dezembro de 2004, a Telecom divulgou uma lista de 10.865.234 usuários ativos e 18.660.650 usuários com acesso. Outras informações podem ser obtidas no endereço eletrônico <http://www.teleco.com.br/>

Apesar de concordar que as tecnologias mais modernas vêm acentuando a exclusão social entre as pessoas, detentoras de um computador, em relação às que não o têm, em cada momento histórico, novas tecnologias são criadas, gerando, por sua vez, outros excluídos. Não precisamos ir muito longe para perceber que é ainda incipiente o número de consumidores de livros no Brasil, se comparado a outros países. Passo a desconfiar quando críticos assumem que a Internet acelerou o processo nefasto de desigualdade. Essa premissa pressupõe que, anteriormente, não era assim. Entretanto, os relatos históricos estão recheados de exemplos, a provar que o mundo sempre foi lugar excludente. Nessa esteira, afirma Paulo Freire (1979:22):

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Essa nova ordem espacial e temporal opera mudanças no âmbito social e cultural. Lévy (2001:17) designa essa mudança de cibercultura⁶, que, segundo ele, “*é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço*”, este último entendido como estrutura digital de interconexão comunicacional interativa. Em outras palavras, a cibercultura é a simbiose entre a sociedade, a cultura e as tecnologias microeletrônicas, criando outro estatuto sociocultural da contemporaneidade.

Pelo que pode ser defluído da definição de Lévy, o ambiente virtual não alterou apenas nossa noção de tempo e de espaço, mas também propõe alterações profundas na forma de nos comportarmos com o saber e de nos

⁶ Segundo Lemos (2002:18), a cibercultura nasce na década de 50 do século passado com o advento da informática e a cibernética, tornando-se popular com o aparecimento dos microcomputadores nas décadas de 70 e 80 e se alastrando com

relacionarmos uns com os outros. Essa mudança é tão grande que Lévy (2001:13) compara o advento da Internet com o segundo dilúvio, de natureza exponencial, explosiva e caótica. O aumento inexorável da área de ação da Internet prolifera de forma anárquica com enxurrada de informações, de guerra de imagens, propagandas que, a um tempo, nos auxiliam a captar toda e qualquer indagação que fazemos e nos inquieta com sua onda avassaladora de dados.

A cibercultura reflete esse caos e aflora nesse universo com diferentes formas culturais. Esse caminho enseja o despontar de outros signos que se entrelaçam na alma humana, criando outras formas de comunicação. A esse respeito, Lévy (2001:22) assenta que o impacto da tecnologia também pode ser pensado como fruto de uma sociedade e de uma cultura em ebulição, não apenas como uma subcultura em particular. A esse propósito, aponta Lévy (2002:13) que

Não se deve confundir a cibercultura como uma subcultura particular, a cultura de uma ou algumas "tribos". Ao contrário, a cibercultura é a nova forma de cultura. Entramos hoje na cibercultura como penetramos na cultura alfabética há alguns séculos. Entretanto, a cibercultura não é uma negação da oralidade ou da escrita, ela é o prolongamento destas; a flor, a germinação. Sejamos vitalistas até o fim! Se consideramos a linguagem como uma forma de vida, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e do tratamento da informação representa uma evolução de seu mecanismo reprodutor.

Para Lévy, a diferença entre sociedade, cultura e tecnologia é apenas conceitual. Essa relação não ocorre de forma hierárquica, como se a tecnologia, por si, fosse a causa principal, e a cultura e a sociedade sofressem seus efeitos. A tecnologia permite o aparecimento de certas manifestações sociais e culturais, mas não as determina. Para explicar essa questão, Lévy (2001:22) exemplifica com a invenção do estribo que auxiliou no desenvolvimento da cavalaria na Idade Média. Entretanto, não foi esse artefato que atçou o irromper do Feudalismo europeu. Daí, não é a tecnologia em si que impele nova ordem social, mas o ser

o surgimento da Internet na década de 90. Também a cibercultura é um desdobramento da relação da tecnologia com a

humano que se apropria dela e a interpreta. Portanto, a cultura digital contemporânea é fruto de uma sinergia entre o tecnológico e o social. Pensá-la de modo diferente é um reducionismo dos elementos que compõem a cibercultura (Lévy, 2001:22).

No prelúdio do século XXI, diversos autores (Harvey, 1993; Virilio, 1995; Lévy, 2001) advogam que tecnologia e sociedade não podem ser analisadas dentro de paradigmas unilaterais e racionalistas. Vivemos em um mundo povoado de ferramentas, cabos e toda espécie de maquinaria que alimenta o tecido social. A manipulação genética, o desaparecimento das grandes ideologias, guerras em tempo real, a descrença no futuro e na educação, o alastro da violência social, o uso de alucinógenos e a agregação de grupos no ciberespaço. Todos esses elementos pictóricos representam o quadro atual do mundo contemporâneo e é o berço da cibercultura. Entretanto, indispensável ressaltar que é a sociedade que imprime suas marcas e, portanto, não é a tecnologia, por si, que altera a zoosfera social.

A nova ordem espacial e temporal, advinda da manifestação da cibercultura, vem alterando também nossa subjetividade, dando lugar a um existir no mundo por meio das palavras e imagens. Isso explica por que os participantes das comunidades digitais utilizam determinadas terminologias. Seja por meio de abreviações (*vc* significa *você*; *blz* significa *tudo bem*), seja por supressão de pontuação de letras maiúsculas, seja por emoticons, símbolos responsáveis por produzir expressões faciais (deixar zangado ☹ ou feliz ☺). Igualmente por uso de repetição de sinais de pontuação, como pontos-de-interrogação (??????), ou mesmo mediante fragmentos de outros textos em caixa alta.

Os indivíduos que desejam participar dessa nova realidade *cibertempo-espacial* precisam, de alguma maneira, apropriar-se dos signos que essa cultura oferece. Entretanto, esses mesmos signos também são reinterpretados e ganham

modernidade que se caracterizou pela dominação, por meio do projeto racionalista-iluminista, da natureza e dos indivíduos.

novos significados para cada nova comunidade ciberespacial que é formada. É por isso que essa apropriação não é idêntica para cada pessoa e, portanto, é inevitável certa heterogeneidade entre os indivíduos que decidem inserir-se no tecido social e cultural do ambiente digital. A reprodução de *emojicons* pelos indivíduos não é apenas processo de copiar expressões típicas desse contexto, mas os participantes podem e, constantemente, fazem novas criações sígnicas. É certo que o tecido social do ciberespaço ata os indivíduos a uma rede prévia de forma inevitável, mas também ela é suficientemente elástica para abrir margem à determinação dos indivíduos.

Esse processo afeta definitivamente a “identidade” dos participantes que agora é cosmopolita e híbrida, não mais situada em um tempo e um espaço determinado. Assim, falamos em identidade quando alguma coisa se mantém igual na sua essência, e é por essa razão que designamos alguém ou alguma coisa por um nome, portanto temporal e espacial. Entretanto, no ambiente digital, essa concepção de permanência pode desaparecer, pois podemos estar em contato com pessoas de cultura diferente e assumir identidades diferentes. Em uma sala de *chat*, por exemplo, posso me metamorfosear em um jovem de 15 anos ou em um velho senhor. Essa possibilidade de transmutar afeta peremptoriamente a forma como enxergo minha identidade. Posso deixar de ser “eu”, para assumir múltiplas identidades. Esse processo se dá especialmente por intermédio da linguagem que precisa ser escrita para que eu possa me constituir. Essa nova corporeidade está diretamente ligada à subjetividade que me faz presente, aqui e agora, por uma comunicação síncrona, e presente, em outra parte, por uma comunicação assíncrona. E traduz nova consciência na ordem do tempo e do espaço.

Como se pode ver, o contexto ciberespacial entreabre novas realidades, ainda não tão exploradas por todos nós. Bem por isso, adotar essa cultura não é algo simples. Muitas vezes, ela é complexa e duvidosa, especialmente para aqueles que a estão iniciando. Para que isso possa ser superado, os iniciantes no

ambiente ciberespacial precisam se retemporalizar (Fullan, 1996), dando novos significados para o tempo e para o espaço *on-line*, construindo novos papéis sociais exigidos pela cultura ciberespacial. Dessa maneira, os participantes podem desenvolver novas percepções sobre essa cultura emergente, incorporando novos valores e a forma de se ambientarem nesse novo contexto social.

No decurso desta seção, procurei apresentar algumas concepções sobre cibercultura e sobre a noção de tempo e de espaço. Mesmo com o advento do ciberespaço⁷, a concepção de tempo e de espaço não é algo homogêneo. Depende da cultura, das subculturas e das formas econômicas que regem determinada sociedade. Com o descortinar da Internet, outra forma, não mais importante do que as demais, de lidar com o espaço e com o tempo, começa a tomar feição. É por esse motivo que pessoas, que vivem outras maneiras de lidar com sua espacialidade e com sua temporalidade, estranham, ao defrontarem com o mundo que requer novas aprendizagens para um território ainda não tão explorado que é a Internet.

Compreender como os participantes de cursos *on-line* ressignificam a noção de tempo e de espaço em suas vidas e/ou em cursos a distância é uma pista substanciosa para perscrutar o processo de apreensão da cultura digital em cursos *on-line*. Em acréscimo, lidar com nova forma de tempo e de espaço não é algo circunscrito à instância da aprendizagem, mas também significa mudanças significativas na forma de perceber o universo, a mim mesmo e aos outros. Portanto, navegar pelo ciberespaço, apropriadamente, significa para o usuário neófito repensar sua identidade que, na interação face a face, acarretou vários anos até que fosse constituída.

Na próxima seção, discuto como a concepção de tempo e de espaço foi construída na cultura do professor presencial, e como ela diferencia com a do

⁷ O termo ciberespaço foi cunhado pelo escritor norte-americano de ficção científica William Gibson, no seu livro *Neuromancer* de 1984. Para ele, o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores que se interligam das diversas formas circulando informações (Lemos, 2002:136).

ciberespaço, com vista a entender a dificuldade de professores e alunos em negociar com o tempo em cursos *on-line*. Essas dificuldades podem ser as grandes barreiras para que professores-alunos possam se reculturar, se reestruturar e se reorganizar no tempo. Portanto, entender o paradigma que obscurece processos de transformação de discentes é fundamental para que possamos entender possíveis indícios de mudanças na prática discursiva dos participantes desta pesquisa.

2 A imagem que, na escola, se construiu do professor

Nesta seção, faço algumas reflexões sobre o espaço escolar e a constituição do tempo docente (Kleiman & Moraes, 1999; Garcia, 2000; Passos, 2003), com o intuito de refletir sobre como o profissional da educação, dentro do paradigma vigente, ainda constrói sua prática educacional. Essa análise é de fundamental importância para que possamos entender por que os processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal se tornam elementos de difícil apreensão na prática docente.

Recorri ao conceito grego de *cronos* e *kairós*⁸ (Liddell, Scott & McKenzie, 1996) para representar duas posturas educacionais vigentes e conflitantes. A primeira faz uma associação com a divindade *crono* (*Kronos*), em seu sentido comum, de tempo cronológico, período fixo, tempo abstrato, ou de tempo de vida. Já *kairós* refere-se ao sentido figurado do tempo e da ambigüidade. Para a cultura grega, as divindades *cronos* e *kairós* fazem parte do cosmo e cada uma tem o seu quinhão no universo mítico grego. De um modo geral, essas figuras são mais complementares do que antagônicas, embora entre ambas ocorram conflitos

⁸ A ligação entre *khronos* e *Crono* pode ser encontrada em Plutarco e em Aristóteles (*Mu* 401a.15 -401a.16) *Mu* é abreviatura de *De Mundo*, a obra em que está o registro. A frase é " *Kronou de pais kai xronou legetai*" (referindo-se a Zeus):" Filho de *Crono* também chamado filho de *khronos*" . *Khronos* é o tempo abstrato, eterno, tempo de vida. Existe um ditado em grego "O tempo corre – *ho khronos trékhe!*". *Kairós* pode significar o tempo exato, a época, a estação, a oportunidade. Mas também pode ter sentido negativo. No plural, pode significar os tempos ruins. No mito da estátua de *Lisipo* contada por *Posidipo*, *Kairós* se atribui o epíteto "pandamátōr", que subjuga todos, que doma todos; *Kairós* pode ser tão implacável quanto *Crono*. Só que *Crono* tem duração, é estável. *Kairós* corre nas pontas dos pés. *Crono* também corre no provérbio. *Kairós* está sempre na frente e não se deixa pegar, por isso é careca. Ou seja, é quase inatingível. Ou seja, é quase impossível de ser atingido, seu corte é certo, pois ele é afiado (Liddell, Scott, Jones & McKenzie, 1996).

quando uma invade o território da outra. Os dois tempos são importantes porque representam a dualidade humana. Neste trabalho, como analogia, o tempo retratado em kairós parece ser o mais adequado ao exercício do professor por causa dos atributos de instabilidade e flexibilidade que podemos relacionar com o conceito de kairós.

Tradicionalmente, o espaço escolar e o tempo dedicado para o ensino trazem, em seu âmago, uma concepção fragmentada e rotineira, pois as disciplinas são aleatoriamente distribuídas sem uma seqüência que permita reflexão crítica dos discentes sobre o mundo. Em consequência disso, jovens e professores desmotivados assumem posturas pouco receptivas para a aprendizagem.

O profissional de educação que vive no ambiente escolar entorpecedor⁹, como o descrito, parece sentir-se ameaçado diante das novas tarefas como as de comunicações assíncronas e síncronas que emergem, decorrentes das tecnologias computacionais. Afigura-se que ele receia enfrentar desafios, porque toda sua aprendizagem se realizou dentro de um currículo fragmentado e pouco provocativo. Esse fracionamento do currículo escolar, em parte, segundo Kleiman & Silva (1999), é causado pela organização do tempo da escola: séries, idade cronológica dos alunos, horas de aula para incluir certa fração de conhecimento. Atribui-se um “tempo ideal” para determinados trabalhos que são condicionados a fatores externos da aprendizagem, como exigência do programa. Busca-se obsessivamente a homogeneidade do tempo: determinado assunto, por exemplo, deverá ser compreendido pelo aluno em X tempo. Com isso, a escola não leva em consideração as diferenças individuais de cada aprendiz. Assim, o tempo, dentro deste paradigma ainda vigente, torna-se uma camisa-de-força do trabalho pedagógico. Nos ciclos iniciais, o professor decide o que fazer e a que horas fazer;

⁹ Importa ressaltar que muitas das salas de aula brasileiras não carregam semelhanças com a da descrição acima. No entanto, sou igualmente consciente de que muitas a retratam fielmente.

nas séries seguintes, o tempo está rigidamente dividido entre as diferentes matérias.

Esse tempo medido, fragmentado, avaliativo, autoritário, pode criar um professor-Cronos¹⁰ (tempo) que castra/devora a intuição e a criatividade dos seus alunos em nome de uma racionalidade que homogeniza os indivíduos, negando a diversidade de comportamento, encarcerando os corpos estudantis em uma sala quadrangular. Não sem propósito, o nome é bem revelador: quadrada, estreita, monocultural e etnocêntrica, que apaga a subjetividade humana. Um dos sentidos etimológicos da palavra aula (Cunha,1991) é gaiola, reforçando a função social como um espaço de doutrinação dos corpos indóceis. A esse respeito, Foucault (1981: 122) assevera que as mudanças ocorridas na estrutura escolar, a partir do século XVIII, estiveram relacionadas com o aperfeiçoamento desse poder traduzido na distribuição espacial dos indivíduos.

O professor-Cronos¹¹ é um linguófago (Machado, 1995), um devorador das palavras, pois é ele que ordena, pergunta e avalia as respostas como certas e

¹⁰ Na cosmogonia grega, no início era o Caos. Érebo (escuridão) e Nyx (noite), sua irmã, por ele libertada, torna-se uma esfera cujas metades se apartam e nasce Eros (Amor). Das duas metades das cascas, a superior se converte numa abóbada e forma o Céu (Urano); a outra metade, a inferior, forma um disco achatado – a Terra(Gaia). A terra é que possui matéria. Da união da terra e do céu surgiram por duas vezes seis casais de titãs e titanezas, seres elementares e livres. O mais importante dos titãs que desenvolveu o mundo, engebrando os olímpianos, foi o mais jovem, cujo nome era Cronos (o tempo). Foi ele que, com uma foice dada por Gaia, cortou os testículos de Urano, seu pai, e do sangue desta ferida fecundou a terra, nascendo monstros, as Erínias, os Gigantes e as Meliades que são Ninfas dos freixos. Amaldiçoado por este crime, não libertou seus irmãos, mas roubando-os do seio da mãe, condenou-os às trevas do Tártaro (inferno). Gaia, indisposta contra ele, jurou que perderia seu trono para um dos seus filhos, de sorte que quantos filhos tinha com Réia, devorava-os. Quando Zeus estava para nascer, Réia fugiu ajudada por Gaia, e se asilou em Creta. Quando deu à luz a Zeus, ela enfaixou uma pedra e deu a Cronos dizendo que era seu filho. Ele devorou-o, deixando Zeus a salvo. Zeus foi cuidado por Ninfas e Curetas que eram demônios turbulentos que inventaram escudos e lanças de bronze, de sorte que, batendo-os e dançando e cantando, ocultavam o ruído dos vagidos de Zeus. A criança divina bebeu leite da cabra Amaltea e comeu mel que as abelhas de Ida destilavam para ele. Quando a cabra morreu, Zeus gardou a sua pele, e fez uma couraça (a égide) que ele agitou no céu tempestuoso. Adulto, fez Cronos ingerir uma droga que restituía os filhos devorados. Com os irmãos, declarou guerra contra o pai. Os Titãs, seus irmãos, o apoiaram. Dez anos de guerras já tinham se passado, quando Gaia revelou a Zeus que ele obteria êxito se chamasse para seu lado os monstros que Cronos encerrara no Tártaro. Com a ajuda dos Hecatônquiros (gigantes dos cem braços) e outros gigantes filhos de Cronos, destronaram o pai. Cronos e os Titãs foram acorrentados no Tártaro, substituindo os outros filhos de Urano. Esta é a Titanomaquia – guerra dos Titãs – que expulsou do poder a geração primordial e nele instalou os primeiros Olímpianos. Foram os mais jovens, os caçulas, a conquistar o maior poder. Cronos – caçula entre os Titãs –, e Zeus – caçula entre os Crônides. (Grimal, 1982).

¹¹ Segundo Plutarco (fonte primária), biógrafo grego do séc. I-II d. C., os gregos "allegorôusi" o tempo (*khronos*) *Krono* (Plut. *Iside et Osiride* 363.D.6 -363.D.) ou seja, os gregos interpretavam alegoricamente ou chamavam figurativamente o tempo (*khronos*) "Crono". '(está no verbete do dicionário como exemplo do significado **ἀλληγορέω**, (ἀγορεύω) *interpret allegorically*, Ἑλληνες Κρόνον ἀλληγοροῦσι τὸν χρόνον Plu.2.363d Plu **Plutarchus** Biographus et Philosophus [Plu] i/ii a.d. (Liddell, Scott, Jones, & McKenzie, 1996).

erradas. Ao engolir as palavras, o professor, segundo Passos (2003), busca preservar o poder, controlando as ações dos seus alunos, estabelecendo limites para seu futuro. Entretanto, o professor-Cronos, de acordo com esse mesmo autor, é incapaz de controlar totalmente as ações que ocorrem na sala de aula. Os alunos, incorporando a personificação de Zeus, em silêncio, aguardam um momento oportuno para se manifestarem. Quando surge, os alunos utilizam sua égide – a indisciplina, a conversa paralela, a sonolência, a brincadeira com a finalidade de restituírem as palavras devoradas pelo professor. Em grupo, declaram guerra contra ele, em muitos casos profanando sua autoridade, acorrentado-o à sua sabedoria titânica no tártaro da incerteza, do não-saber. Como afirma Ponce (1997), o professor, diante desses eventos, sente-se deslocado, desalentado, desesperançoso e expulso do seu paraíso pela nova geração, ávida em compartilhar o poder.

Dessa forma, Ponce (1997) considera que o trabalho do professor se torna infrutífero. Ele é, ao mesmo tempo, vítima e vilão de um sistema que o aliena em atividades burocráticas (preenchimentos de papéis e relatórios), em número excessivo de aulas que não oferecem margem para que o professor compartilhe idéias, planeje ou estude. Toda sua vivência parece se circunscrever a um *tempo* tarefairo, que não abriga a reflexão. Antes, a impede. O trabalho do professor é semelhante ao de Sísifo (Oliveira, 2003:213), condenado por Zeus a rolar eternamente uma pedra, montanha acima. Ao chegar ao topo, a pedra cai, obrigando-o a recomeçar, pois Sísifo não tinha o direito de desistir, deixando a pedra rolar para o abismo. O trabalho do professor parece reproduzir o terrível destino desse personagem grego. Um trabalho que sempre se repete de maneira uniforme e regular, um trabalho que sempre se repetirá, como castigo imposto pelos deuses. O professor ainda se sente desprestigiado ao perceber que, diante das condições econômicas e sociais, o conteúdo transmitido por ele pouco afetará a melhora da vida dos seus alunos.

Soma-se, a esses fatos, segundo Ponce (1997), o contrato de trabalho dos docentes brasileiros, assentado em um *tempo* cronologicamente computado com os alunos – a hora-aula. Essa convenção trabalhista nega ao professor o direito de receber o pagamento das horas gastas distantes dos alunos. Na melhor das hipóteses, de acordo com Ponce (1997), o professor é pago por uma reunião semanal, que, não raro, acaba sendo utilizada apenas para resolver problemas pontuais de natureza burocrática. Portanto, o tempo de trabalho do professor acaba prevendo sua ação com os alunos em sala de aula, reforçando a concepção de professor como mero executor de tarefas. Ponce (1997) assevera que isso não quer dizer que o simples aumento do tempo pago ao professor resolveria o problema. Pelo contrário, se esse tempo não for preenchido com vivências qualitativamente formadoras esvairá na mesma medida que foi anunciado.

Além desses fatos, Ponce (1997) considera que a arquitetura escolar legitimou a solidão do educador. O isolamento nas instituições de ensino torna os docentes distantes entre si, a ponto de não reconhecerem aspectos positivos e esforços implementados por colegas, suscitando, em alguns casos, reações negativas diante do desempenho bem-sucedido de um professor. Mais: favorecendo o aparecimento de fadigas internas, como chaga que corrói as ações de mudança do professor (Fullan & Hargreaves, 2000:20).

Ramal (2002) afirma que professores iniciantes em um curso a distância trazem a cultura típica do ambiente escolar. Essa cultura¹² é fruto do seu *habitus* (Bourdieu, 1977:95) – conceitos instalados nas práticas discursivas dos indivíduos, cujos limites são fixados por condições histórico-sociais que tendem a se reproduzir constantemente. Esse *habitus*, de acordo com Ramal (2002), se manifesta na insegurança quanto ao uso da máquina, no medo de danificar equipamentos de custos elevados, na dificuldade de desenvolver tarefas colaborativas, somados à acomodação pessoal e profissional diante do novo.

A insegurança com o computador, segundo Ramal (2002), refere-se à falta de domínio “perfeito” do uso da máquina. Isso ocorre em razão da imagem impregnada do professor, como detentor do saber. Para Ramal (2002), o profissional da educação se sente inseguro em ter de lidar com sua ignorância e, portanto, fica desestabilizado. Some-se a isso, em muitos casos, a pouca proficiência comunicativa, na língua-alvo, pelos professores de língua estrangeira. Em um curso *on-line*, essas dificuldades parecem se ampliar, pois todas as informações são registradas e, em consequência, as limitações técnicas e lingüísticas ficam muito mais evidentes.

Outro aspecto salientado por Ramal (2002) é o medo de danificar uma máquina de alto valor. Esse sentimento, segundo Ramal (2002), tende a ser enfatizado quando deparamos com diretores de escola que criam enorme barreira para o uso dos computadores, como se estes fossem incompatíveis com a disponibilidade dos professores, por exemplo. Além disso, muitas escolas possuem apenas um computador, na secretaria da escola, limitando-lhe o uso ao extremo. Mesmo em salas informatizadas, custeadas pelo governo federal e/ou estadual, professores enfrentam situações desfavoráveis, como horários incompatíveis de uso das salas informatizadas com os seus.

A extrema dificuldade em tarefas colaborativas é outra questão levantada por Ramal (2002): professores parecem não perceber, algumas vezes, que outro colega pode auxiliá-los no processo de aprendizagem. O outro não é apenas um ser que vê a mesma coisa que vejo. Em contrário, ele nos auxilia, por meio do seu olhar, a compreender melhor o mundo no qual estamos mergulhados. Nessa instância, convertemo-nos em objeto de aprendizagem para ele, e vice-versa.

Como acentuei, o professor-aluno, iniciante em um curso *on-line*, traz uma cultura de ensinar que pode chocar com demandas novas do ciberespaço.

¹² Para este trabalho, entendo a cultura do professor como um conjunto de usos e maneiras de se manifestar

Acostumado a um espaço quadrilátero, corpos em movimentos, anotações minuciosas sobre os dias, meses e semestres até fim do ano, esse professor traz uma cultura de espaço, de tempo e de concepções educacionais que não tem sentido no ciberespaço. Ao mergulhar nas águas tortuosas da Internet, o professor, com sua cultura escolar, influenciado pelo pensamento moderno do século XVIII, fica totalmente deslocado no ambiente ciberespacial. Todas essas novas experiências causam estranheza, porque parecem conflitar com a noção de tempo, como universal e absoluto, que o professor aposta em seu *habitus* (Bourdieu, 1977).

Aqueles que conseguem se adaptar ao novo ambiente, fazendo, no caso, uso dos termos de Fullan (1996), precisam se reculturar (*reculturing*), precisam se resincronizar (*retiming*), para que novas identidades possam ser refeitas, para que se acomodem com as inovações e assimilem mudanças com vista a que façam a hora, e não esperem acontecer. Mas, esse processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal não surge espontaneamente. Mudanças significam ações que nascem por meio de nossas utopias, fruto de nossas reflexões críticas, mas se materializam em intervenções. O reculturar-se e o reorganizar-se no espaço escolar jamais serão algo acabado (Fullan, 1996), mas, pelo contrário, se afirmam como construção constante de velhos e novos ideais. São diálogos intersubjetivos com o pensamento passado e com formas futuras de sentido, até que o processo de mudança se torne claro e coerente para o professor.

Essas mudanças, segundo Celani (2004), esbarram em riscos e incertezas naturais ao processo de reculturação. Lidar com essa questão é fator decisivo para que o profissional da educação não desista de sua tentativa de se autoaprimorar. Essa dificuldade, afirma Celani (2004) é explicada, em parte, pela

por meio de arraigadas tradições de costumes, rotinas e procedimentos (Sacristán, 2002:27).

falta de base segura de conhecimento para vivenciar os efeitos da aprendizagem e da transformação nesses momentos. Esse fato gera sentimentos de angústia decorrentes das contradições e das ousadias empreitadas pelo professor em processo de mudança. Para superar essa etapa, ao educador cabe desenvolver um julgamento crítico que o auxilie em sua autonomia (Celani, 2004) e o prepare para enfrentar as diversas situações de imprevisibilidade. Situações de risco devem ser acolhidas como processo natural da vida, pois todo processo educativo está em sintonia com uma forma de incerteza. É esse ímpeto de lutar contra os desafios naturais que move o progresso humano. Foi esse sentimento, como pondera Celani (2004), que motivou conquistadores a navegar em mares ainda não cartografados, em outros tempos. É essa mesma atitude que promove o desenvolvimento da confiança que, por sua vez, descortina a criatividade. Sem confiança, não ocorre um ambiente de ensino-aprendizagem produtivo, colaborativo e criativo. Como afirma Celani (2004: 39):

A atividade criativa consiste, pois, em traçar novos mapas, não em seguir ou refinar os mapas existentes. Com mapas novos, que nos levam por águas desconhecidas, a rota e o destino são descobertos por meio da própria viagem. A incerteza e a instabilidade exercem um papel positivo, podendo ou não levar-nos a terras novas. Contudo, é bom refletir sobre velhos mapas, porque refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar perspectivas por meio da constestação e do conflito. Já que os novos mapas podem nos levar aos mesmos lugares por caminhos diferentes, a criatividade pode estar no caminho e não no ponto de chegada, necessariamente. Daí a relevância em não descartar os antigos mapas.

Para que chegue a esse ponto de compreensão, Fullan (1997), Celani & Collins (2003) ressaltam a importância de pares ou grupos de professores na implementação de reconstrução de identidades profissionais para os educadores. Para eles, os pares motivam os educadores a continuar em processos de auto-investigação, estimulando a auto-estima à medida que o par semelhante auxilia na

superação de tensões, de bloqueios emocionais e de confusões mentais oriundas das transformações sofridas pelos professores. A elaboração de novos valores quase sempre não é favorecida pelas instituições de ensino, causando estresses psicológicos e até físicos àqueles que enveredam pelos desafios da dinâmica de reculturação.

Complexo processo de reavaliação profissional exige, por igual, do professor a compreensão da linguagem e o seu impacto na representação sobre ensino e aprendizagem já solidificados pelo ambiente escolar. Magalhães (2004:61) ressalta que o desenvolvimento de metas de reculturação será alcançado, caso o professor possa desconstruir suas ações como educador, por meio da descrição, análise e interpretação de seu cotidiano na escola. Esse fato assinalado pela autora só poderá ocorrer se o professor for consciente da influência da linguagem em sua prática. É essa percepção que favorece a criação de outras formas de conhecimento, rompendo com as barreiras espaciais e disciplinares, reinventando constantemente os limites do saber específico e do diverso, da teoria e da praxis, do cotidiano ao cosmopolito.

A relação com o tempo e o espaço vem sofrendo igualmente alterações, criando outra cultura do mundo digital, chamada cibercultura. A cibercultura e o ciberespaço marcam o fim da temporalidade (Lévy, 2001) – dias, semanas, segundos –, como tradicionalmente a conhecemos. O professor-aluno, que vive sob as paredes de um período obsoleto, estranha a realidade ciberespacial. Não é à toa que professores, ao enfrentarem um contexto muito diverso do seu, se sintam inseguros e não consigam administrar seu tempo nesse novo universo. Por esta razão, talvez o mais seguro seja abandonar a embarcação, diante do perigo.

Essas mudanças no âmbito da reculturação, da reorganização temporal e da reestruturação devem levar em consideração modos mais colaborativos de

atuação no ambiente digital, desenvolvendo uma inteligência que trabalhe em rede com tantas outras (Celani & Collins, 2003), percebendo que a inteligência no mundo está centrada na comunidade de prática com a qual estou atuando na rede. Mais. Molda um tipo de conhecimento central na vida contemporânea que enfeixa operação com múltiplos canais de comunicação, dando conta de um mundo altamente semiotizado com cores, imagens, sons, operando com signos outros, além das palavras (Moita Lopes, 2003).

Modos mais colaborativas possibilitam também tentativas de mudanças, de valores e crenças enraizadas da prática docente tradicional, desenvolvendo a capacidade de escolha criteriosa e crítica nos diferentes ambientes que povoam o ciberespaço. Além desses, a necessidade de encarar desafios, sem o habitual medo de errar, pois, no ambiente digital, as produções escritas dos participantes são escancaradas, ameaçando a face de integrantes mais melindrosos. Acrescento, ainda, a organização do tempo, de forma que consiga integrar sua experiência de vida com o ambiente digital, ressignificando-a, construindo outros sentidos, aclopendo sua cultura escolar com novas experiências emanadas do mundo digital.

O docente, para superar o hiato entre a cultura escolar e a cultura emergente digital, necessita construir nova concepção de tempo e espaço. Precisa construir um tempo na divindade *kairós*, que pode ser o tempo da vivência, da experiência, da transformação, da criticidade. De acordo com Garcia (2000:102), *kairós*, em textos clássicos da literatura e filosofia grega, Plutarco e Aristóteles, assume o sentido de momento *crítico, oportuno*. Posidipo (Garcia, 2000: 104), poeta grego, descreve *kairós* como aquele que viaja descalço e corre sem se deter. Ele é possuidor de uma navalha afiada em sua mão direita, que indica ser capaz de cortes mais profundos. Outra imagem é do arqueiro que enseja o desafio. Igualmente, representação diversa é do tecelão, a que se confere um sentido de equilíbrio. É por essas figuras que *kairós* é interpretado como

momentum, em latim, referindo-se ao instante, uma ocasião oportuna para ação crítica por meio de um instrumento afiado. Portanto, kairós não representa o tempo absoluto, contínuo, linear. Em contrário disso, a principal virtude dele reside em nos mostrar como subverter a ordem de *cronos*.

O professor precisa estar atento ao kairós porque ele é fugaz. Portanto, o docente deve compreender que suas ações não devem ser permanentes, mas provisórias e incompletas. De acordo com Passos (2003), o profissional sobre essa égide pode abalar a organização fragmentada imposta por *Cronos*, com sua linearidade e com sua hierarquização. Transformando o espaço da docência velha e caduca em tempo orgiástico de festa e de loucura, em que o sagrado é livre do dogma. É tempo de subversão. É tempo de contratempo (Passos, 2003:405), que aposta na descontinuidade do progresso humano linear e ascensional. É o tempo de docência aberta para o novo que rompe com as mesmices civilizatórias da sala de aula e acredita na cessação das injustiças e na efusão da esperança (Passos, 2003). Entretanto, ressalta McLaren (2000:12), essa esperança não pode ser idealista, mas revolucionária, que mobilize ações do professor, saindo da epistemologia puramente individualista para uma coletiva. Para ele, continuar numa inércia política é compactuar com os desmandos da classe dominante.

O professor, deste paradigma, não somente pergunta, mas, principalmente, escuta. Ouve como alguém ávido para compartilhar, colaborar, aprender, ousar, libertar, refletir e construir uma autonomia coerente com aquilo que acredita com seus alunos. Por isso, como acredita Passos (2003), não é o tempo da continuidade isolada e disciplinadora da série, sem também perdê-la de vista, mas submissão incondicional à criação, à diversidade, à ética, à estética em *poiesis* e, principalmente, a esperança. Como acreditava Paulo Freire (1983):

*Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
No muito que podia fazer enquanto te esperava
Quem espera na pura esperança
Vive um tempo de espera qualquer
Esperarei por ti como o jardineiro
Que prepara o jardim para a rosa
Que se abrirá na primavera.*

Passos (2003) ressalta que o professor, investido de kairós, não caminha para a negação da estrutura escolar pela simples negação. Trata, porém, de articular tudo a tudo, como um tecelão que constrói o tecido, apesar do estado áspero da matéria-prima. É por isso que kairós é o tempo da complexidade, da ambigüidade, da tranqüilidade e da cólera, da felicidade e da tristeza. É nisso que retrata o mundo, ora com ganhos, ora com perdas (Passos, 2003). Estado esse que *Cronos* nega enxergar por causa da sua visão míope, embaçada pela linearidade e fragmentação de suas ações. Além disso, kairós convida o professor a assumir postura politicamente engajada de luta, de não estar no mundo apenas com um *script* pronto do que seja uma aula, um professor, um aluno. Pelo contrário, é no corte afiado da sua navalha que kairós rasga, com profundidade, a consciência dos indivíduos. Para que sofra o inexorável sentimento da mutação, prefere escorregar nos becos lamacentos a sucumbir aos desejos daqueles que bebem o néctar da passividade e da estagnação.

Para que kairós se materialize, Pontes (1993) afirma que dependerá do *querer* do professor, do seu poder *vivenciar*, e das *condições* propiciadoras dessa vivência. Pois esse tempo é feito de esperança, não no sentido de algo idealizado e ilusório, como consagrado pelos ditos populares: “deixe o tempo passar que a dor passa”, “o tempo é o melhor remédio”, “dê tempo ao tempo”. Essa é a esperança esvaziada, é ainda o tempo de *cronos*. No entanto, falo de uma esperança que cria possibilidades para a criação e recriação, na humildade como condição *sine qua non* para o diálogo, na confiança como consequência daqueles que crêem na capacidade humana e na criticidade que percebe a realidade como conflituosa em um contexto histórico e social (Freire, 1983). É o tempo da eucaristia!

O professor revestido de *kairós*, além do *querer* e da *esperança*, precisa desenvolver uma sensibilidade cultural (Erickson, 1992) para tentar se despir de seus preconceitos, esforçando-se para reduzir as dificuldades de comunicação com os alunos. Sob essa égide, os discentes são considerados pessoas inteligentes, dotadas de uma cultura familiar própria dos contextos sociais nos quais eles estão inseridos.

Mudada a ordem educacional de *cronos* em vigor, por meio do processo de reculturação do professor, torna-se inevitável que, cedo ou tarde, a estrutura instalada promova novas formas de pensar e de atuar (Freire, 1979:22), resultando em novas relações professor, aluno e realidade. Isto não implicará mudanças instantâneas sem contradições. A tensão entre as forças que regem essas mudanças podem criar movimentos de ir-e-vir entre seqüências que representam uma sala de aula convencional, ora com punições e repreensões, ora com traços de uma sala de aula em sintonia com o novo paradigma emergente. Até que essas forças se estabilizam, constantes tensões aflorarão.

Este percurso sobre a noção de tempo na prática docente pretendeu demonstrar, por meio do mito *cronos*, a concepção de espaço e de tempo que ronda a sala de aula. Tal visão de mundo é um dos grandes obstáculos para os professores iniciantes em um curso *on-line*, pois o seu *habitus* (Bourdieu, 1977) foi talhado ao longo de experiências docentes fragmentadas, impedindo que percebam novas realidades temporais e espaciais. Por essa razão, professores, ao estrear no mundo digital, sentem-se deslocados e perdidos. Como alternativa, utilizo o mito de *kairós*, que é a inovação da prática pedagógica tradicional.

Para aprofundarmos o nosso estudo, na próxima seção apresento algumas discussões sobre ensino/aprendizagem no ambiente ciberespacial. Essa discussão é importante para que possamos entender como ocorre essa

aprendizagem no ambiente digital, de que forma os professores-alunos podem vivenciar situações de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (Fullan, 1996).

3 Ensino e Aprendizagem de Línguas Mediadas pelo computador

Esta seção tem como finalidade descortinar uma revisão teórica no concernente ao ensino e aprendizagem de língua por meio do computador (Paiva, 2001; Braga, 2004; Almeida, 2004; Collins, 2004). Essa resenha se faz necessária para que possamos compreender fatores no ensino e aprendizagem que podem desencadear ou dificultar processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Dentro dessa perspectiva, quanto compreendermos situações que favoreçam e/ou inibam a aprendizagem no ambiente digital, mais poderemos compreender elementos que propiciem a reculturação de aprendizes em cursos virtuais.

Nos últimos anos, largo escopo literário (Paiva, 2001; Braga, 2004; Almeida, 2004; Collins, 2004) vem se formando, preocupado em descrever e examinar o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo computador. Esses autores apontam algumas vantagens da educação *on-line* em relação à tradicional. Entre elas, o papel do professor.

É sabido: nas salas de aulas tradicionais, a fala do professor é privilegiada (Mehan, 1979; Cazden, 1988; Ortale, 1995; Jesus, 2000), com pouca participação dos alunos. Nas comunidades de aprendizagem *on-line*, contudo, a imagem do professor tradicional pode ceder seu lugar a um professor animador de inteligência coletiva (Lévy, 1998), ávido a proporcionar a construção social do conhecimento por meio de práticas colaborativas de ensino.

Com o uso do material eletrônico, foge do alcance do professor o poder de previsão de inúmeras conexões disponíveis que o aluno poderá criar. Outros

caminhos são descobertos e gerados. Esses novos parâmetros educativos representam um estímulo e requerem um ensino mais centrado no aprendiz. O professor deixa de ser mero reprodutor de conhecimento, tornando intermediador das informações selecionadas pelos alunos. Os inúmeros sites e recursos disponibilizados na Internet, expressos em forma de imagem e som, recriam, em nossas mentes, experiências mais próximas às da realidade cotidiana. A aprendizagem se realiza mediante descobertas individuais, de tentativas inúmeras, do fazer e do refazer, respaldadas no estilo individual. Não se deve olvidar de que esses recursos multidimensionais são ambientes ricos para a troca de idéias, experiências e criações. Nesse contexto, as dúvidas e dificuldades que desfilam nas comunidades de aprendizagem são compartilhadas pelos professores e alunos. Não cabendo ao professor a exclusividade de ser o único detentor do saber, podendo, em alguns casos, até ignorá-lo, aprende com os seus alunos (Lévy, 2001).

Feitas essas considerações, relevante ressaltar a importância da formação docente dos profissionais que lidam com o ensino mediado pelo computador. De trabalhos empíricos se colhe (Collins, 2004, Gervai, 2004) que professores e alunos tendem a transportar, para o mundo *on-line*, estratégias interacionais típicas das salas de aula tradicionais. Cria-se um ambiente de intercâmbio social apenas com trocas de informações, ao invés de negociação de sentidos com a finalidade de construir conhecimento. Esses estudos sinalizam que o grande desafio de uma educação colaborativa na rede está no fato de que o ensino, mediado por computador, ainda não faz parte da cultura de aprender e de ensinar de grande número de alunos e professores (Braga, 2004:162).

A flexibilidade de tempo e espaço é outra vantagem que difere as aulas tradicionais das do curso *on-line*. Em contrapartida, os alunos e professores estão encarcerados em uma sala de aula, em uma escola com tempo predeterminado. Os professores e alunos de um curso *on-line* podem se valer de dias e horários diversos, e suas mensagens podem ser postas em qualquer lugar em que os

participantes estejam. Entretanto, deve-se ressaltar que a flexibilidade dos horários não significa menos comprometimento com o desenvolvimento do curso. Pelo contrário, os alunos engajados em cursos a distância precisam desenvolver maior disciplina e autonomia (Sprenger, 2003), para que possam sequenciar o curso de forma realmente colaborativa. O contrário poderá acarretar a quebra da máxima de relevância de Grice (1975)¹³, ocasionando a sensação de pouca contribuição para o assunto discutido e, em consequência disso, uma ação hostil por parte de alguns integrantes da comunidade de aprendizagem pode ocorrer.

A importância de os alunos contribuírem, com suas mensagens, em um curso *on-line* favorece também o desenvolvimento da reflexão crítica dos participantes. À medida que eles produzem seus textos, os aprendizes podem refletir sobre o tema de forma mais sistemática, em decorrência da natureza da forma de comunicação que exige, do produtor do texto, maior elaboração e reflexão. Não quero, porém, afirmar que a reflexão crítica é algo próprio somente das ferramentas de comunicação assíncrona. Pesquisadores, há muito, já utilizam diários reflexivos (Machado, 1998, Liberali, 1999; Magalhães, 2004) como uma forma de compreender os processos de aprendizagem. Entretanto, pela natureza das ferramentas de comunicação, os alunos, para existirem nos ambientes de aprendizagem *on-line*, são obrigados a se comunicarem por intermédio de mensagens escritas. É esse constante uso da escrita que pode derramar maior grau de reflexão. Apesar disso, não há nenhuma garantia de que as ferramentas de comunicação *on-line*, por si só, possibilitarão reflexão crítica. Dependerá dos objetivos do curso e, principalmente, do senso crítico do professor e dos alunos.

¹³ O filósofo H.P. Grice (1975) elaborou cinco máximas para que uma conversa seja eficiente e cooperativa. São elas:

- a) Máxima de quantidade: Sua contribuição tenha o tanto de informação exigida ;
- b) Máximas da qualidade (da verdade): Sua contribuição precisa ser verídica e suas afirmações não podem estar baseadas em pressupostos falsos, ou seja, em algo que não se pode provar;
- c) Máxima da relação (da pertinência): Fale sobre o assunto tratado;
- d) Máximas de maneira: Seja claro. Evite ser ambíguo e evite ser prolixo inutilmente, falando de maneira ordenada.
- e) Máxima de relevância: Torne a sua contribuição em uma conversa relevante.

A interação por meio das ferramentas de comunicação *on-line*, segundo Paiva (2001), favorece a participação dos alunos mais tímidos, por não ocorrerem interrupções abruptas pela tomada de turnos, como se dá nas interações face a face, pois os alunos não sofrem a ação da resposta imediata exigida nas relações presenciais. Além disso, a tela, pelo espaço que ocupa, dá uma sensação de distanciamento de outros participantes (Wang & Newlin, 2002). Sem falar da ausência das expressões paralingüísticas, usadas na sala de aula convencional como um sinalizador de censura, ou desagrado, pelo professor. Entretanto, em ferramentas como *chat*, pode ocorrer o inverso: alunos menos proficientes no uso da tecnologia podem se sentir frustrados pela incapacidade de usar a ferramenta adequadamente. Como mencionam Collins, Ferreira *et al.* (2003), o uso de *chat*, como instrumento pedagógico, não é algo simples. Constantemente, essa ferramenta desperta inquietude aos novatos, pela sua rapidez e aparente confusão, pela simultaneidade das discussões. Essa ferramenta, portanto, requer maior aprendizagem e gerenciamento das interações, pelo professor e pelos alunos, do que outras ferramentas como o *e-mail* e fóruns de discussão.

Outro elemento altamente valorizado pelos defensores (Warschauer, 1997; Paiva, 2001) da inclusão da Internet no ensino é a possibilidade de ter acesso a textos realmente genuínos e não artificiais. Principalmente com o desenvolvimento, cada vez mais rápido, da Internet no mundo, o número de *homepages* cresceu expressivamente, tendo como meta o tratamento de questões educativas, sociais, políticas, entre outras. Essa diversidade possibilita, aos alunos e aos professores, a ampliação dos conceitos de texto e de leitor. Por exemplo, um grupo de alunos pode ler textos sobre um mesmo assunto em vários jornais, pode mapear/discutir o tema em sua significação, desenvolvimento e ideologia, percebendo, assim, como são construídas as diversas linguagens nos diferentes jornais. Conseqüentemente, adquire o conceito de hipertexto: modelos de informação digital que operam nas formas de imagem, áudio, vídeo e animação.

Diferentemente do *on-line*, os textos, que encontramos nos livros didáticos, podem ficar rapidamente desatualizados. Com isso, significativas discussões que poderiam ser travadas no ambiente escolar podem se evaporar e são reconstituídas apenas como elemento histórico pelos textos didáticos em outro momento. Além disso, os textos didáticos que circulam na maioria da sala de aula tradicional de língua estrangeira, por exemplo, caracterizam-se pela simplificação lingüística e organizacional dos textos com o único objetivo de auxiliar os alunos em seus processos de aquisição. Não quero negar que textos autênticos podem e são utilizados em sala de aula presencial na atualidade. Entretanto, na prática, o que se observa é um número crescente de material pedagógico que é produzido com finalidade apenas didática.

O uso de material didático simplificado parte do pressuposto que a aprendizagem ocorre por etapas bastante definidas e estruturadas. Se bem que assim, as pesquisas recentes (Jesus, 2000; Bassi & Dutra, 2004) com base sociocultural vêm confirmando que esse procedimento não tem fundamentação empírica e teórica. A aprendizagem de uma segunda língua não se restringe apenas aos aspectos lingüísticos; a linguagem em si constitui o próprio meio no qual a aprendizagem ocorre, como afirma Assis-Peterson (1998: 36):

A interação social constitui o ambiente fundamental para a aquisição de segunda língua (...) para se entender a aquisição, é importante identificar quais são os propósitos sociais da interação, as relações sociais entre as pessoas envolvidas e as suas ações durante o desenrolar da interação, assim como identificar os recursos lingüísticos pelos quais se realizam os objetivos e processos de interação.

Esse tipo de interação, apregoada por Assis-Peterson (1998), pode ser representado nos cursos *on-line* por produzir uma comunicação autêntica entre seus participantes, ao invés das tradicionais atividades de dramatização nas quais os aprendizes simulavam uma situação comunicativa típica das aulas de língua estrangeira. Essa qualidade de autenticidade favorece as relações interculturais

com elementos de diferentes comunidades lingüísticas espalhadas pelo mundo, atiçando o desejo natural de se comunicarem pela língua estrangeira, aumentando o foco não mais na forma, mas no significado. Nessa perspectiva, há o enfoque na socialização da aprendizagem.

É por isso que, para Jesus (2000), o conhecimento cultural e lingüístico do aprendiz é de fundamental importância para o processo de aquisição de língua: aprendemos socialmente para depois nos constituir internamente. Na Internet, segundo Paiva (2001), esses dois fatores ficam bem mais explícitos pela sua natureza de exposição lingüística, solicitando ao professor uma percepção geral da produção dos alunos, podendo de fato avaliá-los mais precisamente não mais na forma, mas na construção diária do seu conhecimento. Para os alunos, uma consciência de seu processo de aprendizagem, já que eles têm acesso irrestrito às suas mensagens, do início até o término do curso.

Essa percepção do processo de aprendizagem, de acordo com Paiva (2001), também auxilia os alunos a compreender suas estratégias, ou métodos de aprendizagem, utilizadas por eles, ao longo do curso. Consciente dessas estratégias, os alunos poderão repeti-las em momentos outros, tornando-se mais responsáveis pelos seus sucessos. Essa consciência parece mais difícil de ser desenvolvida nos ambientes de aprendizagem presencial, pois os alunos e os professores acabam perdendo a consciência do processo vivido, por falta de documentação sistemática que retrate detalhadamente os eventos de sala de aula.

Apesar das imensas contribuições do ensino mediado pelo computador, como a variedade de informações e o ambiente multimídia, diversos pontos negativos rodeiam esse novo formato pedagógico. A ausência de suporte técnico nas instituições educacionais aumenta, drasticamente, o trabalho do educador, que tem de se responsabilizar por questões de ordem tecnológica, como dar informações de manuseio do ambiente de aprendizagem e produzir sozinho todo o

material didático do curso. Esse fato, em alguns casos, torna-se barreira para os professores interessados em trabalhar com tecnologia que vêem sua carga horária de trabalho dobrar, sem a correspondente remuneração. De fato, aqueles interessados em desenvolver atividades a distância necessitam ampliar seu conhecimento tecnológico.

Outro problema descrito por Paiva (2001:299) se concentra no acesso dos estudantes à Internet. Muitos alunos ainda não possuem computador próprio, compelindo-os a recorrer a laboratórios das instituições de ensino que, em alguns casos, são limitados e defasados. Em diversas regiões do Brasil, várias instituições de ensino não possuem computadores disponíveis, conectados à Internet, apesar dos esforços governamentais que vêm, nos últimos anos, acenando com diretrizes ainda tímidas para a possibilidade de linha de financiamento aos professores e alunos de baixa renda. Além disso, os alunos que se utilizam de *e-mail* e de provedores gratuitos acabam dissipando muito tempo nas telas em virtude da lentidão da Internet, deixando os alunos exauridos e ansiosos com a demora na visualização de alguns *sites* (Paiva, 2001:299).

Além dos problemas técnicos, somam-se os de ordem cultural (Braga, 2004). Muitos alunos, especialmente os iniciantes, sentem-se isolados e acabam, em decorrência disso, desmotivando-se para o estudo. Afeitos ao contexto de sala de aula presencial, os alunos vêem as comunidades de aprendizagem *on-line* como artificiais, de pouca validade para seus propósitos educacionais.

A falta de tempo para interagir com os colegas é outra alegação dada pelos alunos, nos cursos *on-line*, segundo Azevêdo (1998). Pela sua flexibilidade temporal, alguns há que escolhem a modalidade de ensino a distância com a falsa ilusão de que poderão fazer o curso sem momentos sistemáticos de estudo, não compatibilizando sua agenda pessoal com a dinâmica dos cursos a distância. A educação a distância dinamiza maior flexibilidade de tempo, mas não significa que horas semanais dedicadas aos estudos não terão de ocorrer.

Não bastassem os problemas expostos, a própria Internet apresenta algumas limitações apontadas por Paiva (2001:99). Entre elas, o excesso de informação que desperta confusão para os indivíduos que não possuem objetivo claro, ao navegarem nos diversos *sites*. Também é necessária a atualização constante dos *softwares*, à medida que a tecnologia encontrada na Internet revela mais sofisticada. Acresça a isso a dificuldade de leitura pela lentidão no carregamento das páginas, bem como os desvios naturais próprios dos textos hipertextuais que privilegiam o deslumbramento de alguns alunos diante de diferentes recursos disponibilizados na Internet. Em complemento, o valor acrescido nos impulsos telefônicos pelo uso constante da Internet.

Assentadas essas considerações, é importante enfatizar que, não obstante a facilidade de construir uma aprendizagem colaborativa e crítica (Garrison & Anderson, 2003), não há nenhuma evidência nos recursos tecnológicos atuais que podem conduzir para isso. A Internet pode ser depositário apenas de programas tradicionais, baseados em pura transmissão de conhecimentos, e as mudanças educacionais tão sonhadas por alguns visionários tecnológicos podem acabar fortalecendo antigas e consagradas práticas educativas.

Nesta seção, examinei os principais pontos favoráveis ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira mediada pelo computador. Discuti, por igual, alguns pontos negativos a que o professor deverá estar atento antes da elaboração de qualquer curso a distância. A observação cuidadosa desses pontos pode facilitar ou dificultar processos de reculturação de alunos, especialmente em relação aos aprendizes pouco afeitos às tecnologias de ensino a distância. Na próxima seção, faço uma reflexão sobre a forma como os professores aprendem novas tecnologias e o efeito desse conhecimento em sua prática educacional.

4 A aprendizagem tecnológica do professor

O objetivo desta seção é discutir como o professor aprende novas tecnologias (Galloway, 1997; Grau, 1996; Warschauer & Healey, 1998; Mckenzie, 2001; Belloni, 2001; Ramal, 2001; Paulus & Nakamichi, 2002; Carelli, 2003; Almeida, 2004; Tavares, 2004) e o efeito dessa aprendizagem na sua prática cotidiana como educador. Busco compreender quais as estratégias mais eficientes, descritas na literatura, para a formação de professores no tocante ao uso de computadores na sala de aula de língua estrangeira. Dentro dessa perspectiva, tenciono entender que elementos podem favorecer processos de reculturação e de reestruturação dos professores diante das novas tecnologias.

No ensino de língua estrangeira, computadores vêm sendo usados há mais de quarenta anos. Esse período é dividido por Warschauer & Healey (1998) em três fases: behaviorista, comunicativa e integrativa. A fase behaviorista se estendeu pelas décadas de 60 e 70 do século passado, caracterizando-se pelas atividades que focalizavam práticas repetitivas da forma lingüística desejada. O computador, nesse período, era visto como tutor mecânico que estimulava os aprendizes em suas tarefas de fixação lingüística. A segunda fase comunicativa emergiu na década de 70 e 80, reação à abordagem behaviorista de ensino de língua. O principal objetivo da abordagem comunicativa era ensinar o uso da língua ou fazer com que os alunos adquirissem competência comunicativa. O uso do computador estava baseado nas teorias cognitivas, reconhecendo que a aprendizagem era processo de descobertas, expressão e desenvolvimento cognitivo. A última fase se sintoniza com uma vertente sociocognitiva, enfatizando o uso real em contextos significativos e autênticos, integrando as diferentes habilidades comunicativas (leitura, escrita, compreensão e produção oral) em atividades mediadas pelo computador.

Apesar de quatro décadas da chegada do computador nas salas de aulas de língua estrangeira, apenas recentemente, com o advento da Internet, os computadores começaram a invadir o cotidiano escolar no mundo todo, fomentando diversos estudos sobre o impacto do uso do computador na prática docente (Lam, 2000; Mckenzie, 2001; Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002).

Pesquisas iniciais, segundo Egbert, Paulus & Nakamichi (2002), demonstraram que professores se sentiam confiantes, e suas atitudes em relação aos computadores melhoraram após vivenciarem cursos formais de uso de tecnologia computacional. Entretanto, esses estudos não explicavam se esses conhecimentos de fato refletiam nas salas de aulas desses docentes. Algumas pesquisas (Grau, 1996) patentearam o contrário: cursos teóricos e práticos sobre tecnologia pareciam ter pouco efeito no cotidiano escolar. Outras pesquisas (McMeniman & Evans), no entanto, relatam que os professores só alteravam sua prática e crença com relação à tecnologia quando percebiam algum efeito positivo em seu cotidiano escolar. Sendo assim, novas tecnologias são incorporadas à prática docente se os professores perceberem suficientes evidências respeitantes aos efeitos positivos do uso dessas tecnologias.

Galloway (1996), de sua vez, assevera que os professores que já utilizam computadores em suas vidas tendiam a incorporá-los também na sua prática docente, como ressalta Egbert, Paulus & Nakamichi (2002). Todavia, Galloway (1996) enfatiza que o tipo de tecnologia empregada na sala de aula dependerá também do uso que o professor fizer dessa tecnologia em sua vida particular. Isso pode nos levar a concluir que um curso de formação tecnológica deve ter em conta as necessidades individuais e o contexto de ensino dos professores, por acreditar que muitos profissionais da educação tendem a usar a tecnologia da computação de acordo com as próprias experiências na sua vida particular, fora do contexto escolar, influenciados pelas suas crenças que balizam sua compreensão sobre ensino e aprendizagem.

O que parece ter um impacto substancial na formação do professor para a tecnologia, segundo alguns pesquisadores (Mckenzie, 2001 & Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002), é a formação de pares ou grupos que auxiliam técnica e emocionalmente os docentes a enfrentar suas inseguranças diante dos computadores. Mckenzie (2001) sugere que os professores escolham seus pares ou grupos para que reúnam semanalmente com o propósito de compartilhar experiências que venham a atizar crescimento intelectual e acadêmico entre os professores. Mckenzie (2001) frisa a importância das escolhas por acreditar que esse caminho franqueia um ambiente mais enriquecedor para os professores, delegando responsabilidades para os planejamentos e ações de mudanças. As possíveis relutâncias apresentadas por alguns professores nos pares ou grupos colaborativos podem ser sintoma de falta de habilidade e confiança dos educadores. Professores ilhados e pressionados pela rotina escolar acabam construindo uma ação circular de práticas pedagógicas que os inibe a vislumbrar qualquer possibilidade de criação. Por isso, alguns professores precisam ser convencidos do valor das novas atividades, ofertando exemplos positivos de planejamento efetivo em grupo.

Por essa razão, Mckenzie (2001) destaca a importância dos grupos de trabalhos que auxiliam os professores a refletir e a adquirir confiança para enfrentar novas experiências pedagógicas. Esses grupos internalizados na escola auxiliam os professores a tomar decisões que incidam em ações mais conscientes, ao invés de atitudes pontuais movidas por uma proposta educacional que está em voga, pouco significando para os docentes. O ponto central do trabalho em grupo colaborativo é a criação de outra lógica de ensinar e aprender. Como afirma Kenski (2003: 93):

A nova lógica da sociedade de informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes. O professor passa a encarar a si mesmo e a seus alunos como uma "equipe de trabalho", com desafios novos e diferenciados a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a

cumprir. Nesses novos agrupamentos de aprendizagem, o respeito mútuo, a colaboração e o "espírito interno da equipe orienta para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, tanto do professor como dos alunos.

No entanto, ressalto que essa proposta não parece ser algo simples de ser feito no contexto educacional brasileiro. Em muitas escolas, serão necessárias mudanças significativas na organização da escola para que proposta deste vulto venha a ocorrer. Por isso a necessidade de reculturar, reestruturar os papéis sociais e reorganizar o tempo (Fullan, 1996) parece contemplar esse processo de mudança.

Além de encontros semanais, Mckenzie (2001) sugere que os professores possam ser incentivados a participar de seminários, conferências sobre tecnologia educacional. Em ambientes fora da escola, os professores têm o ensejo de ver experiências de outras instituições que podem coadjucá-los no entendimento de questões obscuras sobre tecnologia. Isolados nas paredes das salas de aula, os profissionais da educação acabam não acompanhando as mudanças que sucedem no mundo e seus possíveis efeitos para educação. Não bastasse, Mckenzie (2001) propõe que professores participem de cursos *on-line* para que vivenciem a experiência como aprendiz e descubram as potencialidades da educação mediada pelo computador. Essa vivência como aprendiz pode instigar a compreensão do professor como agente em constante estado de aprendizagem, independentemente de seu grau de escolaridade. Para tanto, o professor precisa se despir de seu conhecimento estável para enveredar por caminhos de incertezas e de constantes descobertas.

Mas, todas essas mudanças não são rápidas. Professores e alunos precisam de tempo para se adaptarem, com vista a se ajudarem a utilizar o computador, eficazmente, em seus projetos. Grau (1996), em sua pesquisa, concluiu que professores levam no mínimo três anos para que o uso do computador exerça considerável mudança em sua prática docente. Portanto, de acordo com Grau (1996), um curso de pouquíssima duração não terá o efeito

produtivo imediato de transformação, mas pode desenvolver atitudes positivas no que toca à tecnologia, encorajando os professores a pensar na integração de computadores em seu contexto de ensino.

No Brasil, diversos estudiosos¹⁴ também têm se preocupado com a formação de docentes ante o impacto das tecnologias digitais nas escolas. Um deles é de Belloni (2001:87), que enfatiza a necessidade da formação continuada dos professores. Ela destaca que o profissional da educação precisa desenvolver algumas características básicas. Entre elas:

- a) **cultura técnica** – entendida como um domínio de competência mínima para operar equipamentos tecnológicos como o computador;
- b) **competência de comunicação** – mediatizada ou não, os professores precisam aprender a “serem bons comunicadores”, mas principalmente porque o docente deve aprender a trabalhar em equipe;
- c) **capacidade de trabalhar com método** – compreendida como maneiras de sistematizar e formalizar procedimentos metodológicos para trabalhar em equipe;
- d) **capacidade de traduzir** – formas de como apresentar sua experiência de forma que todos possam aproveitá-las e adequar às necessidades do outro com a sua.

Ramal (2002:229), por sua vez, assegura que a formação tecnológica dos professores deve estar sedimentada no conceito de professor como mediador e professor-pesquisador para que equívocos não sejam cometidos. O primeiro deles, afirma a autora, está apoiado na concepção de que o docente precisa aprender uma tecnologia em si, sem levar em considerações os porquês de sua utilização. Em cursos inspirados por esse procedimento, diz Ramal (2002), os profissionais da educação são levados a aprender determinados programas, tentando adequar o usuário ao computador e não vice-versa.

Dessa maneira, tal prática formadora pode originar reprodução de antigos paradigmas, a exemplo do uso de *powerpoint* para aulas expositivas, além de o

¹⁴ O governo federal, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), tem como uma de suas finalidades promover o uso

computador poder ser subutilizado, tido como máquina de escrever e de calcular com a finalidade de elaborar planilhas de dados e tabelas para registros de notas. A isso, some-se ainda o fato de o computador poder ser entendido como mero passatempo, para que os alunos, na ausência de um docente ou no término de uma atividade, possam recorrer a ele.

Não bastasse esses equívocos, Ramal (2002:232) aponta para o uso de métodos que enfatizam o estudo progressivo da informática, ignorando as capacidades cognitivas dos usuários, não possibilitando construções de sentido. Para que falhas dessa natureza não ocorram, Ramal (2002:236) sugere que, nas disciplinas de formação de professores, sejam incluídas discussões sobre o contexto no qual a educação tecnológica é processada. Não esquecido, também, as discussões críticas sobre o pensamento de autores que auxiliam na compreensão do mundo atual.

Carelli (2003), em sua pesquisa, buscou apreender quais sentidos os professores, em cursos de formação digital, davam ao ato de estudar on-line. Essa pesquisadora propõe que formadores devem ficar atentos à maneira como os aprendizes estudam nesse ambiente. Especialmente porque as regras que organizam a participação dos alunos em curso on-line não são as mesmas dos cursos presenciais. No contexto digital, a autora registra que regras que compõem o programa de autoria, quanto regras determinadas pelo *design*, podem causar inseguranças nos professores em formação, caso esas regras não sejam suficientemente esclarecedoras. Entretanto, segundo Carelli, a sistematização das regras depende do *design* do curso on-line, da tecnologia disponibilizada para o aluno, do conhecimento prévio dessa tecnologia e da interferência de contextos presenciais.

Geraldini (2003) aponta que a formação de professores para ambiente digital deve levar em consideração o *locus* de atuação profissional, para que essa formação possa propiciar um contexto de revisamento da prática pedagógica.

Já Almeida (2004:211), acredita que a formação de professores para o uso de tecnologia deve ter em conta o desenvolvimento da autonomia do educador. Assim, o professor pode acumular experiências necessárias para que ele possa escolher com coerência os recursos tecnológicos para sua prática pedagógica. Para tanto, importa que o docente tenha disposição para aprender continuamente, com vista a que novas barreiras encontradas possam ser superadas com bom-senso. A mesma autora (2004:212) ainda salienta a necessidade de os gestores educacionais e a comunidade escolar, em conjunto, estarem envolvidos nesse processo de aprimoramento, para que um impacto significativo suceda no interior da escola. Em adendo, pontua que um dos elementos cruciais para a formação docente é a prática contextualizada com situações-problemas que se caracterizam pela complexidade e pela imprevisibilidade das atividades formadoras (Almeida, 2004:213). Desse modo, o professor é levado a pensar nas dificuldades cotidianas e no como enfrentá-las.

Tavares (2004), em suas recomendações, parece sintonizar com os trabalhos das outras pesquisadoras. Segundo ela, a formação de profissionais que queiram atuar com mestria no ambiente digital precisa ter em vista alguns aspectos, notadamente estes: boa formação como educador, bom conhecimento do meio virtual, identificação das expectativas dos alunos digitais, espírito de equipe e consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, a revisão da literatura nacional e internacional pontua que cursos de formação tecnológica podem auxiliar professores na mudança de atitudes em relação à tecnologia, provendo informações e habilidades que antes não possuíam. Contudo, apenas cursos isolados não conferem impacto na prática pedagógica do professor. As pesquisas (Grau, 1996; Mckenzie, 2001)

elucidam que os professores desenvolvem mais habilidades tecnológicas crescentes se essas forem associadas à prática dos educadores em grupos ou em pares de mútua ajuda, hábeis a que os professores superem suas barreiras tecnológicas. Esses achados podem nos favorecer na compreensão e na tentativa de materialização de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Como vimos, a formação de professores tem caráter bastante complexo. Atento a essa complexidade e tendo em vista o contexto estudado nesta pesquisa, decidi navegar, também, pelos caminhos apresentados por Garrison & Anderson(2003), pois esses autores descrevem categorias que podem contribuir para a análise dos dados obtidos neste estudo. Assim, além de esses autores terem, no bojo de suas pesquisas, referências discursivas que podem nos servir como parâmetro de análise para que entendamos os processos de mudança no discurso dos professores-alunos, possuem uma larga pesquisa em contexto de ensino mediado por computador, particularmente sobre comunicação assíncrona, ambiente onde ocorreu nossa pesquisa.

5 Presença social e presença de ensino

Esta seção tem como finalidade discutir as concepções de presença social e de ensino (Garrison & Anderson, 2003). Essas duas concepções foram escolhidas porque trazem categorias de análise que nos auxiliam a enxergar elementos discursivos nas interações dos professores-alunos que subsidiam a compreensão dos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Deve-se ressaltar que as concepções de presença social e de ensino não fazem menção às categorias de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Essa aproximação está sendo feita exclusivamente neste trabalho, pois compreendo que as categorias exploradas por Garrison & Anderson(2003)

possibilitam, como me referi em outro momento, a compreensão dos processos descrito por Fullan (1996).

Garrison & Anderson(2003:51) definem presença social como a habilidade de os participantes, em uma comunidade digital, se autoprojetarem socialmente e emocionalmente como pessoas “reais”. Entendo que, quanto mais os participantes de uma sala de aula digital vivem experiências compartilhadas, expondo suas emoções e comportamentos que os caracterizem como pessoas em um ambiente de aprendizagem, tendem mais a se reculturar. Por essa razão que as categorias levantadas se tornavam elementos cruciais na compreensão do processo de recultramento digital, pois elas evidenciam aspectos da emoção e do comportamento social dos participantes. Em outras palavras, quero dizer que essas categorias oferecem evidências da materialidade discursiva que confirmam o grau de letramento digital dos sujeitos, à luz do quadro que segue:

Categoria	Indicadores	Definição	exemplos
Afetividade	Expressão de emoção	Expressão convencional de emoção, inclusão de repetição de pontuação, uso de caixa alta e emoticons.	"I just can't stand it when...!!!" "ANYBODY OUT THERE!"
	Uso de humor	Sarcasmo, brincadeiras, ironias, atenuação de fatos.	The banana crop in Calgary is looking good this year ☺
	Auto revelação	Apresentar detalhes da vida fora da sala de aula, ou expressão de vulnerabilidade	"where I work, this is what we do... " "I just don't understand this question"
Comunicação aberta	Continuar uma árvore de discussão	Usar a ferramenta de resposta (reply) nas mensagens mais do que começar uma nova árvore de discussão.	Re: Chris' dissertation
	Citar as mensagens de outros participantes	Selecionando as mensagens dos outros para expressar um ponto de vista.	"Marta writes: or text prefaced by less than symbol <"
	Referências explícitas as outras mensagens	Referência direta ao conteúdo de outras mensagens postadas.	"in your message, you talked about Moore's distinction between..."
	Fazer perguntas	Estudantes fazem perguntas para os outros participantes ou para o professor.	"Anyone else had experience with WEBTC?"
	Expressar apreciação, fazer elogios	Elogiar outros participantes ou o conteúdo de outras mensagens.	"I really like your interpretation of the reading"
	Expressar concordância	Concordar com as mensagens de outros participantes.	"I was thinking the same thing. You really hit the nail on the head"
Coesivo	Vocativo	Endereçar ou referir aos participantes pelo nome	"I think John made a good point." "John, what do you think?"
	Endereçar ou referência para o grupo usando pronome inclusivo	Endereçar o grupo por "we, us, our, group"	"our textbook refers to..." "I think we veered off track..."
	Saudações	Comunicação que serve de pura função social: saudação inicial e de encerramento.	"hi all". "that's it for now". "we're having the most beautiful weather here".

Quadro I - indicadores de presença social (Anderson & Garrison, 2003:51).

Na categoria afetividade, Garrison & Anderson(2003:52) consideram que interesse e persistência são essenciais para uma experiência de aprendizagem, bem como respeito. Essas emoções auxiliam no engajamento em diálogos significativos na experiência educacional, refletindo condições necessárias para reflexão crítica.

A comunicação aberta pode igualmente evidenciar, de acordo com Garrison & Anderson(2003:52), um clima de verdade e aceitação, permitindo a proteção da auto-estima e aceitação do participante na comunidade de aprendizagem. Salientam os autores que essa categoria auxilia na construção de processos de reconhecimento, cumplicidade e prontidão para as respostas dos outros participantes. Dessa maneira, encorajam a interação e revelam expressões de engajamento mais crítico.

Garrison & Anderson(2003:53) também acreditam que respostas coesivas ajudam a compartilhar significados, podendo revelar envolvimento na interação em curso, endereçando informações para outros participantes. Entretanto, os pesquisadores afirmam que uma comunidade de aprendizagem é muito mais do que um simples convívio social. A presença social é elemento facilitador, não é o objetivo em si. Para essas convivências meramente sociais, podemos encontrar diversos grupos na Internet, cujo acesso não oferece dificuldade alguma ao usuário.

Essas categorias descritas por Garrison & Anderson(2003) evidenciam elementos norteadores para observação e análise concreta da materialidade discursiva apresentada nas interações, servindo como balizadores para que possamos entender se o professor, no seu discurso, procura criar um ambiente propício para o desenvolvimento de uma cultura digital. A partir dessas categorias, é possível, ainda, observar que tipo de estratégias discursivas os professores-alunos utilizam. Dessa maneira, acreditamos poder descrever com maior precisão as características de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no contexto estudado.

Ao longo desta seção, busquei nos trabalhos de Garrison & Anderson (2003) os conceitos de presença social e presença de ensino para compreender, por meio de um estudo sobre interações em ambiente digital, possíveis categorias de análise para entendermos sinais de reculturação, reestruturação e

reorganização temporal no ambiente digital. Essas categorias observadas pelos pesquisadores caracterizam curso em comunicação assíncrona, ofertando pistas para que possamos entender a cultura de sala de aula no ciberespaço. Portanto, se encontramos esses sinais no discurso dos professores-alunos desta pesquisa poderemos encontrar evidências que nos auxiliam a compreender de que forma os discentes viveram os processos descritos por Fullan (1996).

Para detalharmos nossa compreensão sobre linguagem, que nos auxilia a entendermos possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal, na próxima seção apresento a discussão teórica com base na perspectiva sistêmico-funcional.

6 Abordagem Sistêmico-Funcional

Nesta seção, apresento o arcabouço teórico lingüístico deste estudo. Faço considerações sobre a concepção de linguagem baseada na abordagem sistêmico-funcional hallidayana (Halliday, 1985; Halliday & Hassan, 1989). Enfoco o conceito de escolhas léxico-gramaticais, pois esta pesquisa trata do processo de reculturação de professores-alunos em ambiente digital. A discussão nesse decurso depende da observação das opções lingüísticas feitas pelos informantes, reveladas na estrutura do modo e no processo da transitividade que nos auxiliam a entender para quem a mensagem é direcionada e com qual intenção. Em adendo, auxilia-nos igualmente a entender como se estrutura a interação entre os participantes. Essa interação é reveladora dos possíveis sinais de reculturação, reestruturação e reorganização, pois é pela interação que os discursos dos participantes são construídos. A análise dessas categorias se mostrou mais pertinente para a discussão dos achados que se encontram no terceiro capítulo deste volume.

Escolher uma perspectiva teórica relativa ao discurso se torna indispensável para esta investigação, que pretende mapear o processo de

reculturação, reestruturação e reorganização temporal dos participantes desta pesquisa à luz de uma perspectiva lingüística. Além disso, como a metodologia deste trabalho está inserida em um paradigma interpretativista, o recurso de uma ferramenta de análise lingüística colaborará para que os assuntos que forem emergindo possam ser incorporados à análise. Para essa empreitada, escolhi a visão de texto e de linguagem proveniente da proposta sistêmico-funcional de Halliday (1985) e Halliday & Hassan (1989).

A linguagem, para Halliday & Hassan (1989), é vista por uma perspectiva sociossemiótica. Social, entendida como sistema de significados, sinônimo de cultura, na sua relação com a estrutura social. Halliday (1994:xiii) sugere que a linguagem deve ser vista como um fenômeno social e não individual, e que se originou e se desenvolveu para atender às necessidades socioculturais de comunicação das pessoas.

Essa abordagem é semiótica porque estuda a linguagem como sistemas de significados e como “um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolhas” (Eggins, 1994:3). O que faz distinguir os sistemas semióticos é que cada escolha no sistema adquire um significado quando se põe em relação de oposição com outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Tal opção se posta diretamente em oposição a outras opções que poderiam ser feitas dentro do sistema, as escolhas revelam crenças e valores que subjazem a qualquer manifestação lingüística. Portanto, o que interessa para o lingüista sistêmico é entender como as pessoas usam a linguagem para interagir socialmente, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais, no sistema semiótico (Eggins, 1994).

É por isso que o sistema de escolha interessa, bem de perto, ao lingüista sistêmico, por perceber que as opções lingüísticas não são aleatórias, mas carregadas de sentidos sociais e culturais. Por essa razão é que Halliday (1985)

considera as escolhas indissociáveis do contexto no qual os textos estão inseridos. Em outras palavras, um texto só se constitui com significado se sua manifestação ocorrer em um contexto de produção de sentido. Ligando a noção de texto a contexto, Halliday (1978:122) define assim texto:

The text is the linguistic form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, combining both simultaneously and in succession. (...) text is the actualization of this meaning potential, the process of semantic choice.

Sendo assim, textos não são meramente palavras ou sentenças, mas, sim, teias sógnicas que ligam um significado a outro, expresso em palavras e estruturas, sons e símbolos que produzem significações. Bem por isso, todo texto é essencialmente intertextual (Halliday & Hassan, 1989:47), pois, ao ser proferido, remete a um outro, já dito. É essa natureza intertextual que franqueia ao participante interpretar o momento social no qual está ocorrendo a interação.

Em virtude de sua natureza semântica, Halliday (1993) nos aconselha a considerarmos o texto como produto e como processo. Produto porque o texto pode ser registrado e estudado, guardando certos construtos representativos do sistema lingüístico. Processo no sentido de ser contínuo nas redes de significados, no qual cada escolha constitui uma outra, e assim sucessivamente. Por essa razão, Halliday prefere adotar uma perspectiva semântico-social para esquadrihar o texto, considerando o evento interativo, as trocas sociais de significados e os contextos situacionais específicos. Dessa maneira, o contexto estaria ligado ao texto por meio de uma relação sistemática entre o tecido social e a organização funcional da língua.

Essas predições representam dimensões do *contexto da situação* e do contexto de cultura. Por contexto da situação, Halliday (1978:111) entende os recursos semânticos que são integrantes de uma cultura, se associam com um tipo de situação. Halliday & Hassan (1989:46) utilizam a noção de contexto da

situação para explicar porque certas coisas são ditas, e outras não, em uma ocasião específica. É por essa razão que participantes de uma interação podem antecipar muitas das coisas que serão ditas, observando apenas o contexto.

No *contexto da situação*, encontram-se as variáveis de registro, entendido como o impacto das dimensões do contexto imediato da situação de um evento no modo como a linguagem é usada. Essas variáveis são: a) campo (*field*) – a ação social que está ocorrendo; b) relações (*tenor*) – os indivíduos que estão participando da interação social; c) modo (*mode*) – o papel que a língua exerce no momento da comunicação.

Já *contexto de cultura* é recurso abrangente da cultura, na qual uma manifestação lingüística ocorre. Esse contexto está imbricado no situacional. É por isso que a relação texto e contexto é dialética: o texto cria o contexto tanto quanto o contexto cria o texto (Halliday & Hassan, 1986:47).

Com base nesses conceitos, o contexto social do texto é o ambiente – o espaço que o cerca, isto é, seu entorno – no qual os significados estão sendo negociados e interpretados. Essas dimensões estão diretamente amarradas às funções da linguagem que promovem a seleção dos elementos léxico-gramaticais no sistema lingüístico. Tais funções não devem ser entendidas apenas como sinônimo da linguagem em uso, mas como propriedades fundamentais do sistema semântico (Halliday & Hassan, 1989:17). Para cada item por nós selecionado, pelo menos três funções afloram: nomear objetos ou ações, garantir a interação entre os integrantes de um dado contexto e organizar a estrutura da mensagem, para que ela se torne legível. Halliday & Hassan (1989) organizam essas funções em três grandes componentes funcionais ou metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional reflete a representação da *experiência* (refere-se ao conteúdo e idéias) e da *lógica* (relação entre as idéias). Em outras palavras, a

maneira como falamos sobre nossos sentimentos, crenças, situações vividas, como os falantes se relacionam com suas experiências, e as circunstâncias relevantes ao tempo, lugar e modo. É por meio dos significados experienciais presentes em um texto que podemos compreender quais aspectos de um conteúdo estão sendo tratados, e como a realidade é apresentada.

A representação, para Halliday (1985), refere-se também à maneira como são nomeados os objetos que nos cercam, incluindo aqueles gerados em nossa realidade interna, que passam a existir no momento em que são nomeados. Além desse aspecto, as escolhas lexicais não são aleatórias, trazem a identidade¹⁵ dos participantes que é revelada.

A metafunção interpessoal reflete as relações sociais entre os participantes do discurso. Nessa relação, os interactantes assumem papéis que dependem da posição social que ocupam no contexto. Os papéis básicos em uma interação, segundo Halliday & Hassan (1989), são ofertar e pedir. Entretanto, Halliday (1994) salienta que essas categorias são bastante complexas, pois quem oferece algo convida o outro a receber, e quem pede coloca o ouvinte na posição de dar. Assim, aquele que fala não faz algo sozinho, mas solicita algo em troca do ouvinte.

São esses papéis básicos da interação que possibilitam a nossa inserção no mundo social. Contudo, volto a enfatizar que esses papéis são contingências das relações histórico-sociais nos quais estamos inseridos. Nem sempre quem oferece coloca o ouvinte na posição de receber. Há diversos contextos sociais, como uma discussão verbal, por exemplo, nos quais os ouvintes se recusam a assumir os papéis delegados pelos outros interactantes, constituindo embates de força. Portanto, os mecanismos da linguagem não funcionam nunca por conta própria, mas sempre em conjunção com os participantes, sua localização social,

¹⁵ Utilizo o termo identidade aos moldes de McLaren (2000: 18). Esse autor afirma que "identidade é mais do que tráfico ideológico entre nacionalidade e etnicidade; é a sobreposição e interefetividade mútua do discurso que é configurado pelas relações sociais de produção".

sua história e seus desejos. Por isso são dialéticos, alterando-se a todo o instante e a todo o momento, requerendo dos participantes atento processo de percepção do contexto situacional e cultural.

A metafunção textual, por sua vez, permite aos participantes perceber como são organizadas as mensagens e como elas se relacionam com o contexto, possibilitando dessa forma que o texto seja reconhecido como elemento de significação.

No plano textual, Halliday (1994) considera a oração constituída de dois segmentos: tema e rema¹⁶. O tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem. Em termos funcionais, o tema é realizado pela ordem sintagmática, devendo conter somente um elemento da oração que tenha função experiencial, expresso por um participante (sujeito gramatical ou complemento), uma circunstância (tipicamente um adjunto circunstancial) ou um processo. Já o rema é o segmento da oração que segue o tema, ou seja, é tudo que não é tema. No entender de Whittaker (1995) e Brown & Yule (1983), a escolha do posicionamento das informações, no texto, é, para os produtores dos textos, questão relevante, pois propicia uma base estrutural para seu discurso. Outro ponto a ser estampado é que a informação, na posição inicial da sentença tem duas importantes funções: a primeira é servir como elemento de ligação entre os vários segmentos do texto; a segunda é guiar os leitores à compreensão dos elementos subseqüentes. Segundo essa perspectiva, o tema tem papel importante na organização da mensagem, permitindo que esta seja comunicada e entendida claramente. Pela atenção dada a essas três metafunções, o lingüista sistemicista

¹⁶ A palavra tema finca sua raiz no grego, associada que é ao verbo *tithemi*, aproximando este significado: pôr, dispor, destituir. Daí por que, na mesma linha, deflui a palavra tese, ação de colocar, de pôr em algum lugar, mais tarde se especializando no sentido de conclusão mantida por raciocínio. *Tema*, então, significa proposição, argumento. É o assunto a ser desenvolvido, a matéria de que se trata, o que se propõe. Há quem argumente que a palavra tema esteja amarrada à palavra *teima*, a marcar aquilo em que teimamos seja feito, objeto de insistência ou teimosia. De sua vez, *rema*, por conta do grego de sua origem, está atada ao verbo *rhéo*, correr, fluir. Em suma, é o que corre, é o que se derrama a respeito do tema. Bem por isso, confirmamos à rema o sentido estrito de comentário, parte do enunciado que diz algo sobre o tema. Nas línguas indo-européias, costumeiro é identificar o rema com o predicado, exatamente a parte que se ocupa de aportar coisas novas, fatos novos. À luz do grego, *rhema* é tudo o que se diz tudo o que se declara, correspondendo ao objeto do discurso (Dicionário de Língua Portuguesa, Houass, 2003: 2.688 e 2.707).

pode desvelar os significados expostos pelos falantes em determinada situação social.

Para entendermos como ocorrem processos de reculturação, reestruturação, reorganização temporal (Fullan, 1996) dos professores-alunos desta pesquisa, optei por investigar a interação entre eles e suas professoras. Por essa razão, na próxima seção, apresento uma discussão sobre a natureza da metafunção interpessoal com a finalidade de oferecer subsídios para a investigação desenvolvida nesta pesquisa.

6.1 A metafunção interpessoal

O ponto de consenso entre os systemicistas é que o propósito da comunicação é estabelecer sentidos entre pessoas em diversas situações sociais. Por essa razão, procuramos influenciar uns aos outros, provendo informações, alterando comportamentos e criando outros sentidos. Por esse motivo, observar a estrutura da oração é objeto fundamental para que possamos conhecer a atribuição de papéis na troca de significados entre os participantes (Thompson, 1996:38).

Nesta seção, procuramos olhar com maior precisão esses fatores que constroem a interação entre as pessoas, em particular a metafunção interpessoal que tem a finalidade de explicitar sinais de negociações entre leitor e produtor de determinado texto. Para essa empreitada, faz-se necessário examinar a natureza dos papéis sociais e a estrutura de modo da oração para compreendermos de que forma a interação se processa.

Para Halliday & Matthiessen (2004:107), os papéis principais do discurso são dois: dar e receber. Assim, cada falante está ofertando ou pedindo algo ou alguma informação para um ouvinte. Halliday & Matthiessen julgam essas

categorias bastante complexas, pois, quando alguém solicita algo, requer ação do ouvinte. Como exemplificação, vejamos o que ocorre na seguinte sentença:

I need you to do this activity again.

Essa ação proferida pelo falante só será bem-sucedida caso alguém obedeça ao comando por meio de um comportamento não-verbal e verbal, que é refazer a atividade solicitada. Por conta disso, Halliday & Matthiessen (2004:107) argumentam que os papéis de fala acabam constituindo quatro categorias: dar informação ou recebê-la; dar e receber bens e serviços. Essas categorias são materializadas por meio de funções gramaticais: afirmações, perguntas, ofertas e comandos, podendo ser mais bem visualizadas no quadro abaixo:

Papel de fala	Bens e serviços	Informação
Dar	Ofertar "Would you like to try it?"	Afirmação "Your activity is not correct"
Responder	Comandos "Click on Web Addresses and have fun"	Questões "Could you check the address?"

Quadro II - Papéis de fala , Halliday & Matthiessen (2004:107)

É importante frisar que as quatro funções básicas listadas estão associadas a estruturas gramaticais, evidenciadas por orações declarativas (afirmações), interrogativas (questões) e imperativas (comandos). Como podemos reparar, essas funções encerram muitos elementos que podem ser também estudados na interação em ambiente digital, por exemplo, como participantes trocam informações e/ou bens e serviços em cursos *on-line*.

É merecedor de consideração, ainda, o fato de que trocar informações é bem mais complicado do que trocar bens e serviços, pois o ouvinte não está sendo convidado apenas para ouvir e fazer alguma coisa, mas principalmente para atuar como interlocutor, fazendo afirmações, recusando pedidos ou simplesmente suprindo algumas informações solicitadas por um ouvinte (Halliday & Matthiessen, 2004:110). Já no plano dos bens e serviços, são solicitados aos

participantes apenas comandos e ofertas. Talvez, por essa razão, seja comum, professores utilizarem dessas duas últimas prerrogativas para interagir com seus alunos iniciantes em determinado conteúdo acadêmico. Sendo assim, é de supor que essa situação possa aparecer também em cursos com iniciantes em ambiente digital.

Para aprofundarmos nossa discussão, na próxima seção procuraremos alguns subsídios teóricos com relação à metafunção experiencial, especialmente concentraremos nossos olhares no processo de transitividade, pois é na sua materialização que podemos entender outras evidências das intenções dos produtores de uma oração.

6.2 Transitividade

Sistemicistas (Eggins, 1994; Thompson, 1996) argumentam que o significado experiencial ocorre simultaneamente com o interpessoal, por isso a descrição da transitividade complementa a do modo. Enquanto o modo nos orienta na dimensão das relações (*tenor*), a transitividade do campo (*field*) nos auxilia com a escolha de processos, revelando-nos a realidade experiencial, ou seja, o mundo das ações e das relações, os participantes e as circunstâncias em que o contexto ocorre.

Isso, na prática, implica dizer que uma sentença é semanticamente muito mais complexa do que apenas a descrição da estrutura do modo. Dito de outra forma, traçar os significados do modo não é suficiente para interpretar, com precisão, as diversas possibilidades de uma proposição.

Por esse motivo, precisamos ter a percepção da estrutura da oração como representação de uma experiência. O exemplo abaixo (Thompson, 1996:77) pode ser analisado como o primeiro caminho para nossa compreensão de transitividade:

Participante	circunstância	processo	participante
They	slowly	unlocked	the front the door

Quadro III – estrutura da transitividade, Thompson (1996)

Como podemos perceber, todo processo é regido por um grupo verbal (*unlocked*) da oração, cujo elemento é fundamental na perspectiva experiencial, mas isso não significa dizer que a análise da transitividade seja apenas focalizada no verbo. Halliday (1989:159) define transitividade como a representação, em uma língua, do processo, do participante e de característica circunstancial. Por essa razão, esse sistema deve ser analisado como característica da proposição, e não do verbo apenas. Para apreendermos sua compreensão, Thompson (1996: 79) propõe as seguintes perguntas:

1. Que tipo de processo está ocorrendo?
2. Quantos participantes podem/devem ser envolvidos?
3. Quais papéis podem/devem esses participantes atuar?

Essas perguntas são balizadoras para nos orientarmos na análise dos dados, apontando os contornos do que deve ser observado pelo pesquisador interessado em estudar o sistema de transitividade. Para melhor mapearmos esse sistema, Halliday & Matthiessen (2004) sugerem os seguintes processos: material, mental e relacional.

O processo material pode ser representado como um ato de fazer, ou seja, algo concreto com ações tangíveis que envolvem elementos físicos como: correr, jogar, cozinhar, pular. O responsável pela ação é *ator*, e o direcionamento da ação se denomina *alvo*. Em diversos casos, também encontramos a figura de quem está sendo afetado, designado como *recipiente*. Como no quadro abaixo:

Ator	Processo	Alvo	Recipiente	Circunstância
This time	Is offering	on-line courses to	English teachers	
The course	is supposed to	the following		on 20 th december
you	haven't received	any mail	from me	till now

Quadro IV – Processo material

Diferentemente do processo anterior, alguns não envolvem ações materiais, mas estados mentais ou eventos psicológicos. A esses, chamamos de processos mentais, realizados por meio de alguns verbos: *like, think, know, feel, see, want, like, hate, enjoy, agree*. Nessa categoria, Halliday & Matthiessen (2004) se utilizam do termo *sensor* como uma “voz psicológica” que determina o processo na oração, conferindo a seu efeito o nome de fenômeno. A título de esclarecimento, essa função corresponderia à de sujeito (*sensor*) e à de complemento (*fenômeno*), na metafunção interpessoal.

Sensor	Processo mental	Fenômeno
I	think	It's not enough
You	want to invest	In your professional career
I	agree with	you

Quadro V – Processo mental

Quanto ao relacional, este se realiza com verbo "*to be*" ou com verbos da mesma classe gramatical (verbos copulativos) como *seem, become, appear*. Esses verbos têm função de dar atributo à oração (Bloor & Bloor, 1995:120).

Carregador	Processo relacional	Atributo
She	was	Hungry again

Quadro VI – Processo relacional

Aqui temos uma relação entre dois conceitos, um *carregador* (she), aquele que dá qualificação, e um *atributo* (hungry), unido à função do predicador (was), sinal de existência de uma ligação entre os dois elementos.

Além desses processos descritos, encontramos outros, menos recorrentes nesta pesquisa, que são decorrentes dos materiais, mentais e relacionais:

Processos existenciais: são relacionados com os processos relacionais na língua inglesa. Tipicamente, aparece com o verbo “*there to be*” como um sujeito vazio, como visto neste exemplo: *There’s a dead dog outside*.

Processos verbais: são os de dizer, nos quais o papel inerente é o de dizente. Seja exemplo: *Ele disse que era infeliz*.

Processos comportamentais: são aqueles que se referem a comportamentos fisiológicos ou de natureza psicológica. Eles têm uma função intermediária entre os processos materiais e mentais. Por exemplo: *Jessica sonhou em doar sua fortuna*.

Como vimos, a linguagem, para Halliday (1994), é percebida como elemento para construção de significados, influenciados pelos contextos culturais e sociais nos quais eles são expressos. Esses recursos são organizados funcionalmente, pois cada elemento é explicado em relação à sua função. Sendo assim, os aspectos sintáticos e lexicais de uma língua são partes integrantes, e não separadas, como tradicionalmente eram compreendidos. Portanto, para Halliday (1985), não há linha divisória entre a gramática e a semântica. Por isso é que esta pesquisa não desvincula a noção de léxico do sistema lingüístico, na sua totalidade.

Os aspectos sociossemióticos focalizados na abordagem lingüística hallidayana se harmonizam com os demais posicionamentos que serão apresentados neste estudo. Por ser ferramenta de análise, auxiliarão a perceber e a entender, no léxico empregado pelos professores-alunos que permaneceram no curso *on-line*, as formas de nomeação do ambiente digital e as maneiras utilizadas para identificar a si mesmo, e uns aos outros, durante as interações no processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal para o ambiente digital.

No próximo capítulo, mergulharei no confronto dos principais pressupostos da pesquisa interpretativista. Em seguida, serão apresentados os protagonistas deste estudo: o ambiente e os instrumentos de coleta de dados, bem como as perguntas de pesquisa e os passos da análise.

A ÂNCORA DA PESQUISA

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".
Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma
para a casar como eu sou: Viver não é necessário;
o que é necessário é criar.*

(Palavras de Pórtico, Fernando Pessoa)

CAPÍTULO SEGUNDO - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, verso sobre a pesquisa interpretativista e seus pressupostos teóricos. Apresento os objetivos da pesquisa. Em seguida, o programa de formação e o curso em que os dados foram coletados. Posteriormente, os participantes e os instrumentos de pesquisa. Finalmente a forma como os dados são analisados.

2 A pesquisa interpretativista

A opção pela pesquisa interpretativista se deu pela preocupação em lançar um olhar epistemológico relativista, sem descuidar a heterogeneidade. Essa abordagem vislumbra o fenômeno da linguagem humana em base constitutivamente cultural. Permitem-nos, ainda, que percebamos a textura das significações que operacionalizam o processo de reculturação, reestruturação de papéis sociais, reorganização temporal dos professores-alunos com relação ao ambiente ciberespacial.

Este estudo se ancora em alguns princípios da pesquisa interpretativista ou naturalística, na qual o contexto natural e os participantes nele envolvidos são de

relevância para a compreensão do que ocorre no momento em que os interlocutores se comunicam. Em outros termos, a pesquisa naturalística tem o compromisso com o estudo de atividades recorrentes em ambiente naturais, em contraposição a atividades manipuladas pelo pesquisador na forma de experimentos.

Erickson (1986/1990:77-78) adota o adjetivo interpretativista por considerá-lo um termo mais inclusivo que outros (etnografia, estudo de casos). Também evita a definição dessas abordagens como essencialmente não quantitativas. O ponto central dessa abordagem é o significado humano na vida social, bem assim sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Por esse viés, a abordagem interpretativista se tornou a mais adequada para estudo porque percebe a realidade não como um fato, mas uma interpretação do discurso dos diferentes participantes que compõem o ambiente pesquisado. Nesse sentido, o pesquisador procura apreender e compreender como os participantes produziam sentidos em seus contextos, permitindo que a pesquisa tomasse novas formas, a cada nova conversa com os participantes, a cada novo dado para que o pesquisador pudesse compreender os indicadores de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Como afirmam Denzin & Lincoln (1998:324), a pesquisa, à luz desta concepção teórica é uma representação escrita da cultura, uma transformação de eventos sociais em inscrições. Dessa maneira, este trabalho é uma descrição de leitura sobre os eventos que ocorreram nos três cursos digitais observados por mim como um *bricoleur* (Agar, 1996; Denzin & Lincoln, 1998). Reúne fragmentos de representações que se encaixam nas especificidades de uma situação sociocultural complexa, numa construção interpretativa emergente que muda e incorpora novas formas à medida que a investigação se aprofunda.

É importante salientar que a pesquisa qualitativa, segundo Silverman (2002: 178), lida com fenômenos sociais que são, por natureza, instáveis e permitem

infinitos pontos de vista. Entretanto, o autor salienta que o “mundo”, igualmente, não aceita todas as feições daí resultantes. Há explicações mais plausíveis e estáveis do que outras. E achar que a instabilidade e a variabilidade, de natureza social não cabem no conceito de credibilidade, podendo inviabilizar qualquer tentativa de sistematização dos dados. Para Silverman (2002), a validade, confiabilidade e generalidade na pesquisa qualitativa ocorrem por outros critérios.

Um dos critérios, segundo Agar (1996), é que a pesquisa qualitativa não tem pretensão de generalizar os dados. Os resultados sempre são parciais e essa generalização só pode ser feita pelo leitor que apreende, por intermédio de outras pesquisas, padrões típicos em outros contextos que podem ser comparáveis aos nossos, confirmando ou refutando nossa investigação.

Outro critério é o tempo dispensado pelo pesquisador na observação dos dados, que deve ser longa e densa. Para tanto, procuramos depreender a análise de três cursos no período de oito meses, procurando sinais de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Nesta pesquisa, a preocupação não está baseada na frequência do evento, mas principalmente como, onde e quando determinado evento ocorreu. O pesquisador, nesse caso, procura fazer “recorte” da realidade observada como contadores de histórias que reescrevem os sentidos capturados. Nesse sentido é que a validade, a confiabilidade e a generalidade podem ser entendidas na abordagem interpretativista.

Credibilidade, confiabilidade da pesquisa, de acordo com Wolcott (1994:10), também podem ser obtidas se o pesquisador procurar descrever densamente os dados na “esperança de que eles falem por si sós”. A análise é o segundo caminho para organizar e sistematizar os dados, procurando elementos de intercessão entre eles. O terceiro é a interpretação dos dados. Busca construir sentidos com as informações sistematizadas pelo pesquisador. Wolcott (1994:11) nos adverte de que não há uma linha divisória entre as três categorias. Portanto,

não é claro quando se inicia uma e termina outra, dado que é processo de natureza dialética, e não linear.

A análise dos dados coletados se baseia nas orientações de Erickson (1986/1990). De acordo com ele, o pesquisador, ao ingressar no campo de pesquisa, já possui algumas hipóteses que o orientam e delimitam o problema a ser investigado. Nesta pesquisa, algumas hipóteses iniciais foram levantadas. Os professores-alunos, por exemplo, provavelmente teriam dificuldades iniciais de lidar com a cultura do mundo digital, bem como gerenciar o tempo de permanência no curso e em seus afazeres domésticos/profissionais, além de enfrentarem um modelo de aluno bem diferente do que os professores-alunos já conheceram. Essas hipóteses surgiram por meio de diversas pesquisas (Azevêdo, 1998; Coelho, 2001; Costa, 2003; Braga, 2004) que atestam a dificuldade de professores-alunos iniciantes em ambiente digital com relação à cultura digital, o tempo e seu papel nas interações nos cursos.

À medida que uma pesquisa avança, segundo Erickson (1986/1990), o problema da pesquisa se redefine. É por esse motivo que o autor aconselha o pesquisador a despender longo tempo em campo. Nesta pesquisa, por exemplo, foi empregado, aproximadamente, um ano de observação, para que as hipóteses formuladas fossem confirmadas ou redefinidas, até que estivessem delimitadas por completo, desvelando a tipicidade ou a atipicidade dos eventos. Erickson (1986/1990) enfatiza que tal procedimento é extremamente importante para evitar conclusões rápidas, quando não um *problema de prematura tipificação* dos eventos. Esse problema é solucionado se o pesquisador consumir vasto tempo revisando as anotações de campo. Assevera, porém, que nenhuma dessas etapas da coleta e dados substitui a reflexão: *“não há substituto à reflexão durante o trabalho de campo que vem do tempo gasto com as anotações, escrevendo-as de uma forma mais completa com as intravistas analíticas registradas nelas”* (Erickson 1986/1990:148)¹⁷.

Segundo Erickson (1986/1990), a análise inicial é indutiva, e o pesquisador vai afunilando suas hipóteses ao longo do estudo. Por outro lado, todos os dados têm sua relevância, pois colaboram para reconstruir a rotina interacional do evento focalizado. São dados descritivos que, quando encadeados, oferecem ao pesquisador o entendimento do problema estudado.

Este trabalho tem como premissa isto: a natureza humana é cultural, pois (re)cria variantes infinitas, na sua forma de ser nos espaços e nos tempos diversos no andar da história. A esse respeito, Passos assevera (2003:194):

A cultura parece um imenso tapete persa com desenhos multicolores e variegados. A mesma humanidade se apresenta exprimindo-se em miríades de formas, tons, sons, restos, segmentos, ícones, peças, signos, símbolos que jorram profusamente duma incontível turbina em que o magma da variação, no topo, altivo e sereno, rege em transe, a dança. Isso aí: é só a humanidade, só!

Visto por este ângulo, Erickson (1986/1990) considera que o objetivo da pesquisa interpretativista é alargar o universo do discurso humano microscopicamente. Isso não significa que essa abordagem não leve em consideração contextos mais amplos como social, político e econômico. Por meio das observações do microcotidiano, como é o caso de uma sala de aula *on-line*, podemos inferir pistas que transparecem a macroestrutura social. Essa relação entre o micro e o macro se processa dialeticamente. Daí, essa relação não seja hierárquica, como se as estruturas sociais fossem os únicos agentes determinadores de toda ação humana (Erickson, 1986/1990). Pensar assim é acreditar que o homem é produto exclusivamente do meio no qual ele está inserido. Essa abordagem de pesquisa compartilha a concepção de que o ambiente sociocultural de cada indivíduo determina muitos de nossos comportamentos sociais, mas também é verdade que o ser humano constrói,

constantemente, outros significados. Por essa razão, cada sala de aula é um pequeno universo de significação, redefinido por seus participantes.

Dessa forma, a Internet, como novo veículo de construção de significados e reagrupamento social, torna-se ambiente propício para a investigação interpretativista que busca entender os sentidos das ações dos indivíduos envolvidos em um evento social.

Como na Internet, o ato de escrever é intrínseco ao ofício dos seus habitantes, o pesquisador pode possuir informações minuciosas sobre a vida social dos participantes, com abundância de dados para a análise em curto espaço de tempo. Entretanto, para um interpretativista, as fartas informações podem significar efeitos devastadores, como, por exemplo a perda do foco da pesquisa diante da quantidade de informações que suscita diferentes caminhos nunca dantes palmilhados. Para que isso seja evitado, de acordo com Erickson (1986/1990), o pesquisador precisa ter um período de observação longa e intensa no ambiente de investigação para reconstrução da realidade.

2 Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é observar e descrever os processos de reculturação, reestruturação e retemporização (Fullan, 1996:422) de um grupo de professores-alunos no ambiente digital de três cursos de formação continuada *on-line*.

Estudar os processos de reculturação, reestruturação e reorientação temporal, em curso num ambiente digital, implica compreender as causas, situações e circunstâncias mais favoráveis para a aprendizagem nesse contexto educacional. Também é entender a organização rotineira de um curso a distância, observando como se processa a aquisição de novos saberes dos professores-alunos no transcorrer de suas experiências sociais no ciberespaço. Assim,

entendo que esta pesquisa pode ajudar futuros professores a compreender como se processa a reculturação de professores-alunos em cursos a distância. O professor *on-line* precisa, inevitavelmente, preocupar-se com a forma como seus alunos gerenciam o tempo e o espaço na Internet, pois nela poderia estar centrada, em parte, o sucesso ou o fracasso de um curso a distância.

Este trabalho também se insere nos estudos sobre o discurso em ambiente digital, pois, ao mapear a reestruturação e a reculturação dos professores-alunos em curso *on-line*, contribui para que possamos entender, no plano discursivo, como se dá a reculturação desses alunos ao novo ambiente social. Em verdade, como dito no primeiro capítulo deste estudo, as escolhas lingüísticas dos participantes não são aleatórias, carregando valores sociais e culturais. Portanto, mapear o discurso dos professores-alunos é maneira de entender, com maior precisão, de que forma e em que momento os professores-alunos passaram, ou não, pelo processo de reculturação dos seus valores, diante do ambiente digital.

3 O programa e os cursos

Para realizar minha investigação, preocupei-me em analisar a interação assíncrona entre três professores e seus professores-alunos, do Programa *Teachers' Links* para professores de escolas públicas do Estado de São Paulo, em fóruns de discussão. A opção pela comunicação assíncrona se deu pelo fato de ser o ambiente mais utilizado pelos participantes, gerando 1.299 mensagens em três turmas, de agosto de 2003 a abril de 2004.

O Programa *Teachers' Links* intenta proporcionar desenvolvimento lingüístico ao professor em língua inglesa, assim como promover reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa ensinada nas escolas públicas. Suscita também a inclusão digital dos professores, à medida que eles passam a ter um endereço eletrônico, acessando a Internet e lidando com questões específicas do acesso aos cursos.

Em 2003, na época da coleta dos dados, o programa *Teachers' Links* era formado por seis cursos, dois presenciais (Produção Oral Instrumental I e II) e quatro a distância (Leitura Instrumental em Inglês I e II, Compreensão Oral de Inglês Falado I e II), enfeixando uma carga horária de 232 horas. No segundo semestre de 2004, o Programa *Teacher's Links* sofreu um processo de reestruturação. Atualmente é integrado por cursos temáticos, nos quais as capacidades ou habilidades (leitura e compreensão oral) estão presentes e são alvo de desenvolvimento, mas não são mais o foco, como no período da coleta dos dados desta pesquisa. Na nova versão, o Programa é oferecido a um número amplo de professores de inglês de diferentes setores em três módulos de 90 horas.

Os cursos de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II, com duração de dez semanas cada um, tinham como objetivo desenvolver estratégias de leitura de textos em inglês, textos esses relevantes para a prática pedagógica dos professores, com exigência mínima de cinco horas semanais para os participantes. Também, procuravam discutir a respeito de ensino e planejamento de atividades, bem como de critérios de seleção de textos para o ensino da língua inglesa.

Os cursos de Compreensão Oral de Inglês Falado via Internet I e II, igualmente com duração de 10 semanas cada um, com exigência mínima de 5 horas de dedicação semanal, tinham como objetivo criar situações para desenvolvimento e conscientização de estratégias de compreensão de diferentes gêneros falados (entrevista, documentário, palestra, clipes musicais e notícia de tv), relevantes para professores de inglês.

Os cursos de Produção Oral Instrumental I e II eram realizados, presencialmente, na PUC-SP, em seis encontros por semestre. Proporcionavam o desenvolvimento da produção oral, da fluência e do aperfeiçoamento da pronúncia

em inglês, bem como promoviam discussões e exposições sobre aspectos relevantes da vida profissional do professor de inglês.

Cada curso *on-line* possuía unidades com objetivos específicos, metas para a produção das informações vinculadas àquela unidade e prazos para a finalização das tarefas propostas. Esses cursos beneficiaram mais de 300 professores em Araraquara, Assis, Carapicuíba, Osasco, Cotia e Grande ABC, mediando entre 1998 e 2003.

Para a análise dos dados, os três cursos *on-line*¹⁸ (Leitura Instrumental em Inglês pela Internet I e II e Compreensão Oral de Inglês Falado por meio da Internet I) foram objetos de análise desta pesquisa. Como a finalidade deste estudo era investigar os processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores-alunos em contexto *on-line*, os cursos de Produção Oral Instrumental I e II presenciais não foram alvo de investigação.

Os cursos do *Teachers'Links* são oferecidos para professores de inglês pelo LAEL/PUCSP – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem – por meio do grupo de pesquisa EDULANG. A Cultura Inglesa de São Paulo financia bolsas de estudo para professores-alunos provenientes da Rede Pública do Estado de São Paulo.

O grupo EDULANG vem atuando desde 1997. Busca investigar as possibilidades e repercussões de práticas educacionais de línguas em contexto digital. Em 1998, o grupo implementou seu primeiro curso pela Internet, *Surfing & Learning*. Em 1999, nasce o programa de formação continuada para professores de inglês de escolas públicas do Estado de São Paulo, com os cursos de Leitura Instrumental em Inglês e Compreensão do Inglês Falado. A

¹⁸ <http://www.pucsp.br/ead/teacherslinks>

primeira turma foi constituída por grupo de 40 professores de Araraquara e cidades vizinhas (Collins & Ferreira, 2004). Atualmente, o grupo desenvolve pesquisas na área do discurso, interação, formação de professores, gêneros emergentes e material didático para curso a distância, para descobrir quais as circunstâncias mais favoráveis para a aprendizagem e o ensino de línguas em contextos digitais. É um grupo de pesquisa da Lingüística Aplicada, caracterizado pela interface entre a Educação a Distância e Tecnologia Digital.

4 Participantes

Para investigar como se dá o processo de reculturação, reestruturação e reorganização do tempo dos professores-alunos no ambiente digital, foi necessário seguir algumas condições. Primeiro, era forçoso encontrar um programa de formação de professores *on-line*, cujos responsáveis me permitissem a realização da pesquisa. Posteriormente, seria fundamental que as professoras do curso fossem amplamente experientes em ensino mediado por computador.

Seguindo as recomendações feitas por Erickson (1990:141), que aconselha valer-se de pessoas conhecidas para facilitar o acesso a campo, aproximei-me das professoras P1, P2 e P3, com as quais compartilhava o mesmo grupo de pesquisa a que pertenço. Prontamente, acolheram minha presença nas suas aulas *on-line*.

Duas dessas professoras eram mestres em Lingüística Aplicada, com ênfase em educação a distância. A terceira era doutoranda em Lingüística Aplicada, igualmente na área de educação a distância. Além dessas professoras, o Programa *Teachers'Links* contava com mais dois docentes, ambos mestres em Lingüística Aplicada, que lecionavam produção Oral Instrumental I e II, presencialmente, nas dependências da PUC-SP.

P1 foi a professora responsável pelo módulo de Leitura Instrumental em inglês I, que ocorreu no segundo semestre de 2003, num período de dez semanas. P2 foi responsável pelo suporte técnico desse curso: sua função era auxiliar os alunos-professores com pouca familiaridade no ambiente digital. Essa mesma professora iniciou, posteriormente, o segundo módulo de Leitura Instrumental II, em fevereiro de 2004.

P3 ministrou os módulos de Compreensão Oral I e II. O primeiro teve seu início após o término do curso da professora P1, em outubro de 2003, finalizado na segunda semana de dezembro do mesmo ano. O segundo principiou na terceira semana de abril de 2004, concluído na última semana de julho.

Os inscritos para o primeiro curso somaram cinqüenta e seis pessoas. Destes, apenas trinta e cinco iniciaram. Com o intuito de conhecer o perfil dos alunos que efetivamente começaram o primeiro curso, um questionário (anexo 1) foi elaborado para obter esses dados. Na ocasião da coleta dos dados, 24 alunos responderam a ele. Com base nessas informações, passo a caracterizar o grupo de professores-alunos estudado.

Todos os professores-alunos eram licenciados em Letras, e seis cursaram cursos de *lato sensu*. Cinco professores-alunos tinham entre vinte e um a trinta anos, seis entre 31 e 40 anos e treze entre 41 e 50 anos.

Entre os professores-alunos entrevistados, a experiência profissional no ensino de língua inglesa era bastante variável. Cinco tinham experiência profissional entre 2 a 4 anos de experiência, nove entre 5 e 10 anos e dez acima de 11 anos. Esses participantes também detinham uma carga trabalho que variava entre 20 e 40 horas. Os professores eram provenientes das cinco cidades do interior paulista e da capital. Significativo é frisar que nenhum deles havia participado de curso a distância, não possuindo formação alguma na área de tecnologia. Quase todos possuíam pouco conhecimento sobre informática e não

tinham experiência na navegação pela Internet. Além disso, os professores-alunos eram iniciantes em língua inglesa, possuindo pouca proficiência na produção oral e escrita, à exceção de duas professores que participam de cursos mais avançado na cultura Inglesa.

5 Instrumentos para coleta de dados

5.1 A observação e registro das atividades dos cursos

O início da coleta se deu em agosto de 2003, com o curso de Leitura Instrumental I, encerrando-se em julho de 2004, com o curso de Compreensão Oral I e II, perfazendo onze meses de coleta. Nesse tempo, foram observados os quatro cursos *on-line* do Programa *Teachers'Links*. Previ um tempo de ajuste, entre mim e as professoras dos cursos, antes de iniciar a coleta de dados. Anteriormente a esta, vali-me de conversas informais e encontros esporádicos.

A facilidade do acesso me ensinou a observação das quatro turmas *on-line*. Igualmente, participava das aulas de prática oral aos sábados, bem como das atividades extras – refeição, momentos de confraternização – com os integrantes do curso. Isso possibilitou que coletasse informações relevantes em conversas informais, em situações menos acadêmicas, pois, nesses momentos, os professores-alunos compartilhavam comigo sua experiência diária no ambiente digital.

Como forma de análise foram utilizados os registros de atividades desenvolvidas no fórum de discussão do curso que gerou 1.299 mensagens. Essas mensagens constituíram-se nos dados desta pesquisa.

A escolha do Programa *Teachers' Links*, para contexto da pesquisa, deu-se por várias razões. Primeiro porque acolhe docentes de escolas públicas. Segundo, o curso contava com o apoio de dois centros tecnológicos

da cidade de Carapicuíba e da cidade de Osasco, salas equipadas com diversos computadores e com recepção de videoconferência para onde os professores podiam dirigir-se, visando à realização do curso.

5.2 As entrevistas e os questionários

Foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados: entre eles, entrevistas semi-estruturadas (anexo 2), questionários (anexo 3) e registro das interações nos fóruns de discussão. As entrevistas e os questionários iniciais obedeceram a alguns critérios, como idade dos participantes, tempo, motivações internas e externas para fazerem cursos *on-line*, conhecimentos técnicos e de infraestrutura operacional. Esses instrumentos objetivavam entender as ações dos participantes, conhecer com detalhes o contexto de atuação de cada um e, ainda, esclarecer possíveis dúvidas que pudessem emergir no âmbito da pesquisa.

As entrevistas ocorreram presencialmente, a partir da segunda semana do Curso de Leitura Instrumental I, por telefone e por *e-mail*. Três foram feitas por telefone e uma por *e-mail*, em razão da distância (dado que uma das informantes morava fora do Estado), por impossibilidade de equacionar a agenda do professor-aluno e do pesquisador, somado ao caso de que alguns alunos não se dispuseram a conversar pessoalmente.

Onze entrevistas foram realizadas individualmente, face a face. Algumas ocorreram nos locais de trabalho dos professores-alunos ou em suas residências. As entrevistas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2003. A experiência de viver o cotidiano dos entrevistados me facilitou a entender o contexto social no qual eles atuavam. Também as situações informais de conversa colaboraram para obtenção de dados.

As entrevistas com as três professoras que ministraram os cursos foram realizadas na quarta semana do Curso de Leitura Instrumental I. O objetivo dessas entrevistas era compreender a percepção das docentes com relação ao processo de *reculturação, reorganização temporal e reestruturação*. As entrevistas versaram sobre o tempo de docência das professoras, os bons e maus alunos para o contexto digital, fatores de desistência de alunos e estratégias utilizadas pelas professoras para favorecer a reculturação nos cursos. Ao longo da pesquisa, entrevistas informais foram ultimadas com os professores responsáveis para entender as interações havidas nas salas de aula digital.

Os questionários empregados tinham finalidades diferentes. O primeiro questionário, aplicado na quarta semana do curso de Leitura Instrumental em Inglês I, pretendia traçar um perfil dos professores-alunos que iniciaram o Programa *Teachers' Link*: idade, formação profissional, carga horária de trabalho semanal e possíveis razões para a participação do curso *on-line*. Esse questionário facultou engendrar um perfil mais detalhado dos professores-alunos e as possíveis motivações em relação à aprendizagem em ambiente digital.

O segundo questionário foi aplicado na segunda semana do curso de Compreensão Oral de Inglês Falado I e buscou percepções dos professores-alunos sobre sua experiência no ambiente de aprendizagem digital. Arquitetei, com esse questionário, abordar pontos, como estratégias usadas pelos alunos para permanecer no curso, que pudessem ainda não estar contemplados nos questionários anteriores. Paralelamente a esses questionários, diversas entrevistas informais foram realizadas tendente de esclarecer situações que ficaram obscuras nas respostas aos questionários.

Todos os questionários, bem assim as entrevistas, foram elaborados com base nos objetivos e perguntas de pesquisa. Além disso, as entrevistas foram relevantes para contrastar o ponto de vista das professoras e dos professores-

alunos com relação às interações observadas nos fóruns de discussão. Dessa maneira, procurou-se compreender as ações mediadoras entre os participantes.

6 Procedimentos de análise

Toda interação é um trabalho social, construído conjuntamente por seus participantes. Por isso mesmo, na interação, os participantes dão um sentido ao que se passa entre eles, agindo de acordo com essas interpretações pessoais que atribuem às ações uns dos outros. É por essa razão que se faz necessária a análise das interações em todos os módulos cursados pelos participantes, para depreender a influência recíproca dos indivíduos sobre suas ações e sobre a dos outros, focalizando o processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Por meio de entrevistas informais, procurei saber que expectativas direcionavam determinados comportamentos, entre eles o porquê da falta de resposta a uma pergunta ou a uma atitude provocativa de outro aluno. Essa avaliação me auxiliou a fazer novas inferências relevantes. Seja exemplo a não-participação efetiva de alguns professores-alunos, uma vez que poderia estar relacionada com a forma como a mediação dos cursos vinha sendo desenvolvida. Por essa visão, professores poderiam não estar criando ambiente propício para o processo de reculturação e reestruturação de novos papéis sociais para o ambiente digital.

Partindo desse fato, mergulhei em meus dados, despendendo tempo, revisando anotações, até obter padrões representativos do grupo estudado, como a forma de interação dos participantes em ambiente digital. Nesse processo, algumas entrevistas adicionais foram realizadas com professoras e alunos, para detectar pontos obscuros. As entrevistas foram submetidas à apreciação das professoras e de alguns alunos em observação. Tive cuidado de não expor minha

interpretação sobre os eventos, deixando que as professoras expressassem, livremente, o que pensavam sobre as aulas selecionadas e seus conteúdos.

A pesquisa interpretativista é processo dialético, não linear. A análise se dá no decorrer de todas as etapas da pesquisa. Diante disso, enfrentei um dilema: como organizar esses dados, sistematicamente, para análise? Como perceber o processo de reculturação? Que características discursivas são necessárias para que o professor iniciante participe desse universo digital com eficiência? No perseguir essas respostas, alguns procedimentos foram utilizados para melhor sistematizar minha análise. Ei-los:

- a) Rer várias vezes um mesmo trecho de interação entre os participantes com a finalidade de obter padrões de comportamento entre as professoras e seus alunos;
- b) Para entender como se processava a interação, focalizei minha análise na estrutura do modo, das funções discursivas e dos processos (mentais, verbais, relacionais, existenciais e comportamentais). Essa opção analítica decorreu por acreditar que essas etapas me possibilitariam compreensão mais detalhada da interação entre os participantes.

Desses procedimentos, algumas categorias de análise emergiram. A análise da interação contou com discussão das funções do discurso dos professores e dos professores-alunos presentes nos dados. Nessa tarefa, utilizei as categorias monitorar, avaliar e perguntar que tiveram inspirações no conceito de *presença de ensino* de Garrison & Anderson, (2003). Por essa razão, acrescentei essas categorias na análise das funções do discurso.

Para analisar os possíveis índices de reculturação, foram utilizados os critérios, baseados em Garrison & Anderson (2003):

- a) **Afetividade** – uso de repetição de pontuação, uso de caixa alta, menção de fatos cotidianos;
- b) **Comunicação aberta** – elaborar perguntas, expressão de concordância, apreciação de conteúdo de outros participantes;

- c) **Coesão** – referência ou endereçamento das mensagens aos participantes pelo nome, referência ao grupo utilizando pronomes inclusivos como nós, saudações de início e encerramento de cada mensagem (Olá, pessoal, até amanhã).

Esses critérios caracterizam o discurso no fórum de discussão. À medida que os professores-alunos forem mais proficientes na utilização desses recursos discursivos, mais adequados eles estarão nesse ambiente de aprendizagem. Assim, por exemplo, se um participante perceber que as mensagens enviadas por ele podem construir seqüências de mensagens em torno de um tópico com base em fragmentos de outras mensagens, mais ele pode utilizar desse recurso para interagir com maior eficiência com outros participantes. Da mesma forma, se os professores-alunos repetirem ações que tipificam atitudes semelhantes aos usuários proficientes, mais eles podem aproximar-se da cultura digital. Dentro dessa perspectiva, o processo de reculturação pode estar relacionado com a maneiras diferentes de interagir com o outro. Os professores-alunos só vivem processos de reculturação se eles alterarem sua percepção do ambiente de ensino *on-line* e se apropriarem das ferramentas lingüísticas que evidenciam sua afetividade, sua comunicação e sua coesão no seu discurso, categorias essas detalhadas por Garrison & Anderson (2003).

Quanto à análise dos possíveis índices de reestruturação dos professores-alunos, focalizei a análise da transitividade. Como vimos na discussão teórica, a metafunção experiencial está ligada ao uso da língua como representação, estando relacionada tanto com o mundo externo, eventos, elementos, como com o mundo interno, pensamentos, crenças, sentimentos. A realização dessas representações ocorre por meio do sistema de transitividade, que implica a escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos (Eggins: 1994, 20). Para Halliday (1994: 106), esse sistema é a nossa mais forte expressão da experiência, uma vez que o falante constrói um mundo de representações, baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos. Por conta disso, a transitividade se tornou uma ferramenta importante para que pudéssemos compreender o processo de reestruturação dos professores-alunos, pois, ao

desvelar as representações do mundo interno e externo, a transitividade também colabora para a compreensão das mudanças dos papéis sociais desempenhados pelos discentes.

Para entendermos os possíveis índices de reorganização temporal dos professores-alunos, foram utilizados os seguintes critérios:

- a) Formas de gerenciamento do tempo na sala de aula digital;
- b) Freqüência de acessos às atividades.

Ao examinarmos a freqüência e a maneira de lidar com o tempo para a execução das atividades, pudemos identificar possíveis indícios de como os professores-alunos conseguiam organizar seu tempo de estudo on-line com as demandas domésticas e profissionais .

As escolhas dessas categorias se afinam com a proposta de análise lingüística desenvolvida nesta pesquisa, porque associa uma perspectiva que nasce no seio da educação mediada por computador e outra de natureza discursiva como a sistêmica-funcional. Dessa forma, corrobora para que as interações desenvolvidas no interior dos cursos a distância possam ser mais bem compreendidas.

Concentro-me nos assuntos discutidos nos fóruns. Dou preferência a essa ferramenta, em detrimento de outras, por ser esse o instrumento de maior interação entre os participantes dos cursos. Não bastasse, o fórum parece ter assumido também as funções de repositório de tarefas solicitadas pelo professor, tarefas de reflexões individuais e em grupo, de esclarecimento de dúvidas, de pedido de socorro, de solicitação de informações, de recados. Tornou-se, portanto, o espaço de comunicação mais utilizado pelos participantes.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos metodológicos em que a pesquisa está ancorada, bem como o contexto de coleta de dados e os sujeitos envolvidos. Esta discussão foi necessária para compreender a visão de pesquisa aqui desenvolvida e a relação do tema com o estudo propriamente dito.

No próximo capítulo, descrevo os resultados com base na análise das interações entre os participantes, com a finalidade de compreender o processo de reculturação e reestruturação das práticas discursivas dos professores-alunos.

CAPÍTULO III - MERGULHO E DESCOBERTAS

*Dá um mergulho no mar
Dá um mergulho sem olhar para trás
Dá um salto no ar
Só para veres do que és capaz
Arrisca mais uma vez
Nem que seja só por arriscar
Nunca se tem muito a perder
Dá um mergulho no mar
Há tantas coisas por fazer
E tantas por inventar.*

*(Dá um Mergulho, composição
de Xutos & Pontapés)*

CAPÍTULO TERCEIRO – RESULTADOS DA ANÁLISE

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados propiciados pela análise de três cursos que compõem o *corpus* desta pesquisa. O filtro analítico utilizado é produto de trabalhos de Fullan (1996) em escolas públicas canadenses e as mudanças observadas nas práticas de professores em processos designados de reestruturação, reculturação e retemporalização. É importante salientar que Fullan (1996) não utilizou seus construtos teóricos para o ambiente de aprendizagem *on-line* nem para entender a dinâmica de um curso a distância. Essa releitura é feita por mim, tentando compreender as alterações que foram operadas ao longo do percurso dos professores-alunos desta pesquisa. Sendo assim, utilizei, como mostrei na introdução deste trabalho, as seguintes perguntas de pesquisas:

1. De que forma o discurso das professoras colabora para que os discentes vivenciem possíveis processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal ?
2. Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados nas manifestações dos professores-alunos nos fóruns de discussão?

Essas perguntas tinham a finalidade de balizar minha pesquisa e organizar a discussão que será a seu tempo apresentada. Nessa seqüência, contei, igualmente, com uma análise num plano lingüístico embasada em Halliday (1994) e seus seguidores, com a finalidade de compreender se os processos de reestruturação, reorganização temporal e reestruturação se manifestam no discursos dos participantes. Para realizar essa empreitada, a princípio, analisei a estrutura da interação entre os professores e os discentes, por meio da estrutura do modo, das escolhas pronominais, das funções discursivas das professoras e da estrutura da transitividade dos professores-alunos, com o objetivo de descrever as escolhas lingüísticas utilizadas pelos professores e pelos professores-alunos. A importância de analisar o discurso dos professores se dá pela necessidade de entender os padrões interacionais que apareceram nos fóruns. Além disso, acredito que esses padrões interacionais são indícios dos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal dos professores-alunos, pois são os professores detentores de maior experiência nesse ambiente de aprendizagem. Em seguida, procurei analisar possíveis índices de reculturação, reestruturação de papéis e reorganização temporal para entender se os discentes do Programa *Teachers'Links* vivenciaram esses processos descritos por Fullan (1996).

Caracterizar a interação dos participantes dos cursos analisados foi de fundamental importância para que pudéssemos entender de que maneira se processaram possíveis índices de reculturação, reestruturação de papéis sociais e reorganização temporal ao longo do Programa *Teachers'Links*. Foi pelo estudo da interação em sala de aula que diversas pesquisas (Erickson, 1992; Cavalcanti, 2001; Collins, 2004), no andar de várias décadas, vêm descrevendo a cultura de sala de aula. Da mesma forma que a presencial, a cultura de sala de aula digital possui algumas características específicas, como a não-presença física, que conclamam maneiras de interagir diferente da face a face. Por esse viés, estudar a interação se torna fundamental para que possamos entender como os ingressos nessa cultura digital estudam e negociam sentidos.

Para entendermos de que forma, no discurso dos professores-alunos, se evidenciam indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal, procuramos observar nas orientações das professoras, nas interações delas com os professores-alunos, e nas interações entre os alunos que elementos promoveram sinais de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Com essas balizas norteadoras, procuramos analisar e discutir cada uma das diferentes formas de interação.

1 Interação das professoras com os professores-alunos

Como vem sendo retratado em diversas pesquisas (Paiva, 2001; Braga, 2004; Almeida, 2004), o professor é um dos fatores que possibilita o sucesso em qualquer educação mediada por computador. Normalmente, ele tem maior experiência no assunto em pauta e, às vezes, na tecnologia utilizada, como é o caso desta pesquisa.

Por essas características específicas do ambiente de educação on-line, os professores quase sempre precisam auxiliar os alunos na forma como se devem comportar diante do assunto tratado e do tempo que devem despende nas produções solicitadas por eles. Diante dessa visão, percebe-se que o docente tem importante função no processo de reculturação de seus alunos, pois a ele cabe a função de ensinar a cultura de sala de aula digital. Inegavelmente, os professores precisam também orientar os discentes a reestruturar seus comportamentos diante das demandas do curso e, finalmente, precisam auxiliar os alunos a se reorganizarem no tempo do curso e do ambiente de aprendizagem virtual. Por essa razão, estudar a forma como os professores orientam e organizam a sala de aula digital pode ser pista de como eles promovem processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Como enfatizado no capítulo teórico, os papéis básicos de fala (Halliday & Matthiessen, 2004) têm como objetivo oferecer e pedir algo. Essa estrutura complexa nos permite enxergar a quem as mensagens dos participantes de um contexto social são direcionadas e suas finalidades. Isso podemos observar a seguir:

1. "Hi, Ângela!

Please, do this activity again because it does not correspond to what the activity asked you to do. Before you do it again, remember to take a careful look at the message I have sent you today containing explanation (and examples) of Unit 4. In case you still have doubts after reading my explanation sent in a previous message, just send me a new message asking for help. (P1, mensagem do Fórum *Unit 4 - Step 6: Write a Critical Repor*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 11/10/2003)

2. "Hi, Maria!

How are you? I can see that you`re having difficulties in finding out the organization in the course messages. I can understand your difficulty because there are many items in the Discussion Forums and also the on-line navigation is not so easy when we`re not very familiar with it. But let me try to help you understand it.... (P3, Forum Message *U6 - Group C - Conclusion - Why not me?*, 04/10/2004)

Nesses exemplos, podemos perceber que as mensagens, oriundas das docentes, têm como intento orientar os professores-alunos para as tarefas desenvolvidas. Basicamente, essas mensagens são formadas por uma saudação (*Hi!*), seguida de um vocativo nomeador (*Ângela, Carla, Maria*) e da orientação do professor (*remember to take a careful look at the message I have sent you today containing explanation (and examples) of Unit 4, I will send to each of you what tasks you still have to fulfill, But let me try to help you understand it*). Essas orientações, como veremos, em passo seguinte, podem ser por meio de perguntas, orações declarativas explicativas e avaliações. As professoras, agindo assim, parecem procurar facilitar seus discursos (Garrison & Anderson, 2003:68) para o entendimento dos professores-alunos (*let me try to help you understand it, In case you still have doubts after reading my explanation sent in a previous message, I can see that you`re having difficulties in finding out the organization in the course messages*) para que eles se sintam encorajados a participar das tarefas propostas por elas. Especialmente porque o ambiente digital parece ser ainda um local ainda bastante obscuro para muitos professores iniciantes (Ramal, 2002).

Em alguns casos, quando as professoras têm como finalidade chamar atenção dos professores-alunos para algum aspecto do conteúdo estudado, as mensagens das professoras podem sofrer algumas alterações, por exemplo, pelo uso de um adjetivo (*dear*), seguido de um nominalizador geral (*students*) ou de um pronome (*we*), ou até simplesmente pelo não-endereçamento da mensagem. Isso vemos nos exemplos que seguem:

1. Dear students,

In Unit 4, we are going to:

f® Read for general comprehension; read to get specific information; and work with the use of vocabulary. We are going to do this dealing with texts related to teenage affairs, their problems, experiences and challenges. (P1, Mensagem do Fórum *Unit 4 - EXPLANATION about UNIT 4*, 29/09/2003).

2. *Now, we're going to vote to choose the most creative task developed in the previous exercise you did at Group Portfolio: Developing a Task Involving Music. Have a look at the other groups* tasks (in the Group Portfolio) and choose the most creative one. After you choose the one*

you prefer, share your impressions and comments about it sending a message to the Discussion...” Forum (P2, Mensagem do Fórum Café, 25/11/2003, Compreensão de ingles falado via Internet I).

Nesses momentos, as professoras parecem se preocupar com as informações que são ofertadas por elas (In Unit 4, we are going to: *f® Read for general comprehension, Now, we're going to vote to choose the most creative task*). Essas ações das professoras caracterizam *presença de ensino* (Garrison & Anderson, 2003:67) que movimentam as decisões das docentes tomadas ao longo do curso, ou por meio de explicações extras e/ou até de informações adicionais (*Have a look at the other groups' tasks (in the Group Portfolio) and choose the most creative one*). Esses comentários organizacionais das professoras, de acordo com Garrison & Anderson (2003:67), refletem a flexibilidade e a natureza não prescritiva de qualquer experiência educacional. Especialmente porque, na modalidade de ensino a distância, as professoras devem estar atentas às demandas necessárias para que o currículo do curso possa atender às dificuldades naturais do ambiente digital.

Como vimos, segundo Garrison & Anderson (2003), muitas das mensagens das professoras se caracterizam como discurso típico da ferramenta fórum com uma saudação inicial, mensagem e saudação de encerramento. Agindo assim, as professoras ofertam para os professores-alunos exemplos de como eles devem se comunicar no ambiente de aprendizagem. Aliás, como veremos nas seções seguintes, os professores-alunos parecem seguir essa maneira de se apresentarem nas mensagens. Dessa forma, os professores-alunos, por meio da observação das mensagens das professoras, acabam podendo reproduzir comportamentos típicos da comunicação assíncrona. Esses comportamentos típicos podem possibilitar que os discentes se reculturem (Fullan, 1996:422) em novos valores e normas que envolvem novas percepções da comunicação no ciberespaço, pois o ambiente de aprendizagem *on-line*, até então, não era um local de estudo e reflexão para os discentes desta pesquisa.

Aprendendo a se comunicarem nos fóruns, os professores-alunos são convidados a reestruturar seus papéis sociais (Fullan, 1996:422) ante o ambiente de aprendizagem digital. Eles terão que entender como ocorre a comunicação num espaço que difere da escola. Por conta disso, eles precisam repensar como devem se comportar nesse novo mundo. Para desvelar processo de reculturação, na próxima seção discuto alguns elementos indicadores que o sinalizam.

2 Indícios de reculturação no discurso das professoras

Como sabemos, a cultura de sala de aula tem grande impacto no ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 2001; Cox & Assis-Peterson, 2001). É a aprendizagem dessa cultura que pode facilitar ou dificultar o ensino de determinados alunos, especialmente quando eles iniciam seus primeiros anos no ensino formal. Da mesma forma, nos cursos digitais, qualquer aluno precisa desenvolver uma capacidade de compreender quais comportamentos precisam assumir no ambiente de aprendizagem digital para que eles possam ser bem-sucedidos, ou seja, eles precisam se reculturar para que possam se apropriar de novos valores, para que possam interagir com maior eficiência.

No caso desta pesquisa, observou-se que os professores procuravam utilizar algumas estratégias para facilitar a apreensão da cultura digital pelos professores-alunos. Entre elas, os professores utilizavam comando e resposta para orientar seus discentes, uso de saudação inicial e término de uma mensagem, uso de orações declarativas como forma de evidenciar uma explicação e especificar um interlocutor na interação com outro. Essas categorias, baseadas em Garrison & Anderson (2003), evidenciam a presença social de qualquer participante são características das interações na ferramenta fórum. Por efeito disso, passo a fazer uma discussão mais detalhada dessas categorias com a finalidade de compreender como esses elementos promovem o processo de reculturação.

A interação entre professores e discentes pode assumir o papel de fala (Halliday & Matthiessen, 2004) – comando e resposta –, processo complexo nas interações observadas. Tal se observa na cena a seguir:

Subject: Can prevention of cancer mouth

Domingo, 14/09/2003, 18:20:22

Hi,H!

I need you to do this activity again. Please, go back to the example (Unit 1 - Passo 1), read it, and then to the questions (Unit 1 - Passo 2a) to help you write the report about the French text. After that, write another report about the French text.

Please, send me a message if you need any help.

Good Luck!

P1 (Fórum *UNIT 1 - Step 2 - Conseils d'hygiène dentaire*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I).

P1 faz uma saudação inicial (*Hi!*) com vista a estabelecer uma relação amigável, que pode ser coletiva ou individual, a depender de seus objetivos educacionais. Em seguida, uma oração declarativa (*I need you to do this activity again*) é postada. O sujeito dessa oração é formado por um pronome pessoal que nomeia o referente (*you*), responsabilizando-o pela ação em curso. Esse referente, segundo Halliday & Mathiessen (2004), tem como função identificar os participantes da oração. Também se observa o operador modal (*need*) ofertando, com o sujeito e o resíduo, um grau elevado de obrigatoriedade na oração. Esse efeito também é reforçado quando a professora oferta comandos (*go back to the example, read it, write another*).

Paralelamente aos verbos, esse efeito de obrigatoriedade e continuidade da primeira oração (*I need you*) parece também ser revigorado pelas conjunções (*and then, after that*) que costuram a coesão e a coerência das orações. Finalmente, a professora finaliza sua mensagem: “good luck”.

Esse procedimento de saudação inicial e operadores modais parece evidenciar o discurso das professoras observadas. É o que visualizamos nos exemplos de trecho de fóruns a seguir:

1. Gilda, as I **can see**, you haven't solved the problem yet. Did you receive a new password? If you're having problems you **can access** with Zeneide's password but leave it clear it's you who are sending the messages ok? (P2, Mensagem do Fórum *Café*, Compreensão de Inglês Falado via Internet I 12/12/2003).

2. If **you want to** visit the sites pointed by our classmates, **you can go to** Readings. **Click on** Web Addresses and have fun. (P3, Mensagem do Fórum *Sites mais relevantes*, Compreensão de Inglês Falado via Internet II, 26/05/2004).

3. You **are going to have** some quizzes. After finishing the quizzes, you get an automatic answer. You **are going to work** with three levels of comprehension (Reading for General Comprehension, Main Points Comprehension, and Detailed Comprehension), and you **are going to reflect** about how to use the Levels of Comprehension in your own classroom (for example, when you need to search and select texts for your students). As the final task of Unit 2 **you are going to choose** sites/texts again (as you did in Unit 1 - Step 8), but this time looking for texts which **may be used** for reading using different levels of comprehension... (P1, Mensagem do Fórum *Unit 2 - WHAT TO DO IN UNIT 2 (Explanation)*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 01/09/2003).

4. In UNIT 4 \downarrow V STEP 3, **you are going to** write down a short text comparing what the adolescents say in the texts you read in this unit (Steps 1 and 2) with what you know about your own students. The main topic of your text is: *Problems in adolescence: how **can** teachers help?* In UNIT 4 \downarrow V STEP 4, you **have to** choose a site from a list and answer some questions (You find the sites and the questions in *Map of Unit 4 - Step 4*). After that, you **have to** write a short text with the *Review of your favorite site*. In UNIT 4 \downarrow V STEP 5, **you are going to** contact a foreign teacher in order to share experiences, ideas and solutions to problems related to planning classes, class materials, and students. In UNIT 4 \downarrow V STEP 6, **you have to write** a critical report on your activities in this course, emphasizing your activities in Unit 4. (P1, Mensagem do Fórum *Unit 4 - EXPLANATION about UNIT 4*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I 29/09/2003).

5. Please take a look at my message called *Comments* in *Group C* of this same Forum item (*Beginnings of paragraphs*) because I **want you** to read what Sueli wrote there and then, in the sequence **you will read** my message which is for you and for her. Thank you (P3, mensagens do Forum Message *U6 - Group A - Beginnings of Paragraphs*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 04/10/2004).

6. Again, I **will ask** you to please take a look at my message called *Comments* in *Group C* of this same Forum item (*Endings of paragraphs*) because I **want you** to read what Sueli wrote there and then, in the sequence **you will read** my message which is for you and for her. Thank you (P2, mensagens do Forum Message *U6 - Group A - Endings of Paragraphs*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 04/10/2004).

Nesses exemplos, as professoras parecem se expressar por meio de orações declarativas (you want to visit the sites, I will ask you to please take a look, you are going to write down a short text). Essas escolhas lingüísticas das professoras podem ser acompanhadas com verbos em forma imperativa (take a look at my message, Click on Web Addresses) e modulações (I want you to read, you have to choose a site from a list and answer some questions) que causam um efeito de obrigação e inclinação. Além das

orações declarativas e em forma imperativa, o discurso das professoras pode ser apresentado por intermédio de perguntas (Did you receive a new password? it clear it's you who are sending the messages oK?) que, de sua vez, colaboram na orientação didática das interações entre elas e os professores-alunos.

A preocupação em organizar a sala de aula digital, como vimos, brevemente, causava um efeito nas escolhas lingüísticas das professoras. Elas podem utilizar orações declarativas e orações no formato imperativo. Bem como especificar seus interlocutores por meio dos pronomes e de perguntas didáticas. Sendo assim, as professoras procuram inserir os discentes na cultura digital, ofertando informações mais precisas para que eles se reculturem no papel de aluno digital, pois, como já enfatizado, todos tinham pouquíssima experiência no ambiente de aprendizagem *on-line*.

Não obstante o uso de orações declarativas, com efeito de obrigação e de informação, estar presente no discurso das professoras, as mensagens das professoras também podem assumir a seguinte configuração:

1. Interpreting the world

Maybe we could also say that reading is interpreting the world and being tolerant with other interpretations as well (.....) There the last chapter goes: *O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir....* Pennac, Daniel. 1993. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda. (P3, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, mensagem do Forum Message U7 - *What reading mean*, 05/01/2004).

2. Hi, Mara!

It is good to know that you tried and succeeded. I hope you keep in touch with the teachers you have contacted as well as that this experience turns to be very positive to you. []s (P1, mensagens do Fórum *Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 19/10/2003).

3. Unfortunately, I couldn't be with you in the videoconference. I got a terrible flu. Tell me how was it? I'm curious? (P2, Compreensão Mensagem do Fórum *Social*, Compreensão de Inglês Falado via Internet II, 08/05/2004).

A primeira mensagem, em si, carrega a força da palavra de autoridade. P3 expõe sua opinião (Maybe we could also say that reading is interpreting the world and being tolerant with other interpretations as well) como forma de reforçar seu posicionamento. Com isso, a professora procura respaldar seu argumento na voz de um autor (Pennac, Daniel. 1993. **Como um Romance**) como referência crítica sobre o assunto em curso. Trata-se de contexto de mão dupla: a voz da professora se respalda no autor do texto e, ao selecioná-lo, a professora reforça sua argumentação.

No segundo exemplo, P1 parece querer reforçar idéias de incentivos para um dos professores-alunos (It is good to know that you tried and succeeded) na produção de uma tarefa. Como afirma Garrison & Anderson (2003), dar incentivo é uma das funções do professor de contexto digital. Essa prerrogativa da professora parece ser reforçada pelo uso do modalizador (I hope) que causa na oração um efeito de possibilidade futura na realização bem-sucedida da atividade proposta pela docente. Nesse mesmo caminho, a professora encerra sua proposição com uso do advérbio (very) juntamente com o adjetivo (positive), acompanhados de um emoticon ([]s) que significa abraço. Todas essas escolhas no plano lingüístico criam o efeito de incentivo desejado pela professora.

No terceiro exemplo, P2 inicia a oração por intermédio de um advérbio de modo (Unfortunately), seguido de um operador modal negativo (I couldn't be) que procura se desculpar pela não-participação de uma das atividades do curso (videoconference). A justificativa da ausência da professora ocorre principalmente pelo adjetivo (terrible) e pelo substantivo (flu). Finalmente, a oração se encerra com uma interrogação (Tell me how was it?) que procura levar os professores-alunos a se reportarem à atividade desenvolvida sem a participação da professora (I'm curious?).

Incentivar os professores-alunos, talvez, foi uma das formas encontrada pelas professoras de criar um ambiente mais tranquilo para os discentes. Essa situação poderia facilitar a experiência de recultramento digital dos discentes,

como aprender a interagir num ambiente desconhecido, aprender a ser aluno virtual e a gerenciar sua vida pessoal, profissional e educacional com os afazeres do curso. Todas essas demandas novas requereram dos discentes novas mudanças de papéis sociais. Por conta disso, é natural que as professoras procurassem usar estratégias lingüísticas para que os professores-alunos pudessem vivenciar o processo de reculturação com maior tranquilidade. Para aprofundarmos na discussão sobre a interação entre as professoras e compreender alguns outros índices para o processo de reculturação, passo, na próxima seção, a discutir os pronomes, o uso de vocativo, que são elementos típicos do discurso nas interações em fóruns descrito por Garrison & Anderson (2003).

2.1 Formas pronominais e o uso do vocativo

Um dos principais elementos lingüísticos observado no discurso das professoras (P1, P2, P3) é o uso dos vocativos e dos pronomes (I, you, we) em interações com os professores-alunos. Essas estratégias discursivas, segundo Garrison & Anderson (2003), são típicas da cultura de sala de aula em comunicação assíncrona. Os vocativos e os pronomes se apresentam da seguinte maneira no discurso das professoras:

- a) **Uso de vocativo por meio da designação dos nomes próprios** – a função dessa categoria é chamar atenção dos discentes sobre um ponto específico das tarefas. Bem como, remeter ao discurso de outros discentes e de outras pessoas;
- b) **Uso do pronome “eu” como evocador da voz da professora** – a função desse pronome no discurso das professoras é explicitar instruções/orientações para os professores-alunos e ofertar opiniões sobre tópicos desenvolvidos pelos discentes;
- c) **Uso do pronome “você” como evocador da voz dos professores-alunos** – a função é direcionar as mensagens individual ou coletivamente;
- d) **Uso do pronome “nós” inclusivo** - a função desse pronome é evocar a coletividade em torno do mesmo discurso.

Para melhor entendermos os pronomes e os vocativos no discurso das professoras, o quadro a seguir procura demonstrar a utilização dessas escolhas lingüísticas nas mensagens das professoras:

Professores	Vocativo	Pronome I	Pronome you	Pronome we
P1	60	61	289	26
P2	05	17	36	17
P3	12	65	110	36

Quadro VII - formas pronominais e vocativos do discurso das professoras em interação com os professores-alunos

Na observação do quadro, percebemos uma diferença de comportamento lingüístico entre as professoras. P1 parece utilizar-se, com maior freqüência (60), da prerrogativa de designar os nomes dos discentes por meio de vocativo se comparado a P2 (05) e P3 (12). Em contrapartida, P3 (65) e P1 (61) parecem evidenciar sua presença, por meio do pronome de primeira pessoa, em maior freqüência do que P2 (17). Já a diferença de uso de pronome “you” no discurso de P1 (289) é o dobro de P3 (110) e oito vezes mais do que P2 (36). A situação se inverte com relação ao uso do pronome “we”: P3 (36) parece utilizar-se dessa escolha pronominal com maior freqüência do que P1 (26) e P2 (17). Para melhor entendermos, o efeito dos pronomes e dos vocativos no discurso das professoras, passo a aprofundar a discussão por meio de exemplos defluídos de seu discurso.

Pelo que se observa no quadro acima, a designação pelos nomes, por meio de vocativos, parece constituir uma das estratégias típicas de todos os professores – em maior ou menor quantidade, a depender de cada professor. Essa estratégia tem a função de direcionar a mensagem para um sujeito em especial, assegurando atenção, por parte do discente, para com a professora. Agindo dessa forma, as professoras evitam interpretações errôneas, pois a mensagem está assinalada com o nome do aluno em particular. Igualmente, os discentes acabam tendo a sensação de estar sempre incluídos nas ações promovidas pela docente. Vale dizer: ao nominarem os discentes, as professoras

deixam claro para quem as mensagens estão sendo endereçadas. Dessa maneira, as professoras também demonstram um modelo de comunicação em ambiente digital. Como afirma Garrison & Anderson (2003), o uso de vocativo é característica comum nas interações em comunicação assíncrona, portanto próprio da cultura digital. A título de exemplificação, observemos os exemplos que seguem:

1. Hi, Marli!

What you wrote is not a *Welcome message*, but the answer to the activity related to the French text. (P1, mensagem do Fórum *WELCOME MESSAGE*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 01/09/2003).

2. Hi, Sueli!

It is very good to see that you are commenting on what your colleagues have written about smoking. Just a few students are already finishing Unit 3. (P1, mensagem do Fórum *UNIT 3 - Step 3 - Tobacco Facts*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 21/09/2003).

3. Hi, Ângela!

Please take a look at my message called *Comments* in **Group C** of this same Forum item (**Beginnings of paragraphs**) (P3, Forum Message *U6 - Group A - Beginnings of Paragraphs*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 04/10/2004)

4. Hi, Ângela and Sueli

You agree on the types of texts, right? 1st - bullet 2nd - startling 3rd – indirect. ... (P3, Forum Message *U6 – Intros*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 03/27/2004).

5. Mariluce,

I agree with you that to know about such courses is important..... Besides, the university is in Minas Gerais and the courses are not on-line. (P2, Mensagem do Fórum *Sites mais relevantes*, Compreensão de Inglês Falado via Internet II, 20/05/2004).

No ambiente digital, como em outras situações socioculturais, a designação de um nome envolve (Sueli, Ângela, Mariluce) uma dinâmica de relação de aproximação entre os indivíduos. O nome ilustra uma ligação afetiva entre eles, que corrobora a constituição social de todos os participantes do curso *on-line*. Portanto, o nome é o primeiro elemento que integra os professores-alunos no ambiente de aprendizagem a distância. Parece-me ser o elemento que se apresenta como o primeiro indicador de mudança e reculturação para o mundo

digital, pois, ao individualizarem cada participante com o nome, as professoras oferecem suporte emocional que auxilia os discentes a atravessar o “labirinto” (Leão, 1999) inicial do ciberespaço.

A nomeação também tem a função de remeter ao discurso de outros professores-alunos (**Hi, Ângela!** Please take a look at my message called *Comments* in **Group C** of this same Forum item (**Beginnings of paragraphs**) because I want you to read what **Sueli** wrote there). Essa estratégia parece convocar o discurso dos discentes, dando-lhe existência e personificando-o. Agindo dessa maneira, as professoras procuram dar voz e projetar a fala de seus aprendizes. Como vimos no quadro 11, o uso do vocativo assegura atenção, pois, ao designar uma pessoa pelo nome, o discente tem a sensação de que está sendo acompanhado pelos olhares atentos das professoras. Esse recurso também pode ter sido utilizado para evitar mal-entendidos entre os participantes (**Hi, Ângela and Sueli** You agree on the types of texts, right?), pois, ao nomeá-los, os professores-alunos designados têm a certeza que as observações ou os comentários feitos pelos professores se referem a seus trabalhos em particular.

A estratégia de designar o nome dos professores-alunos parece também ter a função de colaborar para a organização da estrutura interacional do curso, auxiliando os professores-alunos em seu processo de aprendizagem no ambiente digital. A designação de nomes também serve como exemplo de comunicação em ambiente digital, pois essa escolha lingüística tipifica a interação em comunicação assíncrona, podendo os discentes utilizar-se dessa estratégia nas suas interações com as professoras e com outros colegas.

Outra maneira como as professoras se apresentam, visto no quadro 11, é por meio do uso do pronome de primeira pessoa. Para melhor entendermos o uso desse pronome, alguns exemplos são apresentados:

1. I've visited the site and could only see the names of the disciplines they offer. Besides, the university is in Minas Gerais and the courses are not on-line. (P2, Mensagem do Fórum *Sites mais relevantes*, Compreensão de Inglês Falado via Internet II, 20/05/2004).

2. So, I want you to do the following: (1) Copy your message (your report about the French text) and send it to the right place in Discussion Forums: *UNIT 1 - STEP 2*. (2) Introduce yourself. A nice day to you (P1, mensagem do Fórum *WELCOME MESSAGE*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 01/09/2003).

3. Therefore, I would like to ask you something: How about contacting the other students who are also finishing Unit 3 and invite them to help the colleagues who are late? (P1, mensagem do Fórum *UNIT 3 - Step 3 - Tobacco Facts*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 21/09/2003).

4. I agree it's a creative task; however, you are going to vote for the most creative musical task of your on-line classmates. (P2, Mensagem do Fórum *U2-step9:The most creative task*, Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 28/11/2003).

O pronome de primeira pessoa (eu) é recurso altamente utilizado pelas professoras. Essa preferência desponta em momentos em que elas querem enfatizar sua opinião sobre determinado assunto no curso, respondendo a um aluno ou procurando orientar os discentes (I would like to ask you something: How about contacting the other students who are also finishing Unit 3 and invite them) em relação a uma tarefa apresentada que não foi devidamente entendida (So, I want you to do the following: (1) Copy your message -your report about the French text - and send it to the right place in Discussion Forums).

Quando as professoras se valem do “eu”, procuram se envolver nos enunciados, demarcando a diferença entre seu discurso e o dos outros participantes, pois “eu” só existe em demarcação com um ouvinte “você” (Benveniste, 1988:286). Assim, as professoras organizam seu ponto de vista, sua atitude e seu comportamento perante os discentes, pois uma das funções do professor de língua é gerar a palavra (Cicurel, 1996), essencial para o desenvolvimento do curso com seus ritos de avaliação e de aprovação. Com isso, as professoras, ao usarem a primeira pessoa, também acabam por chamar a atenção dos alunos para o tópico desejado, pois a voz que comanda as ações é bastante explícita, impedindo que qualquer equívoco venha a ser cometido (I agree it's a creative task; however, you are going to vote for the most creative musical task of your on-line classmates). Essa atitude facilita o entendimento das informações ofertadas pelas professoras, possibilitando que os professores-alunos não se percam no emaranhado de informações.

O uso de formas pronominais de primeira pessoa pode aparecer para reforçar o discurso das professoras. Essas ocorrências aparecem quando as professoras desejam participar e expressar sua opinião com relação a um tópico desenvolvido (I've visited the site and could only see the names of the disciplines they offer. Besides, the university is in Minas Gerais and the courses are not on-line).

Como vimos nessa discussão, as professoras procuram utilizar o pronome de primeira pessoa do singular com a finalidade de enfatizar sua opinião sobre determinado assunto em jogo. Essa estratégia discursiva pode ser sinalizadora de como os discentes devem se apresentar ao longo do curso. Sendo assim, quanto mais os discentes utilizarem a primeira pessoa para se manifestarem, mais engajados eles podem estar numa interação.

Quanto ao pronome "você", este assume papel dêitico no discurso das professoras, ou seja, elas remetem seu enunciado para outra pessoa, representada na interação dos professores-alunos. É o que veremos nos exemplos que seguem:

1. For example, **you** could comment on their activities and motivate them to discuss about what they are doing. (P1, mensagem do Fórum *UNIT 3 - Step 3 - Tobacco Facts*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 21/09/2003).

2. It seems that **you** have different preferences, though. (P3, Forum Message *U6 – Intros*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 03/27/2004).

3. ... Could **you** look for a similar address, this time offering on-line courses to English teachers? (P2, Mensagem do Fórum *Sites mais relevantes*, Compreensão de Inglês Falado via Internet II, 20/05/2004).

São as professoras que estabelecem a hora que aparece o pronome "você", as coordenadas temporais e espaciais, designando o marcador de pessoa (eu/você) e o momento da interação. A professora assume, para si, as funções de falante em relação a um destinatário, ao instaurar o *eu* que se projeta para o destinatário *você* (It seems that **you** have different preferences, though).

Esse destinatário é ora representado por um indivíduo em interação com a professora, ora pela turma no coletivo. Dessa maneira, as docentes podem canalizar suas informações para um aluno, em particular, procurando solucionar equívocos cometidos por ele (Could **you** look for a similar address, this time offering on-line courses to English teachers?). Igualmente, quando as professoras consideravam necessário tecer informações para o conjunto de alunos sinalizando, por exemplo, erros comuns no andamento das atividades, o pronome “you” indicava os participantes em conjuntos.

Em diversos momentos, o pronome “you” é utilizado para chamar a atenção dos discentes sobre ponto que a professora quer enfatizar “**you** could comment on their activities and motivate them to discuss about what they are doing”, especialmente quando essas situações têm a função instrucional de ofertar informações necessárias para que os discentes possam terminar a tarefa solicitada pelo mestre.

O endereçamento das professoras é direto “eu para você”, dando a entender que sua intenção é fazer referência à pessoa a quem elas se dirigem, individualizando o dizer de cada aluno. Essa opção pronominal se assemelha às interações face a face, com alternâncias pronominais entre as professoras e os professores-alunos. O uso da escolha pronominal de 2ª pessoa, no discurso das professoras, é importante para que possamos entender como elas gerenciam a interação, indicando os papéis que são dados aos professores-alunos. Em outras palavras, os papéis dos participantes parecem estar bem-definidos, sendo as professoras pessoas que sempre têm o poder de decisão, cabendo aos professores-alunos o papel de ouvintes, isto é, de quem sabe que deve acatar as diretrizes sugeridas. Assim, o papel desempenhado pelas professoras parece assumir contornos da *presença de ensino* descrita por Garrison & Anderson (2003:64), a saber: organizar e gerenciar as interações, facilitar e dar instruções diretas e indiretas para os docentes.

Igualmente como o pronome de primeira pessoa, o pronome “você”, como vimos, marca o papel que alguém assume em uma interação. Em nosso caso, esse pronome tem a função de chamar a atenção dos discentes para um assunto específico, como parte integrante da estrutura de organização das professoras. Por essa razão, as professoras, ao utilizarem esse pronome, projetam o papel social que os discentes devem assumir ao longo das interações. Ao compreenderem como devem utilizar-se desse pronome nas interações, os professores-alunos podem alterar seu papel perante as professoras e perante os colegas, reestruturando seus papéis nas mensagens dos fóruns. Isso se dá especialmente quando os discentes aprendem a utilizar o pronome “você” como forma de chamar a atenção dos colegas e das professoras. A ocorrência do uso dos pronomes de segunda pessoa pelos professores-alunos com essa finalidade será apresentada nesta tese, em outra passagem.

Outra forma pronominal que se percebe no discurso das professoras, visto no quadro 11, é o “nós” inclusivo, com a função de simbolizar todos os participantes do curso a distância. Isso pode-se observar no exemplo a seguir:

1. In UNIT 3, **we** are going to: exchange opinions about GRAFFITI (Step 1a); exchange opinions about SMOKING (Step 1b); read several texts, taken from the Web, to work the strategies *Prediction* + *Skimming ... (P1, mensagem do fórum Fórum *UNIT 3 - EXPLANATION about Unit 3*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 15/09/2003).
2. **We** are going to do this dealing with texts related to teenage affairs, their problems, experiences, and challenges. (P1, Mensagem do Fórum *UNIT 3 - EXPLANATION about Unit 3*, Leitura Instrumental, 15/09/2003).
3. If **we** are to think of the language used in debates, can you list the structures, expressions, functions that could be used? (P2, Mensagem do Fórum *U1-step3: How to prepare a debate?*, Compreensão de Inglês Falado via Internet 25/11/2003).
4. If **we** gather all the listening strategies mentioned by everybody, **we** will have the following.... (P2, Mensagem do Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*, Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 23/11/2003).
5. I saw that you sent a comment to the Portfolio Group B - U5 - Summary - General information (Step 1b) -, but when **we** open the comment you sent (on March 18th), there's nothing written there (P3, mensagens do Fórum social, Leitura Instrumental em Inglês via Internet, 20/03/2004).
6. **We** had a big problem in Group Portfolio and it's necessary that everyone pays lots of attention when sending or editing work to that area! (P3, mensagens do Fórum social, Leitura Instrumental

em Inglês via Internet,18/04/2004).

Nesses exemplos, parece que o pronome “we” incluso tem o papel de identificação das professoras com os professores-alunos, ante os problemas encontrados no ambiente de aprendizagem. As professoras, com isso, podem pretender ser mais solícitas às necessidades dos discentes. Por intermédio desse recurso, constrói-se, nesse instante, uma identidade coletiva, na qual as professoras, momentaneamente, abrem mão de seu papel de líder para se tornarem partícipes da sala de aula com os mesmos direitos e deveres. Por intermédio dessa imagem, todas acabam assumindo posição coletiva, dentro da sala de aula *on-line*, despindo-se, assim, da autoridade da docente, representando-se como mais UM no grupo social.

O uso da primeira pessoa do plural (we) parece também obedecer a uma complexidade maior no discurso da professora, pois acaba acarretando propósitos diferentes na comunicação. Tal se revela, por exemplo, em contextos instrucionais quando as professoras apresentam nova tarefa ou uma unidade que será estudada “In UNIT 3, **we** are going to: exchange opinions about GRAFFITI, **We** are going to do this dealing with texts related to teenage affairs, their problems, experiences, and challenges”. Aparentemente, oferece ao leitor possibilidades de inclusão de outros sujeitos no enunciado, estabelecendo uma fala compartilhada entre a professora e os alunos. Esse efeito discursivo cria uma ilusão da participação conjunta entre a professora e os alunos, pois quem de fato irá realizar o trabalho são os discentes, não a professora. Sendo assim, a expressão “we” significa, nesse contexto, “you”.

O uso do pronome “we” traveste a função “you” porque as professoras transmitem sempre ao destinatário um querer ou dever-fazer, determinando o espaço em que os professores-alunos devem assumir. Isso permite às professoras estabelecer o direcionamento de seus movimentos, fundado numa dimensão espacial. É justamente essa dimensão que determina o lugar discursivo que os professores-alunos devem assumir na interação com a professora.

Além dessa função, o pronome “we” pode se avocado com a função do “I” (I saw that you sent a comment to the Portfolio Group B - U5 - Summary - General information (Step 1b) -, but when **we** open the comment you sent (on March 18th)”. Isso ocorre porque as professoras parecem tentar modalizar suas instruções com o grupo. Dessa forma, pode sugerir que as professoras minimizam ações descorteses de comandos proferidos por elas. Isso podemos espreitar, a título de exemplo, no depoimento elucidativo de P1, posto na seqüência:

Eu quero que ele também veja que eu não tô sendo impositiva. Eu detectei um problema, eu tô pedindo pra ele: por favor que por causa desse problema, éhhh, ahhh, ele entrar em contato, ele refazer, e eu também tô mostrando que se ele precisar de apoio eu vou tá ali, né? Então, eu acho é mostrar que tem uma questão de respeito e que eu também eu não tô impondo. (P1, 10/04/2004).

P1 não deseja que seu discurso, em primeira pessoa, seja interpretado como absoluto. Por esse motivo, lança mão do uso do pronome “we”, como forma de modalização do seu discurso.

O pronome “nós”, como visto, pode assumir múltiplas finalidades. Uma é o compartilhamento de identidades, representando uma coletividade entre professoras e discentes. Outra é a função de pronome de segunda pessoa “você”, com o objetivo de direcionar instruções para os professores-alunos. As professoras, ao se utilizarem do pronome “nós”, demonstram também uma estratégia de comunicação em sala de aula digital que pode ser utilizada igualmente pelos discentes. Como bem afirmam Garrison & Anderson (2003), o uso do pronome “nós” também tem a função de construir a coesão nas interações em comunicações assíncronas. Portanto, sua utilização pode ser sinal de reculturação por parte dos discentes. Essa discussão mais detalhada sobre o uso dos pronomes será alvo das seções posteriores.

Para entendermos melhor o discurso das professoras em interação com os professores-alunos e percebermos como essa interação colabora para a construção de processos de reestruturação, passo, na próxima seção, a apresentar e a discutir as principais funções encontradas no discurso das docentes desta pesquisa.

As funções podem revelar como os professores escolhem agir sobre os professores-alunos e como os significados são negociados durante as interações, possibilitando aos participantes, por exemplo, que eles mudem seu papel social ao longo do curso. Assim, o papel social do professor pode ser o de auxiliar os discentes a se reestruturarem para a cultura digital que está sendo apreendida.

2.2 As funções do discurso

A finalidade desta seção é apresentar e discutir as principais funções do discurso das professoras observadas. Esta análise nos possibilita entender mais detalhadamente como a interação se processou ao longo do Programa *Teachers'Links* e, igualmente, compreender de que maneira essa interação colaborou para os processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (Fullan, 1996).

Halliday & Hassan (1989:20) afirmam que as funções da linguagem são responsáveis pela seleção dos elementos léxico-gramaticais no sistema lingüístico. Portanto, a partir delas temos clareza de quem assume este ou aquele papel social em uma interação. Segundo Halliday & Hassan (1989), é na metafunção interpessoal que os papéis sociais são revelados. Com base nesse construto teórico, estreitando nossa análise, passo a apresentar algumas funções do discurso, observadas para melhor entender as relações sociais que são refletidas nas escolhas lingüísticas das professoras do Programa *Teacher's Links*. Didaticamente, as funções encontradas no discursos das professoras foram divididas em função discursiva que pode ser observada no quadro a seguir:

Função	Manifestação discursiva
Monitoramento	Formas imperativas
Verificação de compreensão	Perguntas
Avaliação	Estruturas de apreciação e julgamento, com uso de qualificadores

Quadro VIII - função do discurso dos professores

Esse quadro procura retratar as principais funções no discurso dos professores em interação com os professores-alunos e tem como finalidade descrever as principais manifestações discursivas observadas nessas funções. Para melhor entendermos as funções do discurso das professoras, cada função será separadamente comentada. Iniciaremos com a função monitorar.

2.2.1 Monitoramento

A função de monitorar, que inclui orientar, dar ordens, dar instruções, tem a finalidade de verificar se o interlocutor está plenamente engajado nas atividades. Essa função pode se materializar por meio de formas verbais no imperativo ou no futuro, a depender dos objetivos de cada professor. Para compreendemos essa função mais detalhadamente, exemplos são apresentados a seguir:

1. Hi, Cimara! Please, do this activity again because it does not correspond to what the activity asked you to do. Before you do it again, remember to take a careful look at the message I have sent you today containing explanation (and examples) of Unit 4. In case you still have doubts after reading my explanation sent in a previous message, just send me a new message asking for help. Good luck! (P1, Mensagem do Fórum *Unit 4 - Step 6: Write a Critical Report*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet, 11/10/2003).

2. Hi, Lucilene! Please, do this activity again because it does not correspond to what the activity asked you to do. Before you do it again, remember to take a careful look at the message I have sent you today containing explanation (and examples) of Unit 4. In case you still have doubts after reading my explanation sent in a previous message, just send me a new message asking for help. Good luck! (P1, Mensagem Mensagem do Fórum *Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet, 11/10/2003).

3. Now, we're going to vote to choose the most creative task developed in the previous exercise you did at Group Portfolio: Developing a Task Involving Music. Have a look at the other groups' tasks (in the Group Portfolio) and choose the most creative one. After you choose the one you prefer, share your impressions and comments about it sending a message to the Discussion Forum: The most Creative Task (write VOTE in the subject of your message). Let's see what task will win! And thanks for leaving this message. I'll try to see what had happened to the page. (P2, Mensagem do Fórum *Café*, Compreensão de Inglês Falado via Internet | 25/11/2003).

4. a. Previous knowledge: " First, I try to read everything I have about what I will listen to if you know the topic it will be easier to understand the reading and also the listening." - Definitely, this is very important, to know something about the topic you're going to listen.
 b. Context in general - Paying attention to every detail you can about the context helps you in the listening process
 c. Guessing from context - this is very useful when we come across a word or expression we don't know. Pay attention to the whole situation and try to guess what you don't know.
 d. Recognition of cognates and known words - those words can help you a lot understanding the general idea of a text. Use them.
 e. Gestures - Pay attention to the non-verbal language: gestures, facial expressions, tone of voice etc. Everything will help you.
 f. Prediction: "I predict hypothesis about the context and I pay attention to the surrounding information to know what is going on." - This is something we do very naturally in our own language, and it can be transferred to a second language. Start doing it. (P2, Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 23/11/2003) Mensagem do Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*)

5. In the page where you see instructions for any of the exercises there are indications about where you should send that specific work. For example, for this exercise you sent here (Unit 6 - Step 1 - What do instructions tell us?), you can see in the page of the exercise that it is indicated that you should sent this task to **Discussion Forums** ; item **Intros**. *Go back there and check it, please. Anyway, you can see that you sent this task to a different Forum because this one here is called U6 - Group C - Conclusion - Why not me?. It's a different one, right?* (P3, Forum Message *U6 - Group C - Conclusion - Why not me?*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 10/04/2004).

6. Hi, Sueli and Ângela! Again, I'm writing to you in the same group and I want to ask Sueli to take a look at what Ângela wrote about the same topic (**Endings of paragraphs**) in Group A, ok? Well, I think that this task reinforces what we saw in the previous one about the beginnings of paragraphs concerning the fact that the **new** information come to the end of the paragraphs. According to what Sueli said, I believe that she is convinced about it, right? (P3, Forum Message *U6 - Group C - Endings of Paragraphs*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 10/04/2004).

A função de monitorar a participação (Please, do this activity again because it does not correspond to what the activity asked you to do) se afigura como característica do discurso das três professoras. Esse discurso parece estar de acordo com as expectativas de alguns discentes. O depoimento a seguir ilustra essa afirmação:

É aquilo que eu te falei: "As direções". As direções têm que ser dadas, senão... você realmente perde e não tem como. É diferente de você tá numa sala de aula que você até passa algumas instruções, mas a passagem é de outra forma, né? É um compartilhar é diferente. (aluna M, 10/05/2004)

Pelo que se observa nesse trecho, o professor-aluno assevera a importância das instruções dadas pela professora (As direções têm que ser dadas, senão... .você realmente perde e não tem como). Dessa forma, a professora pode ofertar maior segurança aos aprendizes que podem se sentir ameaçados pela estranheza do ciberespaço.

Garrison & Anderson (2003) afirmam que a forma de organização ou monitoramento de uma interação em sala de aula assíncrona caracteriza a *presença de ensino* do professor. A monitoração dos professores pode evitar nervosismo e ansiedade dos discentes e até mesmo um sentimento de abandono por parte dos professores-alunos. Já no caso das professoras, o monitoramento pode despertar melhor compreensão do desenvolvimento lingüístico dos aprendizes. Nas suas mensagens, os discentes, por meio do texto escrito, evidenciam sua percepção sobre o assunto tratado. Entretanto, é importante salientar que, em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, monitorar é uma das funções do professor que se predispõe ao ofício do ensino.

A prática de monitoramento se afigura como estratégia que garante organização e socialização das atividades desenvolvidas no curso (Hi, Sueli and Ângela! Again, I'm writing to you in the same group and I want to ask Sueli to), pois, ao monitorarem as tarefas, as professoras evitam confusões futuras como inserção de exercícios em lugares inapropriados e uso inadequado das ferramentas do curso (In the page where you see instructions for any of the exercises there are indications about where you should send that specific work. For example, for this exercise you sent here (Unit 6 - Step 1 - What do instructions tell us?). Procurando agir dessa forma, as professoras garantem certa “homogeneidade” de ações entre os participantes, pois todos acabam focalizando suas ações para um ponto determinado, não se dispersando dentro do emaranhado de caminho que o ambiente ciberespacial proporciona. O trecho a seguir, de uma das professoras, procura refletir essa preocupação:

Eu acho que eles ficam, de certa forma, perdidos porque quando eles começam, quando eles começam, principalmente, a mexer com os arquivos de som. (P3, 12/09/2005).

Como observado no extrato, o monitoramento de P3 parece ter razão bastante definida. Ela procura estruturar as mensagens e, ao mesmo tempo, ensinar os professores-alunos a se movimentarem no ambiente do curso, pois alguns se sentem ainda deslocados nele: “eles ficam, de certa forma, perdidos”. Esse fato constatado pela professora parece ser respondido com ações de monitoramento que garantem, pelos menos, tentativa de organização das atividades em curso.

Pelo que podemos perceber do depoimento do professor-aluno M e de P3, no ambiente digital a estratégia discursiva de monitoramento também tem a função de orientar os aprendizes ainda inexperientes nesse espaço.

Da análise, percebe-se que as professoras utilizavam o recurso de monitoramento para que os discentes pudessem trafegar ao longo do curso com maior tranquilidade. Ao utilizar-se dessa escolha lingüística, as professoras procuravam criar uma ponte que favoreceria a reculturação dos discentes no ambiente de aprendizagem *on-line*, pois, à medida que eles aprendiam a se comportarem adequadamente no ambiente do curso, mais proficientes poderiam estar no ciberespaço.

2.2.2 Verificação de compreensão

Como vimos anteriormente, a função de verificar a compreensão dos professores-alunos se manifestava por meio de perguntas. Fazer pergunta é uma estratégia natural de todo professor. Nos nossos dados, ela tem a função de chamar a atenção para um ponto específico ou de verificar uma informação dada pela professora. As perguntas se materializam por meio de perguntas sim-não,

perguntas de confirmação e perguntas abertas. É o que podemos verificar no quadro a seguir:

Professores	Perguntas sim/não	Perguntas de confirmação	Perguntas abertas
P1	8	3	4
P2	4	4	3
P3	5	9	1

Quadro IX - perguntas feitas pelos professores.

No quadro acima, observamos que a estratégia de perguntar foi recorrente no discurso das professoras. P1 elaborou mais perguntas sim/não (8), quanto às perguntas de confirmação e abertas tiveram pouca referência e diferença entre si (3,4). Já P2, manteve um equilíbrio nas três formas de perguntas (4,4,3). Por último, P3 teve um número mais elevado de perguntas de confirmação (9), perguntas de sim/não (5) e quase nenhuma pergunta aberta (1). Para melhor entendermos as perguntas feitas pelas professoras, buscamos os exemplos que seguem:

1. For example, **how do the reading strategies we have seen in this course have helped you in your classes? Has this course helped you having additional ideas to work with your own students?** After taking this course, do you feel more comfortable on-line using the Internet as an additional tool for yourself (as a teacher/researcher) **and your classrooms?** (P1, Fórum *Unit 4 - Step 6: Write a Critical Report*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 12/10/2003).

2. In relation to sharing experiences with foreign teachers: You had to share experiences with foreign teachers through the site Kidlink. Most of you did it, and the result was not only sent to the course but also presented at our videoconference. **It was quite a positive experience, wasn't it?** I hope you can continue contacting foreign teachers because sharing experiences is something very positive to any professional field. (P1, Mensagem do Fórum *TEACHER*S COMMENTS ON UNIT 4*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I).

3. If you read the text about listening strategies, **which strategies mentioned in the text do you use?** (P2, Mensagem do Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*, Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 16/12/2003).

4. Have a look at the text where you have the explanation of the listening strategies. After doing that, **think again of your answer ok? Which listening strategies (from the ones mentioned in the text) do you use?** (P2, Mensagem do Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*, Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 08/12/2003).

5. *I will give feedback related to the contents of the messages in each specif Forum. This is because this way everyone will be able to take part of it. Please, check it there, ok? See you!* (P3, Fórum *U6 - Group C - Conclusion - Why not me*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 10/04/2004).

6. Yes, it's all right and I think you both said the same thing, but in different words. The writer gives his opinion, that could be a type of advice, and also he wants to make the reader reflect about the issue. Well, this is what the writer intends to "say" **in this paragraph, right?**(P3, Forum U6 - Group C - Conclusion - Why not me? Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 04/10/2004).

As professoras fizeram uso de perguntas sim-não como forma de verificar suas informações. À medida que as professoras lançavam mão de perguntas (**how do the reading strategies we have seen in this course have helped you in your classes? Has this course helped you having additional ideas to work with your own students?**), procuravam detectar se as idéias apresentadas por elas foram claramente entendidas pelos discentes.

As perguntas de confirmação (**in this paragraph, right?, Please, check it there, ok?**) procuraram certificar se os enunciados foram compreendidos. É digno de nota que essa estrutura de pergunta pode vir acrescida de uma declarativa (**It was quite a positive experience, wasn't it?** I hope you can continue contacting foreign teachers because sharing experiences is something very positive to any professional field) que confirma o desejo das professoras. Em alguns casos, como o exemplo anterior, a pergunta se configurou como uma espécie de convite para o engajamento dos discentes.

As perguntas abertas procuravam criar um ambiente mais propício para as manifestações opinativas dos professores-alunos. Nessa situação, os discentes tinham a possibilidade de criar respostas cognitivamente mais refinadas, que os estimulam a produzir sentidos mais elaborados. Com relação ao uso de perguntas abertas, uma das professoras (P2) assim se manifestou:

É prá....Eu não quero fazer como o professor Aluísio faz....que dá a resposta...não que os alunos esclareçam isso definitivamente. São detalhe essa dúvida, entendeu? Eu peço que o aluno falem isso. De repente eles, na fala eu pego um gancho no que eles...: "Então, tá vendo como vocês sabem a resposta?" De certa forma é isso que ele tá dizendo. Então, essa é uma preocupação que eu tenho inclusive no presencial. Então, quando faz a pergunta eu já falo, faço uma outra, que ele fale mais sobre aquela dúvida dele ... (P3, 10/04/2005)

Em perguntas abertas (**which strategies mentioned in the text do you use?**), é possível dar oportunidade aos alunos para refletir sobre suas respostas. Dessa maneira, o discurso da professora poderia ofertar momentos de maior questionamento sobre determinado assunto, pois o aluno foi convidado a se posicionar e a procurar suas “verdades”.

As perguntas de sim/não e as perguntas de confirmação, por exemplo, procuravam auxiliar os discentes na compreensão dos eventos que ocorreram ao longo das interações entre os participantes. Essas perguntas podiam funcionar como andaimes para o processo de reculturação para o ambiente digital do curso, pois, ao perguntarem, as professoras sinalizam aspectos do curso que precisavam ser observados. Dessa maneira, os discentes podem se comportar dentro dos padrões interacionais construídos pelas professoras. Esse aspecto também pode ser revelado pela função de avaliação das docentes.

2.2.3 Avaliação

Avaliar foi outra função encontrada no discurso dos professores, cuja finalidade era oferecer *feedback* sobre uma atividade em curso, direta ou indiretamente, realizando-se em orações declarativas, perguntas ou polaridade negativa. São exemplificados nos exemplos a seguir:

1. Hi, Vera! You wrote a very interesting critical report, but I think you should also add something in relation to the course as a whole. You talked basically about the last Unit and I think you could mention a bit the other Units, besides telling us if this course has helped you in your classes (for example, in relation to selecting and preparing material for your reading classes). You mentioned you feel insecure when you try to do the activity of Step 5. If you need my help, you need to tell me what exactly do you want. (P1, Fórum *Unit 4 - Step 6: Write a Critical Report* Domingo, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 12/10/2003).

2. Hi, Lucilene! It's good that you are trying to add some thoughts to your Critical Report. I think there are still some topics you could add to it. For example, how do the reading strategies we have seen in this course have helped you in your classes? Has this course helped you having additional ideas to work with your own students? After taking this course, do you feel more comfortable on-line using the Internet as an additional tool for yourself (as a teacher/researcher) and your classrooms? etc. Try to think about my questions and add something to your critical report if you think it is necessary. (P1, Fórum *Unit 4 - Step 6: Write a Critical Report* Domingo, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 12/10/2003).

3. Very good folks! You could see the importance of non-linguistic aspects for building our comprehension. Those clues help set the scene and this is a starting point to trigger our previous knowledge. (P2, Mensagem do Fórum *U1-step4:Identifying Genres*, 26/11/2003).

4. Ok Mara, you won't lose points because of that. (P2, Mensagem do Fórum *U2-step9:The most creative task* , Compreensão de Inglês Falado via Internet I, 16/12/2003)

5. Well, I think that this task reinforces what we saw in the previous one about the beginnings of paragraphs concerning the fact that the **new** information come to the end of the paragraphs. According to what Sueli said, I believe that she is convinced about it, right? Ângela said that the conclusion "sums up the speech of the writer", but it's necessary more than the conclusion to understand the point of the writer. Let's analyse again the following example given: "Violent crime is down. Americans are 57% less likely to die of heart disease than their parents; smallpox, measles and polio have virtually been eradicated in the U.S" This is a summing up, right? OK, I agree. But...isn't it the point that the writer wanted to get as well? (P3, Forum Message *U6 - Group C - Endings of Paragraphs* , Leitura Instrumental em Inglês via Internet II 10/04/2006)

6. Hi, Ângela and Sueli! Considering the articles both of you said you liked, we can notice that for most of them you mentioned aspects from the BEGINNINGS of the paragraphs that were good reasons for you like them: 3rd article - the time 5th article - the use of "I" (first person singular) and the "content". One article Sueli didn't like was the 2nd one, also because of an aspect related to the BEGINNING of the paragraph (she didn't realize what could go on after the introduction). (P3, Forum Message *U6 - Discussing Intros by Professional Writers*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, 27/03/2004).

A necessidade de avaliar o percurso dos discentes (For example, how do the reading strategies we have seen in this course have helped you in your classes? Has this course helped you having additional ideas to work with your own students?), seja por uma pergunta, seja por um comentário (Well, I think that this task reinforces what we saw in the previous one about the beginnings of paragraphs concerning the fact that the **new** information come to the end of the paragraphs), parece ter a função de marcar a presença das professoras, especialmente pela falta de pistas paralingüísticas, a exemplo do olhar, típicas da interação face a face, dificultando, dessa forma, a percepção da ansiedade dos alunos. Avaliar aqui não deve ser entendido apenas na dicotomia certo ou errado, mas, principalmente, na materialidade da figura do professor que surge, nesse instante, com um papel importante de orientar e de ofertar informações das ações dos aprendizes.

Ao mesmo tempo, essa avaliação tenciona informar aos professores-alunos seu desempenho acadêmico, sinalizando que a professora está prestando atenção ao assunto apresentado nos fóruns (Very good folks! You could see the importance of non-linguistic aspects for building our comprehension). Esse tipo de avaliação

pode corroborar no processo de ensino e aprendizagem, evitando estresses para o aluno. Quanto à importância desse tipo de avaliação, Paiva (2005: 05) registrou, em seus dados, intensa necessidade de *feedback* pelos alunos. Caso a resposta do professor não seja rápida, segundo Paiva, poderá causar intensa ansiedade entre os aprendizes. Ao se tornarem visíveis, as professoras sinalizam aos professores-alunos que estes não estão isolados no ambiente digital e que elas os acompanham.

A utilização da avaliação se tornou recorrente no discurso das professoras. Elas fazem considerações sobre o assunto (You wrote a very interesting critical report), remetem-se ao discurso dos discentes (According to what Sueli said), reforçando a contribuição da fala de todos os professores-alunos.

O efeito dessas opções se afigura como preocupação recorrente das professoras em criar um ambiente mais propício para a aprendizagem, pois os aprendizes podem acabar entendendo essas asserções como algo positivo e necessário para o encaminhamento do trabalho em sala de aula. Portanto, a avaliação pode sugerir, no caso das professoras, que não está relacionada com o fator de adequação das tarefas somente, mas, de igual modo, com a necessidade que elas parecem vislumbrar da materialização de sua presença pelos seus comentários também. O depoimento de uma das discentes parece confirmar nossa análise.

É importante porque você vai atentando pros detalhes, né? As vezes cê fez uma coisa que passou batido. E o chamamento dela te faz: Péra, o que que tô fazendo? Não, agora eu tenho que fazer de outra forma, né? (Professor-aluno M, 05/10/2004)

Nesse extrato, o professor-aluno reforça a importância da avaliação como forma de colaborar na percepção dos discentes (É importante porque você vai atentando pros detalhes). Esses pormenores, como descrito pela professora-aluna, pode auxiliar os discentes a vivenciar com maior clareza o ambiente ciberespacial. No

dizer da discente, a atitude das professoras possibilita momentos de consciência (Péra, o que que tô fazendo? Não, agora eu tenho que fazer de outra forma, né?) sobre sua experiência no interior do curso. Talvez, por conta dessa percepção, as professoras busquem se comportar dessa maneira.

Pela análise, as funções discursivas das professoras assumem três funções: monitorar, verificar e avaliar. Essas funções parecem caracterizar o discurso das professoras. Elas parecem enfatizar ações que procuram cobrir necessidades de ordem mais de organização, como forma de os professores-alunos desempenharem seu papel como estudante no ambiente ciberespacial com maior eficiência. Essas funções discursivas parecem ter a finalidade de orientar os discentes em seu processo de aprendizagem no ambiente digital. Dessa maneira, parece ser essa a forma encontrada pelas professoras para que os discentes aprendam a cultura digital e se reestruturem ao longo do curso. Na próxima seção, procuro descrever de que maneira os professores procuraram criar contextos para que os discentes pudessem lidar com o tempo no ambiente ciberespacial.

3 Indícios de reorganização temporal no discurso das professoras

O discurso das professoras também está pautado na visão de um tempo. Como vimos, as professoras precisam se preocupar com o gerenciamento das atividades, ofertando mensagens claras para que elas possam ser cumpridas no tempo limitado do curso. Por isso, talvez seja inevitável um processo de reorganização temporal (Fullan, 1996) por parte dos professores-alunos para que eles possam administrar seu tempo profissional, familiar e como aprendiz em um curso a distância. Podemos perceber isso no exemplo a seguir, retirado de um dos cursos.

Primeiro CHAT do curso:**Dia/ Horário:** Quarta-feira, às 21:30 (duração = 1 hora) – **Turma A**Quarta-feira, às 22:30 (duração = 1 hora) – **Turma B****Assunto:** Discussão sobre os primeiros passos da Unidade 1. Idioma: Inglês**TUTOTRIAL****Período:** 13/agosto – 15/agosto**Duração:** 3 dias**LEITURA INSTRUMENTAL I****Período:** 16 de agosto – 15/outubro**Duração:** 9 semanas**PRAZO PARA SE FAZER AS UNIDADES DO CURSO****UNIT 1:** 16/ agosto – 30 de agosto**UNIT 2:** 31/agosto – 14/setembro**UNIT 3:** 15/setembro – 29/setembro**UNIT 4:** 30/setembro – 14/outubro**Fechamento:** 15 de outubro*(agenda do curso de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I)*

Essa organização dos eventos na sala de aula digital evidenciou uma preocupação das professoras com o andamento do curso e sua organização. Especialmente, como já assinalado, os discentes precisavam aprender a lidar com seu tempo pessoal e com as demandas do curso. Talvez, por essa razão, as interações das professoras tenham uma ênfase na organização do curso. Diante dessa situação, os professores-alunos não podiam ignorar o fator tempo, pois é ele que governava as ações cotidianas dos cursos. Os professores-alunos não podiam, simplesmente, decidir viver no interior dos cursos, sem se importarem com os prazos que, inexoravelmente, eram cobrados por uma instância maior.

Além da agenda do curso, as mensagens das professoras também parecem refletir, como vemos no exemplo a seguir, uma preocupação em estabelecer parâmetros temporais:

“Hi Carla!

The course is supposed to finish the following saturday - 20th december. After saturday, I will send to each of you what tasks you still have to fulfill, if you have missed any of them. This way, you would have time to finish off until 20th December”. (P2, Mensagem do Fórum *Café*, Compreensão de inglês falado via Internet I, 11/12/2003).

Nessa mensagem, P2 delimita o encerramento do curso (The course is supposed to finish the following saturday - 20th december) com a finalidade de encerrar as demandas das atividades do curso. Entretanto, vale ressaltar que essas posturas das professoras não são exclusivas do ambiente digital. Podemos vislumbrar situações semelhantes em diversos outros contextos educacionais. Entretanto, pela peculiaridade do ambiente digital, como a não-presença física dos participantes e a falta de elementos paralingüísticos que facilitam a comunicação, essas ações podem ser mais explicitadas pelos professores sabedores dessa peculiaridade do ciberespaço.

O cronograma do curso é outra forma que os professores utilizaram para organizar o tempo de estudo dos professores-alunos. É o que podemos observar no exemplo que segue:

LEITURA INSTRUMENTAL EM INGLÊS VIA INTERNET - CURSO II			
UNIT 5 - A Critical Look at our Schools	<ul style="list-style-type: none"> • read for general comprehension • read for specific information • read for comprehension of main points • make inferences of the meaning of unknown words from context • read critically: select, discuss and organize relevant information in order to write a text 	Write, edit and publish with your colleagues an essay on "What makes a good school".	11/02-07/03 2004

Cronograma do curso de Leitura Instrumental do Inglês via Internet, 2004

Nesse exemplo, percebe-se que a professora, por meio do cronograma do curso, oferta parâmetros temporais de organização do trabalho dela e dos discentes. Agindo assim, a professora procura evidenciar, no tempo e no espaço, quais assuntos serão apresentados ao longo do tempo cronológico. Essa estruturação do curso permite que os discentes não se percam no emaranhado de informações, bem como, organizarem seu tempo profissional e doméstico, adequando-o ao tempo do curso.

Essa ordenação, como vimos na discussão teórica, não é somente típica do ambiente de aprendizagem on-line. Na escola, como afirmam Kleiman & Sillva (1999), a preocupação com o tempo vem revestida de uma obsessiva homogeneidade que determina os assuntos dados, sem se preocupar com as diferenças individuais de cada aprendiz. Essa idéia fixa com o tempo pode criar um professor-cronos devorador das palavras que enfatiza apenas as respostas corretas, sem levar em conta reflexões mais profundas.

Contudo, no ambiente de aprendizagem a distância, essa preocupação pode se revestir de outros significados. Especialmente, como é o caso dos professores-alunos desta pesquisa, muitos participantes são iniciantes, necessitando de ajuda na organização de sua aprendizagem no ambiente digital. Como bem afirmam diversas pesquisas (Azevêdo, 1998; Coelho, 2001, Costa, 2003; Carelli, 2003), a falta de tempo é um dos fatores responsáveis pela evasão de curso a distância. Isso ocorre porque muito dos participantes não conseguem ajustar sua disponibilidade de tempo à dinâmica assíncrona e síncrona da aprendizagem digital. Esse novo ritmo, diferentemente dos cursos convencionais, demanda o aprendizado de novas formas de movimentação nesse novo espaço, o que implica se programar na nova temporalidade dos cursos on-line. Portanto, a preocupação das professoras desta pesquisa com o término de cada atividade não necessariamente tem o mesmo significado que a escola convencional normal atribui.

A preocupação com a maneira de organizar o tempo dos professores-alunos pode estar relacionada com a construção de uma cultura digital na qual os discentes precisam se reorganizar e aprender novos sentidos para com o tempo. Daí, a tentativa de as professoras, por meio de suas mensagens, do cronograma do curso, de sua agenda, explicitarem a todo o instante uma necessidade dos discentes de se organizarem no tempo do curso a distância. Na próxima seção, faço um apanhado geral sobre a análise da interação entre as professoras e os professores-alunos, tentando compreender como essa interação pode colaborar para os processos reculturação, reestruturação e reorganização temporal descritos por Fullan (1996).

4 Algumas conclusões

Nesta análise, busquei desvelar a interação entre as professoras e seus discentes, contemplando, com o leitor, o universo de sentidos deixados por esses participantes, dada a fulgência das vibrações sutis que os moviam. Procurei, igualmente, não desfigurar as irradiações deixadas na materialidade lingüística dos autores dessas vivências, embora tivesse consciência de que meu olhar tomou determinados caminhos, hábeis em ditar os contornos desta tese.

Como foi indicada ao longo da análise, uma das peculiaridades detectada no discurso das professoras foi a maneira pela qual elas nomeiam a si e aos outros participantes da interação. Essa designação dos nomes tem a finalidade de individualizar as mensagens e de oferecer apoio emocional. Além dessa, as professoras recorrem ao uso dos pronomes como forma de marcar sua subjetividade.

O discurso das professoras parece ser caracterizado principalmente pelo papel de fala (Halliday & Matthiessen, 2004) comando e resposta. Este fato pode ser detectado nas funções discursivas (monitorar, perguntar e avaliar) que, juntas, reforçam o papel de fala de comandar e de responder.

A monitoração no discurso das professoras se apresenta por meio de formas declarativas com o intuito de organizar a participação social no curso. Não bastante, supre os discentes de informações relevantes para sua sobrevivência no curso *on-line*.

As perguntas, por sua vez, parecem ter a função de confirmar momentos de incompreensão dos enunciados dos discentes e estimulá-los à participação. Já as avaliações ofertadas pela professora, têm como finalidade sinalizar para os discentes que a docente está compreendendo as ações que estão sendo desenvolvidas e, ao mesmo tempo, reforçar o grau de motivação com afirmações positivas.

Essas escolhas, no plano da função discursiva, parecem estar relacionadas com a pouca experiência dos discentes em sala de aula digital. Aliás, esse fato pode ser o elemento que modela todo o discurso das professoras e dos professores-alunos, de tal forma que muitos discentes percebem essa ação de monitoramento como preocupação afetiva das professoras, a exemplo do que demonstramos a seguir.

P1 era mais afetiva, parece que ela tinha mais... apesar de ser pela máquina, uma aproxima/ uma aproximação com...
(aluna M, 10/05/2004).

Como visualizamos nesse extrato, alguns discentes percebiam a importância de constante manifestação e orientação da professora. Isso era traduzido como expressão de atenção e carinho. Aliás, a preocupação com a natureza da afetividade dos alunos, em ambiente de aprendizagem a distância, parece ser consenso entre os professores dessa modalidade de ensino. Diversas pesquisas (Garrison & Anderson, 2003; Santi, 2004; Martins & Batista, 2005) advogam a necessidade de elementos afetivos na interação em sala de aula *on-*

line. Essa questão também pode ser revelada pelo testemunho de P1, visto a seguir.

(...) e onde as pessoas se sintam bem... Depois e tento ver quem tá, realmente, perdido no curso e tentar entender porquê que eles se sentem perdidos no curso. Alguns se sentem muito desconfortáveis...eu acho que eu sou muito detalhista. (P1, 10/04/2004).

Essa vontade de os alunos se sentirem confortáveis nas aulas parece mover as escolhas léxico-gramaticais da professora, apesar de admitir o caráter prolixo de seu discurso. Com isso, P1 procura disponibilizar ações que confirmam atitudes manifestadas em sua opção lingüística.

Como percebemos, há forte característica de *presença de ensino* (Garrison & Anderson, 2003:64) no discurso dos professores observados. Isso ocorre porque o papel fundamental dos professores é gerenciar, organizar, facilitar as instruções ofertadas. Dessa maneira, os professores procuram guiar seus discentes nas práticas sociais dos cursos *on-line*. Podemos levantar, por meio dessas escolhas lingüísticas, que os professores procuram conduzir seus discentes para a cultura digital, recorrendo a estratégias que podem facilitar a entrada desses novos participantes para o universo do curso a distância.

Por último, após essa análise, podemos caracterizar um padrão discursivo que foi levantado nas mensagens das professoras com os professores-alunos. De modo geral, todas elas se apresentam como podemos vislumbrar no quadro a seguir¹⁹.

Fase de Iniciação	Fase de instrução (elaboração das tarefas)	Fase de Avaliação
P	P solicita → A acata P solicita → A cria outro tópico → P solicita → A acata P solicita → A cria outro tópico → P acata A solicita → P acata	P

Quadro X - Organização do movimento interacional dos professores com os professores-alunos no Programa Teachers'Links.

Nesse quadro, percebe-se um movimento interacional que ocorreu em três fases: inicial, instrucional e avaliativa. A primeira e a terceira fase são regidas principalmente pelo professor, que introduz e avalia as instruções necessárias para a elaboração das tarefas. Por outro lado, a segunda se caracteriza pela interação entre professor e aluno. Nessa fase, curiosamente, encontramos quatro movimentos interacionais entre os participantes. No primeiro, a professora solicita a participação dos professores-alunos. No segundo, a professora solicita e os discentes realocam as atividades, criando outro tópico que provoca ações de reorganização interacional por parte da professora, no sentido de continuar o assunto proposto, sendo aceito pelos discentes. Quanto ao terceiro, a professora solicita ações, os professores-alunos propõem novo tema, que é aceito pela professora. Por último, os professores-alunos entreabrem novos assuntos, acatados pela professora sem questionamento.

As professoras podem franquear, em alguns casos, que a relação assimétrica, entre o professor e o aluno, seja momentaneamente amenizada, assinando um discurso escolar, mais próximo da informalidade, semelhante aos enunciados em contextos não educacionais. Essa relação mais “simétrica” talvez contribua para que os professores-alunos possam se envolver com o curso e, paulatinamente, viver experiências diferentes do habitual.

Entretanto, a imagem social, que possuímos sobre o que é um professor não é alterada nos cursos, apesar de as professoras favorecerem uma relação mais solidária, em alguns momentos, entre ela e seus alunos. As obrigações

sociais de um professor estão principalmente na organização das tarefas de sala de aula e nas suas avaliações.

5 A interação entre os professores-alunos e as professoras

No discurso das professoras, percebemos alguns elementos que podiam corroborar o processo de reculturação dos professores-alunos. Para que possamos aprofundar nossa análise, nesta seção, procuraremos descrever como ocorreu a interação, do ponto de vista das mensagens dos professores-alunos para com as professoras. A finalidade desta análise é entender alguns índices do processo de reculturação no discurso dos professores-alunos.

Os professores-alunos, diferentemente das docentes, respondiam às mensagens com referência às atividades propostas pelas professoras, visto nos exemplos a seguir:

1. "We can read for many reasons: pleasure, get some information, only to pass the time. We have words in everywhere we look at. Can you imagine the world without reading? Let's see it: -If you have a pain and intend to take some medicine, probably you will read the directions before; -When you buy a new machine, before turn it on, you read the instructions; -If you intend to take a different bus you need, before you will read the destiny ; -You will find the information on the web, if you read many pages; -Who never reads pages and pages waiting a doctor? Besides , we live in a world that reading means to have a interaction with other people, new information and culture." (Ângela, Forum U7 - *What reading means*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet II 04/21/2004)

2. "I have chosen the site that is about depression. First of all, I went through all the sites and chose this one because it deals with problems that my students have. I think that it can be used in my classes because it is easy to be read and it has many important information about depression. We can work with reading for specific information because it gives the reasons, the treatment, the kind and how teens can deal with depression. It shows the myths and the real facts, the relationship of depression and the use of drugs and alcohol. So I am sure that it will be meaningful for my students". (Susy, Mensagem do Fórum Unit 4 - Step 4: *Review of a Favorite Site*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 05/10/2003)

3. "Prediction is important because it makes easier our comprehension of the text. It helps us to know the main message and what it is about. Exploring the pictures, the titles, the sub-titles and the lay-out we will be able to make an image of the text in our minds and to know its topic." (Susy, Mensagem do Fórum U3-step2a- *Why is prediction important?*, 23/11/2003)

Nesses exemplos, os professores-alunos procuram responder às atividades elaboradas pelas professoras por meio de orações declarativas (we can read for many reasons, Prediction is important because it makes easier our comprehension of the text), nas quais encontramos pronomes pessoais (I, you, we, it). Além desses pronomes, os substantivos (prediction, pictures, titles, classes, information) parecem ter a função de descrever as atividades desenvolvidas pelos falantes. Elementos conectores (First of all, that, because, so) procuram conferir seqüência coesiva às orações. Igualmente, encontramos operadores modais (We can work, I think) e adjuntos modais (probably, never) que provocavam um efeito de probabilidade na oração.

Essa estrutura das mensagens dos professores-alunos era comum nos primeiros meses do Programa *Teachers'Link* (agosto e setembro de 2003). Nessa época, os discentes procuraram tão-somente descrever as tarefas solicitadas por P1. É o que podemos perceber no exemplo que se segue:

Counsels of hygiene dental

Terça, 26/08/2003, 00:21:20

The text is a information. It has design a orientation about the prevention of caries and preservation of teeth. The text divide into two parts, the first speaks about preservation of teeth with a good hygiene dental, and the second speaks about as to prevent of caries and to conserve the teeth. The probalde reader are the parents. The words similar as Portuguese in the first paragraph are: carie, acides, produits, bactériels, dentaire, multipliant, métabolisant, alimentaires. The main thought is about the as arise the caries are acidity salivary and remains alimentaries. What to do for prevention of caries? There are many orientations on as to prevent the caries as to brusch the teeth. The verbal form in the infinitive is used to: éviter, privilégier, stimuler, consulter and we can translation in: to avoid, to privilege, to stimulate and to consult. The word "repas" is translated as refeição. (mensagem do Fórum *UNIT 1 - Step 2 - Conseils d'hygiene dentaire*, Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, 14/08/2003)

Nesse excerto, o professor-aluno descreve sua compreensão do significado apreendido do texto, ou seja, sua compreensão de leitura. Isso ocorre porque a atividade tinha o objetivo de conscientizar os aprendizes a respeito de estratégias de leitura, para depois serem utilizadas com textos diversos. O professor-aluno, inicialmente, define o tipo de texto que foi lido (The text is a information) e quais informações podem ser encontradas na estrutura retórica (It has design a orientation about the prevention of caries and preservation of teeth). Em seguida, o discente inicia um processo de enumeração dos segmentos do texto (The text divide into two parts),

definindo o provável leitor (probalde reader are the parents) e as palavras cognatas com a língua portuguesa (carie, acides, produits, bactériles). Posteriormente, o professor-aluno procura assinalar as principais idéias constituídas no texto e no sistema dos verbos encontrados.

Os sujeitos nas orações do texto são constituídos de grupos nominais (the first, the second, reader, the main thoughts, the verbal form, the word), com exceção do pronome (*it*) na segunda oração (It has design a orientation about the prevention of caries and preservation of teeth). Todas as orações são declarativas (The word “repas” is translated as refeição), com exceção em uma questão retórica (What to do for prevention of caries?). Todas as orações também são mediadas por resíduos com operadores verbais, responsáveis pela expressão de tempo no presente e polaridades positivas (The verbal form in the infinitive is used to).

Os professores-alunos, não se apresentam dessa maneira, à medida que adquirem novas experiências e as tarefas se tornam mais complexas, a interação dos professores-alunos parece tomar outras configurações. A título de exemplificação, observemos os trechos que seguem:

4.	Re: DEBATES	Sábado, 01/11/2003, 21:37:26
		Sandra
I agree with you completely. As I lestened the CD I wrote down the steps. I discovered that we did the same thing.		Voltar ao topo
5.	Debates	Sábado, 01/11/2003, 22:53:17
		Sueli
As Elza said, it is not so easy to work with debates because we have to develop many things with our students in order to achieve a good pedagogical debate and not like the ones that are showed on TV with lots of agression. I think that Elza gets many points with this pedagogical debate, for instance, she teaches them the work that they will need, so she tries to		Voltar ao topo

work with the linguistic aspects. But there are main points that we, teachers, must worry about. First, we have to ask them what they know about debates and what for they are. We have to show some debates and ask their opinion about them. We also have to teach them the vocabulary that they will need and the abilities that they must have in order to develop the right roles during the debates. The students must be organized in groups and they must be aware the roles that they will act. We do not have to forget to give some time to prepare the debate. Thus, if we choose the issue and to plan the debate very well, following these steps, I am sure that it will be successful and it will not be so difficult.	
--	--

Bakhtin (1929/1986) advoga que qualquer enunciado é fragmento explícito ou implícito de outro. Isso nos leva a compreender que um texto tem um passado, uma história que o constitui, possibilitando que teça novas histórias, contribuindo para novos processos de mudança, antecipando ou tentando mudar os textos subsequentes, relacionando a intertextualidade. A esse respeito, Fairclough (2001: 135) afirma:

Essa historicidade inerente aos textos permite-lhe desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural. A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise do discurso.

O discurso dos professores-alunos parece dialogar com a presença de “outras” vozes que povoam o curso. Quando a discente afirma “I agree with you completely”, penetra na tessitura do discurso de outro colega, demonstrando a importância da opinião dela. Com isso, a experiência individual emerge e se configura em meio à incessante interação da enunciação dos outros, num processo de incorporação e reação à palavra do outro “As I listened the CD I wrote down the steps. I discovered that we did the same thing”.

A conjunção “As” demonstra que a aluna não apenas concorda com seu colega “completely”, mas tem razões para isso. Sua descoberta passa por meio da sua experiência pessoal, acrescida da visão de seu colega, que colabora para a

constituição de um saber. A prova disso é a materialização do pronome “we” que, nesse caso, inclui a opinião da discente em um encontro de vozes que se dá na apropriação do discurso de outrem.

Já a discente Sueli, mais explicitamente, demonstra , o princípio dialógico ao citar a voz de outra colega –, “As Elza said, it is not so easy to work with debates –, construindo no “ tecido de muitas vozes” sua própria estrutura argumentativa que se entrecruza, respondendo uma às outras. Dessa forma, Sueli soma sua voz com a da colega “Elza”, num processo simbólico de construção coletiva em ecos de expansão e de transformação do próprio discurso.

É nesse encontro de significados que as vozes se encontram e o movimento de elaboração tem lugar, “I think that Elza gets many points with this pedagogical debate, for instance, she teaches them the work that they will need, so she tries to work with the linguistic aspects”. A conjunção “mas” (But there are main points that we, teachers, must worry about) parece promover a ruptura entre a voz emprestada de Elza e o discurso de Sueli, seguida dos conectores “first, and”, que constroem o suporte argumentativo de seu discurso.

O uso do pronome “we” é outra estratégia utilizada por Sueli que representa a voz do profissional do professor – “We also have to teach them the vocabulary that” –, ao estabelecer uma fala comum entre todos os professores-alunos que participam desse curso, resultando em um partilhamento de identidade entre os participantes. Essa voz profissional do professor parece ser reforçada por meio do pronome eles – “First, we have to ask them what they know about debates and what for they are. We have to show some debates and ask their opinion about them” – que representa a voz dos alunos que se intercruza com a do professor-aluno. Igualmente, o uso dos verbos “have to ask, have to develop, we also have to teach them”, que representa uma imagem de obrigatoriedade da ação dessa voz. Garrison & Anderson (2003) designam o fato de os participantes fazerem referência à voz de uma outra pessoa como característica da presença social.

Sendo assim, podemos perceber quanto são complexas as interações entre os participantes desta pesquisa. Essa complexidade nos permite aquilatar a interação com um emaranhado de sentidos. Como vimos, as experiências sociais no ambiente digital possibilitaram que os discentes interagissem de forma diferenciada – ora como cumpridores das tarefas, ora como alguém que solicita o discurso de outros participantes. Essas diferenças de comportamento sinalizam uma busca dos professores-alunos de se fazerem presentes no curso digital. Estar presente em nova cultura significa aprender as regras de comportamento social desse grupo. Esse mecanismo de se apoiar no discurso de um outro para a construção do seu não é processo simples, mas de intensa complexidade, principalmente para aqueles, como os alunos desta pesquisa, que vivenciavam os seus primeiros passos na cultura digital.

Para entender melhor como ocorreu a interação entre professores-alunos e os professores, passo, a seguir, a discutir o processo de reculturação que surgiu no discurso dos discentes. A compreensão desse processo é pista significativa para que possamos compreender de que forma se constituiu o processo de reculturação.

6. Indícios de reculturação no discurso dos professores-alunos

A finalidade desta seção é apresentar possíveis traços que evidenciam processos de reculturação. Para isso, utilizei a noção de presença social (Garrison & Anderson, 2003) para balizar a análise que será apresentada. A caracterização da presença social se dá pela demonstração de *coesão*, *comunicação aberta* e *afetividade* que podem ser percebidas lingüísticamente por meio da repetição de pontuação (????), uso de caixa alta, menção de fatos cotidianos dos professores-alunos. Outra maneira de percebermos a presença social é pelo uso de *comunicação aberta*, expressão de concordância, elaboração de perguntas, apreciação de conteúdo de outros participantes.

6.1 Coesão na mensagem dos professores-alunos

A categoria *coesão*, segundo Garrison & Anderson (2003), refere-se ao endereçamento das mensagens dos participantes, saudação inicial e encerramento de cada mensagem e uso do pronome nós inclusivo. Para melhor entendermos a análise, discutiremos cada um desses itens, observando essas possíveis características no discurso dos professores-alunos em interação com cada professora.

6.2 Saudação inicial e encerramento das mensagens

As saudações e o encerramento das mensagens parecem ter a finalidade de criar laços de aproximação entre quem envia uma mensagem e quem a recebe. Para compreendermos melhor esse processo, o quadro a seguir procura descrever esses achados na categoria de coesão.

Mensagens dos professores-alunos nos cursos	Saudação inicial dos professores-alunos	Encerramento das mensagens dos professores-alunos	Mensagens sem saudações e encerramento
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	11	20	550
Compreensão de Inglês Falado via Internet I	10	30	204
Leitura Instrumental em Inglês via Internet II	15	64	87

Quadro XI – Categoria de coesão no discurso dos professores-alunos

Observando o quadro, percebe-se que as saudações iniciais dos professores-alunos tiveram maior predominância no curso de leitura instrumental II (15), dado que, no Curso de Leitura Instrumental via Internet I (11) e Compreensão de Inglês Falado via Internet I (10) tiveram praticamente o mesmo número de saudação. Já no encerramento das mensagens, ocorreu um processo

decendente. Por outro lado, mensagens sem saudações iniciais e encerramento ocorriam em número expressivo no primeiro curso (550), caindo para menos da metade (204) no segundo curso e terminando com um número bastante inferior no último (87).

Esses achados podem suscitar que os professores-alunos, ao longo das interações nos diferentes cursos, tendiam a utilizar em suas mensagens saudações iniciais e de encerramento com maior frequência. Garrison & Anderson (2003) já nos alertavam que essa estratégia discursiva pode tipificar as mensagens nas interações em fóruns de discussão. Para melhor entendermos, alguns exemplos são apresentados:

1. Boa tarde, professora!

Eu enviei uma carta para a Patti, no dia 16/10, lá do Núcleo de Informática juntamente com a Gilmar e a Zeneide, entretanto eu não observei que deveria deixar uma cópia no Fórum de Discussão. Tenho uma cópia desta carta no meu email pessoal, mas eu não sei se há possibilidade de transferi-la para o Fórum. A professora Patti mandou-me .. Maria (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum *Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers*, 19/10/2003).

2. Hello, P2! I sent an e-mail for a teacher and I am waiting the answered. **Vera** (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum *Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers*, 15/10/2003).

3. Teacher P2,

This report is not correct. I am supposed to have another colleague and figure out the suggestions mentioned on Part 5 - Atividades - I got the message. **Sorry for the mistake** Elza (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step3: How to prepare a debate?*, 26/10/2003).

4. Hi, teacher P2!

Thank you by attention! But I am not with problem of password I only to took the opportunity to send a message through Zeneide, because she was already with the problem program open. Would you to check for me if I already finished the course. Sorry the disruption! **Thanks**, Gilmar. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *Café*, 18/12/2003)

Nesses exemplos, os professores-alunos podiam iniciar suas mensagens por meio de uma saudação inicial (Boa tarde, professora!, Hello, P2!, Hi, teacher P2!) ou diretamente designando a figura do professor (Teacher P2). Essas diferenças de escolhas lingüísticas evidenciavam o grau de formalidade que os discentes queriam conduzir em cada interação. Igualmente, é importante salientar que as mensagens, em muitos casos, eram enviadas para as professoras do curso, criando uma interação mais centrada na figura do professor do que nas trocas

com os colegas da sala de aula digital. Essa preferência em enviar as mensagens para a professora é bastante natural, pois, como dito diversas vezes nesta tese, os discentes tinham pouca experiência de interação colaborativa em ambiente de aprendizagem digital.

No encerramento das mensagens dos professores-alunos, podíamos observar uma frase que finalizava a mensagem, em muitos casos, justificando algum equívoco cometido pelos discentes (Sorry for the mistake, Sorry the disruption! Thanks). Outra possibilidade é a simples assinatura direta da mensagem, como demonstrados no primeiro e no segundo exemplo.

Já os conteúdos das mensagens se referiam às possíveis incompreensões de algumas atividades (entretanto eu não observei que deveria deixar uma cópia nos Fóruns de Discussão.Tenho uma cópia desta carta no meu e-mail pessoal). Bem como, esclarecimento de uma atividade em curso (I sent an e-mail for a teacher and I am waiting the answered) ou simplesmente solicitando e esclarecendo a professora sobre suas ações (Thank you by attension! But I am not with problem of password I only to took the opportunity to send a massage through Zeneide, because she was already with the problem program open. Would you).

Para aprendermos melhor algumas evidências do processo de reculturação, discuto, em seguida, os diferentes tipos de perguntas apresentadas pelos professores-alunos ao longo das interações em sala de aula digital. A evidência de perguntas no discurso dos discentes sinaliza participação maior dos discentes com dúvidas e inquietações. Além disso, a elaboração de uma pergunta demanda trabalho cognitivo bastante elaborado que inclui comparação e síntese sobre determinado assunto em pauta.

6.3 Elaboração de perguntas

O estudo sobre perguntas é imprescindível para a compreensão da interação na sala de aula. É o que apontam estudos realizados há mais de três

décadas por vários pesquisadores (Mehan, 1979; Cazden, 1988; Ortale, 1995; Jesus, 2000) no campo de ensino de línguas, materna ou segunda língua. Apesar de essas pesquisas não contemplarem o ensino de língua mediado por computador, esses estudos nos possibilitavam a compreensão de como as perguntas suscitaram diversas investigações. Fazer pergunta é um recurso lingüístico bastante complexo que envolve questões de ordem social e cultural (Goffman, 1998) e cognitiva (Tsui, 1982). Portanto, elaborar uma pergunta pode sinalizar sinais de reculturação de participantes em uma dada cultura. Por conta disso, faz-se necessário à investigação das perguntas feitas pelos discentes como índice de reculturação. Para melhor entendermos os tipos de perguntas feitas pelos professores-alunos, o quadro a seguir foi elaborado:

Mensagens dos professores-alunos nos cursos	Perguntas sim/não	Perguntas de confirmação	Perguntas abertas	Nenhuma pergunta
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	0	0	0	581
Compreensão de Inglês Falado via Internet I	1	2	2	243
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	5	0	1	158

Quadro XII – tipo de perguntas feita pelos professores-alunos

Na observação do quadro, nota-se que, no primeiro curso (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I), os professores-alunos não elaboraram nenhum tipo de pergunta. As perguntas começam a surgir a partir do segundo curso (Compreensão de Inglês Falado via Internet I) com uma pergunta de sim/não, duas perguntas de confirmação e duas perguntas abertas. Já no último curso (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I), cinco perguntas de sim/não foram elaboradas e uma aberta. Esses dados possibilitam inferir que à medida que os discentes se tornavam mais proficientes no ambiente dos cursos, aprendendo a interagir com as professores e com os colegas, mais perguntas tendiam a surgir. Para que possamos entender o conteúdo dessas perguntas, exemplos foram apresentados:

1. Teacher: This is my complementation in the question. **Is it right?** (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step3: How to prepare a debate?* 26/11/2003).

2. Hi people!

What do I need to choose in step 9? The best task for the Unit 2 or the best activity in step 8? I didn't understand it, because I couldn't read what is written in the classroom area. If someone can help me, I thank. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *Café*, 23/11/2003).

3. Which hotel can I stay if I go to Joanópolis? (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *Discovery*, 15/11/2003).

4. Hi teacher! **Is it possible to send a message to the group?** I did not find the mail in the course. Thanks (Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, Forum *HELP* 02/22/2004).

5. Hi P3! We will have class with Eugênia this Saturday in the same time of the chat. **Is it possible to change it?** Thanks (Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, Forum *HELP*, 03/04/2004).

No primeiro exemplo, o uso da pergunta (**Is it right?**) de confirmação tem como função chamar a atenção da professora com relação à atividade que foi realizada pela discente (This is my complementation in the question). Parece-me que com essa pergunta, o professor-aluno procurou buscar uma resposta imediata da docente, verificando se a atividade estava de acordo com os propósitos estabelecidos pela professora.

No segundo exemplo, o professor-aluno lança mão de uma pergunta aberta (**What do I need to choose in step 9?**), com a finalidade de solicitar esclarecimento sobre uma dúvida. A mesma discente elabora uma pergunta de sim-não (**The best task for the Unit 2 or the best activity in step 8?**), reiterando a sua não-compreensão sobre o assunto em pauta (I didn't understand it, because I couldn't read what is written in the classroom area). É interessante observar que, nesse exemplo, a pergunta não é direcionada para uma única pessoa, mas, sim, para a sala de aula (If someone can help me, I thank). Nesse exemplo, alguns professores-alunos já podem ter a percepção de que seu questionamento pode ser respondido por outras pessoas, que não a professora.

No terceiro exemplo, temos uma pergunta aberta (**Which hotel can I stay if I go to Joanópolis?**) que solicita ao interlocutor uma resposta a uma informação desconhecida para quem elaborou o questionamento, possibilitando que os discentes reflitam sobre a pergunta antes de responde-la.

No quarto exemplo, o discente elabora uma pergunta de confirmação (**Is it possible to send a message to the group?**), com a finalidade de questionar a professora sobre a dificuldade de encontrar a ferramenta e-mail no curso (I did not find the mail in the course). Essa situação demonstra que os professores-alunos já começam a ter percepção das ferramentas do curso e a notar sua importância na interação. Talvez, por essa razão, a discente tenha questionado a professora.

No quinto exemplo, o professor-aluno também elabora uma pergunta sim/não (**Is it possible to change it?**) com o objetivo de convencer a professora da necessidade de alterar o andamento das atividades (We will have class with Eugênia this Saturday in the same time of the chat). Para isso, além da pergunta, o discente utiliza diversos recursos lingüísticos, como o uso da primeira pessoa do plural (we), criando um efeito de coletividade em seu discurso, ou seja, sua reivindicação está pautada na necessidade de todos os discentes do curso. Dessa maneira, não se caracteriza apenas uma solicitação feita pelo professor-aluno, mas representa as necessidades de todos os participantes envolvidos no curso.

Como foi assinalado, o ato de perguntar demonstra maior elaboração dos professores-alunos num plano cognitivo, pois seus questionamentos estão baseados em situações vividas por eles ao longo do curso. As perguntas, neste caso, surgem como uma estratégia retórica, como vimos nos exemplos 4 e 5, maneira de evidenciar um estranhamento por causa da ausência de uma ferramenta do curso. Esse estranhamento só ocorreu porque os discentes fizeram um processo de comparação entre um curso com e-mail e sem ele. Essa situação já demonstra maior percepção sobre o ambiente de aprendizagem digital, se compararmos ao primeiro curso, visto no quadro XII.

Igualmente, as perguntas sinalizam maior engajamento nas interações em sala de aula, pois, à medida que os discentes fazem perguntas, o fluxo de discussão e reflexão tende a ocorrer. Portanto, a elaboração de pergunta pode ser

elemento que sinaliza um processo de adaptação a uma cultura estranha, no nosso caso, a cultura digital.

Na procura de mais evidências sobre os possíveis índices de reculturação, passo, na próxima subseção, a descrever outros indicadores que tipificam a interação em ambiente digital com as repetições de pontuação, o uso de *emoticons* e o uso de caixa alta. Esses indicadores serão fruto de análise porque são bastante comuns nas diferentes comunidades on-line, caracterizando-se, dessa maneira, como um recurso de linguagem típica da cultura ciberespacial.

6.4 Repetição de pontuação e uso de caixa alta

Como vimos no capítulo teórico, a linguagem na Internet vem recebendo atenção de diversos pesquisadores (Jonsson, 1997; Lundrstrom, 1995; Crystal, 2001) preocupados com a natureza da comunicação humana nesse meio. Esses pesquisadores são unânimes em afirmar que as repetições de pontuação, o uso de caixa alta são bastante comuns na cultura do ciberespaço. Essas pesquisas, esses recursos lingüísticos se tornaram elementos importantes para entender o processo de reculturação dos professores-alunos. Para isso, inicialmente, apresento o quadro a seguir, que demonstra a distribuição desses recursos lingüísticos no discurso dos professores-alunos nos três cursos:

Mensagens dos professores-alunos nos cursos	Repetição de pontuação	Uso de caixa alta	Sem repetição de pontuação, caixa alta
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	1	30	550
Compreensão de Inglês Falado via Internet I	2	14	214
Leitura Instrumental em Inglês via Internet II	0	0	164

Quadro XIII - repetição de pontuação, uso de caixa alta e emoticons

Nesse quadro, percebe-se pouca ocorrência de repetição de pontuação no discurso dos professores-alunos: apenas uma no primeiro curso, duas no segundo e nenhuma no terceiro. Em contrapartida, o uso de caixa alta teve um número muito elevado no primeiro curso (30), menos da metade (14) no segundo e nenhum no último curso. Já o uso de emoticons, não foi deparado em nenhum momento no discurso dos professores-alunos. Esses achados demonstram que tais recursos lingüísticos não foram elementos altamente utilizados pelos discentes. Apesar de sua pouca ocorrência, destacamos alguns exemplos ilustrativos:

1. The world must do something *effective* to avoid the growing number of smokers that generally start this bad habit around 9 or 10 years old. **It is a pity!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!** (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum *UNIT 3-Step 1b- Exchanging opinions about Smoking*, 28/09/2003).

2. Hi, teacher? Do you know that **LUZINETE** has three sisters one brother, three nieces and two nephews? **What a biiig faamily!!** Cheers, (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *Discovery*, 27/10/2003).

3. About my friends of the course I discovered that: Luzinete has a great family. Maria Zenaide has a pretty daughter of two years. The Maria Isabel visits the country in her vacation. Elza has nephew that it has five clow-clow dogs. Gilmara works in a State School has eight years. Angela Regina lives in São Bernardo. Cida works with me in the same State School has three years and she has a pretty son and a pretty daughter. Regina Gilli has two wonderful children. Sueli and Mariluce are two very likeable friends, and I also have three pretty sons, and **WE ARE INCREDIBLE! ! ! WE ARE WONDERFUL ! ! ! ! ! ! ! ! ! !** (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *Discovery*, 06/11/2003).

Nos exemplos, o uso de caixa alta, de repetição de uma letra e de repetição de sinal de pontuação têm a finalidade de enfatizar as informações apresentadas no argumento dos professores-alunos.

No primeiro exemplo, o professor-aluno, ao utilizar a repetição do sinal de exclamação (**It is a pity!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**), procura destacar no seu discurso sua visão contrária ao tabagismo, especialmente pelo fato de alguns fumantes iniciarem precocemente (the growing number of smokers that generally start this bad habit around 9 or 10 years old).

No segundo exemplo, ao salientar o nome de uma das participantes (LUZINETE), o professor-aluno procura resaltar o número elevado de pessoas na família de sua colega. Essa admiração é finalizada pelo uso do adjetivo grande (What a biiig faaamily!!), seguida do prolongamento do substantivo (family). No último exemplo, o discente procura enfatizar as diferenças entre os professores-alunos como ponto positivo para a sala de aula digital (WE ARE INCREDIBLE! ! ! WE ARE WONDERFUL !!!!!!!!!!!).

Como podemos perceber nos exemplos, apesar da pouca ocorrência, o uso dos recursos de repetição de pontuação e caixa alta têm a finalidade de ressaltar o processo argumentativo apresentado. Essa mesma situação também pode ser observada em comunicação, em ambiente digital, nos quais os participantes utilizam caixa alta não apenas para gritar, mas para chamar a atenção do leitor de suas mensagens. A utilização desses recursos por um usuário iniciante pode sinalizar uma apreensão dos comportamentos lingüísticos típicos das interações on-line.

A complexidade do processo de interação do ciberespaço pode assumir outros contornos. Segundo Garrison & Anderson (2003), é comum observar que os interactantes de um curso assíncrono tendem a fazer menção a fatos de seu cotidiano. Bem assim, eles procuram fazer citações de outras mensagens e utilizar o pronome “nós” como elemento lingüístico de inclusão de todos os membros de um grupo. Portanto, diante desse pressuposto teórico, essas manifestações de escolhas lingüísticas poderiam ser sinais de adaptação dos participantes à cultura digital.

6.5 Menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, citação de outras mensagens e o pronome nós inclusivo

Como vimos na discussão teórica, essas categorias relacionadas por Garrison & Anderson (2003) caracterizam a presença social dos participantes. É

justamente por ela que os participantes podem ser vistos como membros ativos de um curso digital. Para melhor entendermos essas categorias, o quadro a seguir procura retratar como esses elementos se constituíram no discurso dos professores-alunos:

Mensagens dos professores-alunos nos cursos	Menção de fatos cotidianos	Pronome nós inclusivo
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	4	94
Compreensão de Inglês Falado via Internet I	24	29
Leitura Instrumental em Inglês via Internet II	4	90

Quadro XIV - Menção de fatos cotidianos dos professores, citação de outras mensagens e uso do pronome nós.

Nesse quadro, a menção de fatos cotidianos no discurso dos professores-alunos foi mais recorrente no curso de Compreensão de Inglês Falado via Internet I (24). Já os outros dois cursos (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e Leitura Instrumental em Inglês via Internet II) tiveram a mesma frequência (4) de uso dessa categoria. Em contrapartida, a citação de outras mensagens (22) só apareceu no curso de Compreensão de Inglês Falado via Internet I. Finalmente, o uso do pronome “nós” foi mais recorrente no primeiro (94) e no terceiro curso (90), se comparados com o segundo curso, com menos da metade (29).

Esses dados podem sugerir também de que maneira as professoras interagiram com os professores-alunos pode ter causado impacto nas opções de comunicação dos discentes. Provavelmente, por essa razão, ocorra uma diferença no discurso dos professores-alunos. Talvez, alguns aspectos do processo de reculturação (uso do pronome nós, menção de fatos cotidianos) possam ser mais predominante na interação com alguns professores do que com outros, a depender das concepções sobre ensino-aprendizagem que nortearam o discurso dos professores.

A seguir, apresento exemplos do discurso dos professores-alunos que evidenciam momentos de menção de fatos do cotidiano dos discentes no Programa *Teachers'Links*.

Como vimos em outra passagem, menção de fatos cotidianos é categoria bastante encontrada nos fóruns de discussão, de acordo com as pesquisas de Garrison & Anderson (2003). Dessa maneira, tal categoria se mostrou um elemento importante para a caracterização de processo de reculturação no discurso dos professores-alunos desta pesquisa. Para tanto, iniciamos com a categoria menção de fatos cotidianos por meio dos exemplos que seguem:

1. In 2000 when I became efetiva, I was astonished to the problem faced there. Only pixações. When the walls were cleaned, next day, it was worse than the day before. When we asked to the students to show their work, Most of them was only words. Words written on pixações. Nowadays, we have to students working on Graffiti, in the yard. Now it is really becoming an art. (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I Fórum *UNIT 3-Step 1a- Exchanging opinions about Graffiti* 19/09/2003).

2. We have this boy in our school, his name is Helton and he really stinks, I mean he has never took a real shower since he was a child, now he is 16 years old and it is so delicated because sometimes others students ask me to take him out the class, they can not stand his smell.He is a very handsome boy, but he is really smelly.I have already talken to him, I tried everthing, others teachers tried too, but we do not know the true reason he has behaved this way.I think he is trying to get attention his parents, they have divorced for 6 year, since that Helton has showed us how much he is miserable and sad, he is using his body, What a pit! (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I,Fórum *Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers*, 11/10/2003).

3. I will talk about my dayli experience In every day I use my short experience in the classroom with my student. I like to work with music and the students like too, this is the way to develop the practice with listening. First I put in the blackboard letters of the short musics like "Old MacDonald" or "Ten little indians" sometimes I use parts of the classic musics like "What a wonderful world" or "Only you". Then I put the cassette and we listen a lot of time, the class repeat toghether, and listen again (a lot of time) finally the pupil repeat individually. Sometimes I watch the DVD, first I put the subtitle in portuguese, after I put the subtitle in english, When the film show us a difficult expression, I back this part of the film. In my opinion this is very interesting strategies *cause me and my student learn a lot of new words and expression. This strategies help us to develop our listening skill day after day. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*,04/12/2003).

4. I always watch films at nighth in my house and while I am cooking I listen some cd with exercises and conversation.Before of the to sleep I usually study elementary grammar or I read some book,newspaper or magazine in English.I my weeknds I use video to watch music clips.These are my strategies to moment. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step 2: Which listening strategies do you use m*, 30/10/2003).

No primeiro exemplo, a oração é formada principalmente com a predominância do pronome de primeira pessoa (eu). Nesse caso, o falante

procura se apresentar como o agente a quem se deve imputar a responsabilidade pelo enunciado. Isso ocorre porque o professor-aluno procuram explicar sua perplexidade com relação às pichações constatadas por ele no início de seu trabalho como professor efetivo (In 2000 when I became efetiva, I was astonished to the problem faced there. Only pichações), em uma escola pública, e as mudanças empreitadas no estabelecimento de ensino em que ele lecionava. Os advérbios de tempo (*when, Nowadays, now*) parecem funcionar como marcadores temporais de mudanças na experiência profissional desse professor. Se, a princípio, o professor percebia as pichações como um problema (When the walls were cleaned, next day, it was worse than the day before), atualmente ele as vê como alternativa, como trabalho educacional (Nowadays, we have to students working on Graffiti, in the yard. Now it is really becoming an art).

Da mesma forma, o segundo exemplo traz a vivência de um dos professores-alunos com relação a um jovem em sua sala de aula (I mean he has never took a real shower since he was a child, now he is 16 years old) e suas dificuldades com o restante da comunidade escolar, no alterar o comportamento negativo do aluno. Diferentemente do exemplo anterior, o discurso do professor é descritivo, procurando retratar com exatidão o problema que incomodava a professora.

No terceiro exemplo, o professor descreve experiência bem-sucedida de ensino em sua sala de aula (I will talk about my dayli experience In every day I use my short experience in the classsroom with my student). Nesse discurso, o professor se utiliza de conectores (*first, then, sometimes, after, when*) para evidenciar a seqüência de seu trabalho pedagógico na sala de aula. Com isso, o professor parece apresentar uma saída para o ensino de línguas no contexto escolar (This strategies help us to develop our listening skill day after day).

No quarto exemplo, o professor-aluno desfila as estratégias de aprendizagem que ele utiliza para desenvolver o seu conhecimento em língua inglesa (I always watch films at night, I usually study elementary grammar, I use video to watch

music clips). Nesse caso, os advérbios de intensidade procura descrever a experiência cotidiana desse professor-aluno.

Quando os professores-alunos trazem experiência relevante para o curso digital, sinaliza que eles percebem o curso como ambiente de compartilhamento e socialização de idéias e vivência. Dessa maneira, a sala de aula deixa de ser um elemento hostil, passando a ser importante para o desenvolvimento de trocas e posturas mais cooperativa entre os participantes. Assim, podemos dizer que aportar exemplos de cotidiano pode sinalizar uma reculturação ao ambiente de aprendizagem, pois os discentes podem se sentir suficientemente confortáveis para expor situações que marcaram sua vida doméstica e profissional.

Para continuarmos nossa análise, na próxima seção descrevo e discuto exemplos de discurso com o pronome nós inclusivo, com a finalidade de procurar novos elementos para a descrição do processo de reculturação.

O pronome “nós inclusivo” é aquele que parece abarcar o destinatário e promover sentido de solidariedade, cuja ação é executada apenas pelo falante. Garrison & Anderson (2003), ao analisarem fóruns de discussão, detectam que essa manifestação lingüística é bastante comum nas interações dos participantes nesse tipo de comunicação assíncrona, conforme ilustrado nos exemplos que seguem:

1. In my opinion, the main point is when **we** access Net, **we** really bring the reality to our students, even it is not reflecting their reality in that moment. I visited all the sites and there **we** can find lot of information. The students are different and some prefers to knowing science, other songs, equipments, health, etc. This way **we** have to get all the different information **we** can in other to satisfy all of them. But **we** cannot forget that buying some equipments is totally utopic for them (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum *UNIT 2 - Step 4 - Using Levels of Comprehension in*, 13/09/2003).

2. I think **we** can follow this steps to work with debates: a) Listen to the students opinions about working with debates; b) Ask them what they know about debates; c) Present them some debates (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step3: How to prepare a debate?*, 01/11/2003).

3. Although I do not work with debates, I think that **we** have to: - Plane and to choose the themes. - See the student"s comprehension level. - Do rulers for the debate. -Watch videos about the theme.

- See the vocabulary previously. - Separate the class in groups. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum *U1-step3: How to prepare a debate?*, 18/11/2003).

Já o pronome “we”, procura referir a voz projetada do aprendiz que fala sobre a natureza da aprendizagem coletiva do grupo, como vimos no exemplo 1 “the main point is when **we** access Net, **we** really bring the reality to **our** students... This way **we** have to get all the different information **we** can in other to satisfy all of them. But **we** cannot forget that buying some equipments”. No caso, o participante personifica o coletivo, tentando apagar sua subjetividade na oração. Ao utilizar essa artimanha retórica, o falante envolve a todos numa teia de compartilhamento de experiência e de ponto de vista. Com isso, ele acaba não enfatizando sua palavra, mas, a coletividade.

Nesse sentido, a presença da coletividade, materializada no pronome “we” inclusivo, torna-se fundamental para constituir não só por enunciados produzidos pelo próprio produtor do texto “**we** could predict about it was all the time and you make it clearer when you told **us** that the writer reinforced the arguments presented at the beginning”, mas também por enunciados provenientes de outras vozes, como uma espécie de jogos de dizer que abarcam outras personagens na estrutura do modo.

Essas vozes oriundas do pronome “we” podem abranger outros papéis sociais, além dos próprios aprendizes, dependendo do contexto interpessoal que está sendo projetado na interação. Dessa forma, afigura-se outro sentido na estrutura do modo: a imagem do profissional da educação “I think **we** can follow this steps to work with debates: a) Listen to the students opinions about working with debates; b) Ask them what they know about debates”. Esse pronome atua como um mediador entre o falante e o receptor da mensagem, que podem ser tanto os colegas como a própria docente. Aparentemente, o discente utiliza a mesma escolha pronominal, observada no discurso da professora em nossa análise, chamando para si e para todos a responsabilidade de ser educador. Assim, o falante minimiza sua “obrigação” e maximiza a do endereçado.

Em conformidade com a análise, Pennycook (1994) já nos advertia sobre a complexa relação política e social implícita nos pronomes. Para esse autor, os pronomes não são apenas elementos que constroem o processo coesivo de uma oração, antes veiculam, em especial, significados discursivos que refletem as relações sociais existentes. Em nosso caso específico, parece ressoar apenas a voz do professor-aluno que, criando um efeito de polifônico, se une com outras vozes em proveito de uma unicidade de ações.

Garrison & Anderson (2003) afirmam que o uso do pronome “we” inclusivo tem uma função de coesão discursiva na comunidade de aprendizagem *on-line*, fortalecendo a presença social de todos os participantes. Essa escolha pronominal assume uma opção mais simétrica entre os participantes. Aliás, no expandir da interação, é o primeiro movimento de mudança por parte dos discentes de alteração de papéis sociais na estrutura do modo. Delega a todos responsabilidades e obrigações igualitárias, pois todos são profissionais de educação, incluindo a professora. Essa estratégia lingüística, no âmbito da estrutura do modo, sugere muito mais do que um processo de igualdade entre os participantes, mas, principalmente, atitude de persuasão, utilizada pelo falante para implicar outros participantes, salvaguardando sua face e responsabilizando o restante do grupo.

Além das categorias anteriores, Garrison & Anderson (2003) consideram que expressão de concordância, apreciação de conteúdo de outros participantes, expressão de vulnerabilidade, bem como referência explícita com trechos de outras mensagens, também são características do discurso em sala de aula digital assíncrona. Essas categorias podem ser colocadas como balizadores para índices de recultramento, pois elas caracterizam o discurso de fóruns educacionais. Dessa maneira, analisar essas categorias pode ser mais um elemento de reculturação.

Essas categorias, segundo Garrison & Anderson (2003), permitem evidenciar um ambiente de aprendizagem pautado na verdade e na aceitação. Enfatizam esses autores que essas categorias, como as outras, permitem edificar processos de reconhecimento, cumplicidade e prontidão para as respostas dos outros participantes, revelando expressões de confiança e engajamento mais crítico. Como forma de entender de que modo essas categorias se constituíram no discurso dos professores-alunos nos três cursos, o quadro a seguir procurou representar essas informações:

Mensagens dos professores-alunos nos cursos	Expressão de concordância	Apreciação de conteúdo de outros participantes
Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	0	0
Compreensão de Inglês Falado via Internet I	4	10
Leitura Instrumental em Inglês via Internet II	5	0

Quadro XV - Expressão de concordância, apreciação de conteúdo de outros participantes, expressão de vulnerabilidade, referência explícita de outras mensagens com trechos.

Ao examinarmos o quadro, percebemos total ausência dessas categorias no curso de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I. Já o segundo curso, apenas “Apreciação de conteúdo de outros participantes” é encontrada no discurso dos professores-alunos. Finalmente, no último curso, apenas a categoria “Expressão de concordância” pode ser vista no discurso dos professores-alunos.

Esses dados podem sugerir que a aprendizagem dessas práticas não estão relacionadas exclusivamente com um processo linear de adaptação dos participantes. Se assim fosse, todas essas categorias deveriam ficar mais presentes no discurso dos professores-alunos, à medida que eles fossem se desenvolvendo nas interações com as diferentes professoras. Entretanto, ao observar os dados, percebe-se que em apenas em um curso, os professores-alunos utilizaram as categorias de “apreciação de conteúdo e expressão de concordância”, sugerindo que talvez essas categorias pudessem ficar mais presentes a depender das concepções de ensino de cada professor. Talvez, a forma que cada professor interage na sala de aula com seus alunos pode criar

situações mais favoráveis ou não para o desenvolvimento dessas categorias no discurso dos professores-alunos. Ou talvez, ainda sejam sinais de processos de reculturação dos professores-alunos.

Para podermos esclarecer nossa análise, apresentaremos exemplos de cada categoria de expressão de concordância e, noutro momento, as outras categorias encontradas no discurso dos professores-alunos.

Como vimos na discussão teórica, concordar com o discurso de alguém pode ser sinalizador de presença social na interação entre os participantes de um curso on-line (Garrison & Anderson, 2003). Para entendermos com maior detalhe essa categoria no discurso dos professores-alunos, exemplos ilustrativos foram destacados:

1. I agree that this activity (debate in the classroom) is very important to develop the four abilities in our students. But unfortunately I didn't work with debates, because I have a great number of the students in each class, and just two class in a week. But I am thinking about this, and probably in a short time I will work with debate in the class. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum -step3: *How to prepare a debate?*, 04/12/2003).

2. I agree with Sueli, so to the music can make we travel to another place and imagine good things. In the others opinions the music bring to ind some memories good, or bad and make to remember things in the past or present. END (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step1/2: *My relation with music*, 21/11/2003).

3. I agree with my colleagues said, reading is all of us, to show us experiences, knowledges, instructions, pleasure, to take us to another and fantastic places. But I think we can read too observing other people, their lives, their behavior, their culture, their acts. So I think we can read in many different ways and contexts, more than we can imagined (*Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, Forum U7 - What reading means*, 22/04/2004

4. I agree with Mara when she said that reading is to discover a new world and give food to our souls. And she is completely right when she said that we, brazilian people in general, are not used to reading and that is really a pity. As Angela described we have different kinds of reading and we are always reading all the time and it does not matter which one we are doing that is necessary to comprehend what we are really reading (*Leitura Instrumental em Inglês via Internet II, Forum U7 - What reading means*, 22/04/2004).

No primeiro exemplo, o professor manifesta sua opinião favorável ao desenvolvimento de debate em sala de aula (I agree that this activity debate). Para isso,

o professor-aluno se utiliza do advérbio (very) com o adjetivo (important) para enfatizar a necessidade da aprendizagem dos estudantes (develop the four abilities in our students). Entretanto, o professor-aluno também afirma sua dificuldade de implementar esse tipo de atividade (But unfortunately I didn't work with debates, because I have a great number of the students in each class). Apesar dessa limitação, o discente, por meio de um processo mental (I am thinking about this), destaca sua reflexão sobre a necessidade de se valer dessa estratégia de ensino em suas aulas.

No segundo exemplo, o discente manifesta concordância com as idéias expostas por uma de suas colegas (I agree with Sueli). Na sua justificativa, ele sobrealça a importância da música como elemento revelador das imagens internas dos participantes (travel to another place and imagine good things), bem como, instrumento facilitador de lembranças passadas (some memories good, or bad and make to remember things in the past or present).

No terceiro exemplo, o professor-aluno valida a opinião de todos os participantes (I agree with my colleagues said), utilizando como recurso lingüístico o pronome nós inclusivo (us) que destaca a voz de todos os membros do curso. A argumentação do discente também é reforçada pelos substantivos (experiences, knowledges, instructions, pleasure) que descrevem as experiências de leitura dos colegas.

No quarto exemplo, a produtora da mensagem, semelhantemente ao terceiro exemplo, procura construir sua argumentação apoiando-se em duas posições. A primeira se refere ao ponto de vista de Mara que acredita que a leitura é alimento para a alma (reading is to discover a new world and give food to our souls), e a segunda de Ângela, que descreve a ocorrência de diferentes possibilidades de leitura (Angela described we have different kinds of reading and we are always reading all the time and it does not matter).

Ao referendar o discurso de seus colegas, os professores-alunos criam diálogos entre os diferentes participantes. Assim, a experiência individual pode deixar de ser monológica para se tornar polifônica. Essas diferentes vozes que auxiliam todos participantes de curso on-line podem ser encontradas em fórum com alta produtiva interacional como sugere Garrison & Anderson (2003).

Diferentemente da expressão de concordância, apreciar o conteúdo dos outros participantes é destacar a importância das contribuições de outros colegas. Agindo assim, o professor-aluno pode enxergar o curso como ambiente de aprendizagem onde ele também pode aprender com outros participantes da sala de aula digital. Garrison & Anderson (2003) ponderam que essa estratégia é recorrente nos discursos de estudantes em curso on-line, podendo, com isso, ser sinalizador de reculturação. Para melhor entendermos essa categoria, observemos os seguintes exemplos:

1. As **Elza** said, it is not so easy to work with debates because we have to develop many things with our students in order to achieve a good pedagogical debate and not like the ones that are showed on TV with lots of aggression. **I think that Elza** gets many points with this pedagogical debate, for instance, she teaches them the work that they will need, so she tries to work with the linguistic aspects (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum -step3: *How to prepare a debate?*, 01/11/2003).

2. I like all the tasks, **but Maria Aparecida e Nice choose a interesting music** to work with informatic expressions. Then I choose this.(Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step9:*The most creative task* , 10/12/2003).

No primeiro exemplo, no enunciado, o professor-aluno destaca a importância da contribuição de sua colega (Elza) em torno do tema sobre a utilização do debate na sala de aula. O discente ressalta a afirmação da colega sobre as dificuldades (it is not so easy to work with debates because we have to develop many things with our students in order to achieve a good pedagogical debate) e as possibilidades de desenvolver esse tipo de atividade na sala de aula (she teaches them the work that they will need, so she tries to work with the linguistic aspects).

No segundo exemplo, o professor-aluno afirma sua apreciação com relação a todas as tarefas (I like all the tasks) executadas no curso, com destaque às

elaboradas por duas colegas (**Maria Aparecida e Nice choose a interesting music** to work with informatic expressions. Then I choose this). Agindo dessa maneira, mesmo em germinação, esse tipo de atitude revela que o discurso de alguns professores-alunos pode ser estímulo para a criação de um ambiente mais propício para trocas entre os participantes.

Ao destacar as contribuições de sua colega, o professor-aluno percebe a relevância do discurso dos participantes. Talvez essa seja uma das ações embrionárias de integração necessária para o processo de reculturação, como assinalada por Collins (2003:43). Ou talvez, também, como afirma Celani (2003:33), sejam ações iniciantes de construção de nova cultura de sala de aula. Na próxima seção, faço um apanhado geral sobre a análise dos elementos que caracterizam a presença social, com o objetivo de compreender indícios de processo de reculturação.

7. Algumas conclusões

Nesta parte da análise, procurei desvelar, por meio da presença social (Garrison & Anderson, 2003), sinais que me auxiliassem a entender elementos que pudessem caracterizar processos de reculturação. Assim, pautei-me na análise das seguintes categorias: saudação inicial e de encerramento, elaboração de perguntas, repetição de pontuação e de uso de caixa alta, citação de fatos cotidianos, menção de fatos cotidianos dos professores-alunos e uso do pronome nós inclusivo. Essas categorias me auxiliaram a procurar elementos que caracterizassem sinais de reculturação.

As saudações iniciais e de encerramento foram bastante recorrentes no discurso dos professores-alunos. Bem como perguntas que ocorreram nos cursos de compreensão de Inglês Falado via Internet I e Leitura em Inglês via Internet II, à exceção do curso de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I. Já a repetição

de pontuação parece ter funcionado como elemento enfático, quando algum professor-aluno procurava destacar alguns elementos na sua argumentação.

O uso de pronome nós inclusivo revelou que os professores-alunos procuram utilizar-se desse recurso lingüístico nas interações com os professores e com os outros colegas. Já a menção de fatos do cotidiano dos discentes pode assinala uma correlação dos tópicos discutidos no curso com a vida profissional e doméstica dos discentes. Com isso, os professores-alunos podem trazer exemplos de experiências próprias, vivências como professores e/ou como aprendizes.

Finalmente, expressão de concordância e apreciação de conteúdo de outros participantes foram categorias muito próximas e indicaram a importância que os discentes começaram a dar ao discurso e às contribuições dos colegas na aprendizagem nos cursos a distância. Na próxima seção, procuro analisar alguns indícios de reestruturação, utilizando a perspectiva da transitividade.

8. Indícios de reestruturação no discurso dos professores-alunos

8.1 Transitividade no discurso dos professores-alunos

Como vimos na discussão teórica, a transitividade descreve como são construídas as representações no mundo interno e externo dos falantes. Dessa maneira, podemos compreender como os professores-alunos reestruturam seus papéis sociais nas interações, nos cursos analisados.

Passo, agora, a observar os processos. Deve-se ressaltar que todas as estruturas gramaticais descritas no âmbito da estrutura de modo ocorrem simultaneamente com os processos verbais. Essa divisão é de caráter apenas analítico e nos ajuda a sistematizar e a entender os dados analisados.

Além disso, dividi a discussão a propósito da transitividade em três momentos, os quais representam situações diferentes de interação dos professores-alunos com as professoras desta pesquisa, com o intuito de tratar um entendimento longitudinal dos processos. Essas fases são importantes, uma vez que, nelas, foram encontradas alterações de predominância de processos.

3.9.1.1 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P1

Nesta seção, apresento os tipos de processo material, mental, verbal, relacional, existencial e comportamental que foram encontrados no discurso dos professores-alunos em interação com P1, em 509 mensagens. Essa análise por meio dos processos sinalizou pistas para que pudéssemos compreender possíveis processos de reestruturação vivenciados pelos professores-alunos. O gráfico a seguir revela essa descrição²⁰:

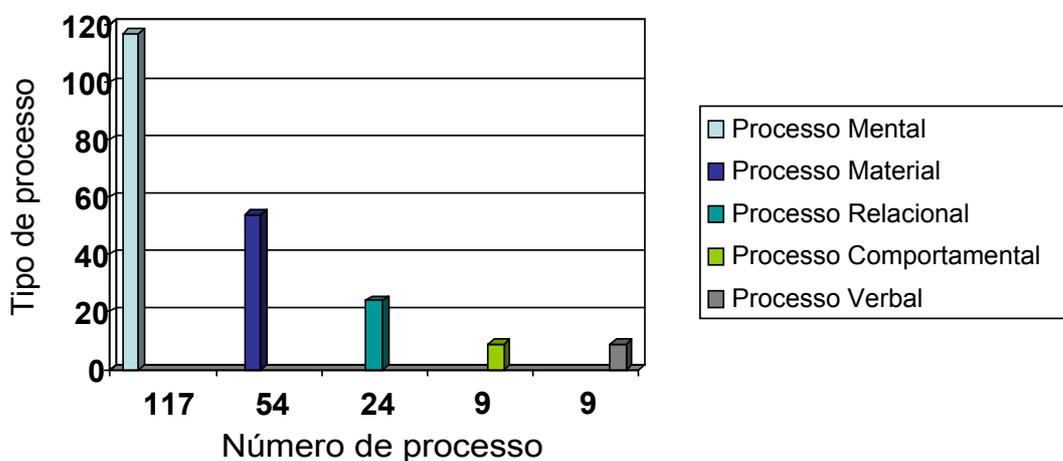


Gráfico 1: transitividade no discurso dos professores-alunos

²⁰ Na análise dos dados, percebemos pouca expressividade dos processos comportamentais, verbais e existências. Por essa razão, não serão objetos da minha discussão.

Na observação do gráfico, percebemos maior quantidade de processos mentais no discurso dos professores-alunos. Os trechos a seguir caracterizam esses momentos:

1. I had some difficulties, but when I **saw** the results....
2. I **believe**²¹ that the major would read because the site is very interesting.....
3. I **choose** that site because I **think** is very interesting. The reading is about mental illnesses among the others says on depression.....
4. I **think** this site is great for my students, and I will ask them to enter in this site and search something about food....
5. I **chose** only the link: family therapy, but I **saw** that there are others interesting links....
6. but I **like** most the kidlink.org because it has subjects for teachers, students and parents too...
7. But I try to explain what I **understand** about these graffiti.

Nesses exemplos, o sensor nas orações é formado pela primeira pessoa (eu) que desempenha a voz do aprendiz no atribuir estados mentais (like, see, chose, believe) a si próprio. No que toca aos fenômenos, são desempenhados por substantivos ou por pronomes (that, this), a depender da transitividade dos processos. No primeiro exemplo, o sensor utiliza o verbo ver na forma de passado “saw”, que remete a percepções decorridas de suas dificuldades (I had some difficulties) e os efeitos aparentemente positivos na aprendizagem (the results). Já no segundo exemplo, a escolha do processo “believe” confere sentido mais forte para a experiência do falante, transformando-a em verdades, tal é a certeza que ele tem de sua afirmação. Essa importância pode ser reforçada por adjetivos que acompanham o processo mental (I **think** is very interesting) no produzir um sentido avaliativo sobre sua escolha (I **choose** that site), demonstrando que ela não foi aleatória, mas fruto de vivência do enunciador da oração. Esse fato pode ser também reforçado pelo elemento circunstancial (most), no exemplo 6, que provoca um efeito de importância para o site (the kidlink.org).

A subclassificação, sugerida por Halliday (1994:112), para os tipos de processos mentais, afeição (I **like** most the kidlink.org), percepções (I **saw** that there are others interesting links) e cognição (what I **understand** about these graffiti), também foi

encontrada no discurso dos professores-alunos, com a predominância do processo mental de cognição, como podemos observar no quadro abaixo:

Processos mentais de cognição	Processos mentais de afeição	Processos mentais de percepção
220 ocorrências	34 ocorrências	47 ocorrências

Quadro XVI - Ocorrências dos diferentes tipos de processos mentais.

A ocorrência maior de processos mentais de cognição sugere uma tentativa dos discentes de entender o ambiente no qual estão inseridos. Observando atentamente os exemplos acima, podemos depreender que todos se referem ora a experiências vividas (but **I like** most the kidlink.org because it has subjects for teachers, students and parents too) e ao impacto delas sobre sua vida profissional ou pessoal, ora à compreensão das coisas que rodeiam o ambiente de aprendizagem dos professores-alunos (But I try to explain what I **understand** about these graffiti).

Retomando ao gráfico de processos dos professores-alunos, constatamos que o segundo processo, mais comum, é o material. Esse processo parece utilizar a função de descrever ações feitas pelos discentes no andar do curso *on-line*, como vemos nos exemplos a seguir:

1. after this **I clicked** on Depression - Depression in Children and Adolescents.....
2. when **I linked** in a page called Artworks for Peace is possible to understand that what will be developed in this page
3. I firstly **went** to English language and enter through the page.....

Nos exemplos, os pronomes de primeira pessoa (eu) parecem construir relatos centrados em acontecimentos em forma narrativa da trajetória de acesso na Internet (I clicked, I linked, went, found), utilizando igualmente conectores (after this, when, firstly, before) como forma de encadeamento de enunciados e enumeração temporal. Além disso, todos os processos materiais atuam no passado simples, reforçando a sugestão de uma narrativa em progresso. Esse fato constrói um enredo sobre os professores-alunos, cujos personagens-narradores são os

discentes, retratados pelo pronome de primeira pessoa (eu), e cuja ambientação dos acontecimentos é o ciberespaço.

O terceiro tipo de processo encontrado no discurso dos professores-alunos é relacional. Nele, o destinatário desponta como possuidor de algum atributo ou estado de ser. Os exemplos a seguir procuram retratar essas afirmações:

1. In the first unit, we **had conscious** about strategic lecture and began to construct a digital bank.....
2. I **had** some difficulties, but when I saw the results.....
3. we **are** THE EDUCATORS and **we are responsible** for our kids. But **are we** really mature to deal with everythings.
4. **we have this conscience**, maybe we can make good lessons with students interest.

Nessas proposições, o falante, ao se qualificar, mostra-se implicado pelas ações em curso (**we are responsible**), especialmente por causa das escolhas pronominais (we, I) que acompanham o verbo, já discutidas em seções anteriores. Com isso, o emissor da mensagem projeta para si obrigações de responder por certos atos. Ao mesmo tempo, ele se reserva o direito de “receber e executar ordens”, estabelecido por sua própria subjetividade. Dessa maneira, as escolhas no interior da oração parecem obdecer aos seguintes passos:

Portador	Intensivo	Atributo	Circunstância
we	are	responsible	for our kids

Quadro XVII - estrutura do processo relacional.

O portador, o pronome nós, atua sobre o verbo intensivo, que reforça o sentido da oração. Este, por sua vez, qualifica o atributo que pormenoriza a circunstância, na qual o portador projeta sua ação.

Esse efeito parece ficar mais claro quando o falante se vale do recurso de caixa alta (THE EDUCATORS) para enfatizar sua ação projetada na circunstância (for our kids). Essas ações são robustecidas por meio de adjetivação (responsible, mature, difficulties) que funciona como elemento criador das condições necessárias para atribuição instalada pelo portador.

Ao observar as escolhas processuais relacionais dos professores-alunos, afiguram-se dois papéis sociais: o de estudante e o de educador. O primeiro (I had some difficulties, but when I saw the results) resalta os obstáculos enfrentados como aluno iniciante no ambiente digital. Já o segundo (we have this conscience, maybe we can make good lessons with students interest), se auto-responsabiliza como profissional da educação. Relevante é que os processos relacionais são acompanhados de outros processos que descrevem mudanças (I saw the results, we can make good lessons with students interest) no plano mental (saw) e/ou no material (make). Parece que, ao se responsabilizarem, os professores-alunos evidenciam alterações positivas com a escolha de outras formas de transitividade.

Pelo que observamos da análise, os professores-alunos têm uma expressiva quantidade de processo mental cognitivo. Esse fato sinaliza uma tentativa dos discentes no procurar entender o ambiente do curso, ofertando opinião e apreciação sobre o curso. Igualmente, percebe-se que os processos materiais e relacionais descrevem ações desenvolvidas e possíveis conscientização dos discentes sobre a dinâmica do ambiente de aprendizagem digital.

8.1.1 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P2

Nesta fase da análise, encaminho-me a discutir os principais processos encontrados no discurso dos professores-alunos mediante 248 mensagens. Inicialmente, constatou-se significativa ocorrência de processo relacional,

secundado pela presença de processo material e mental. O gráfico seguinte procura descrever esses achados:

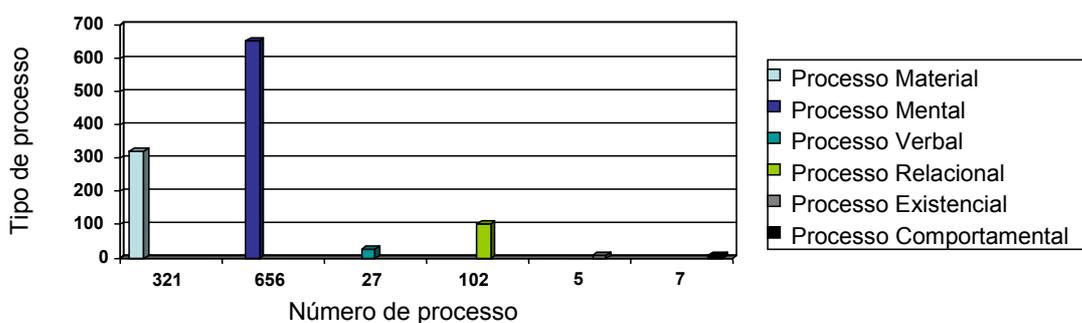


Gráfico 2: transitividade no discurso dos professores-alunos

Como podemos perceber na ilustração, os processos relacionais tiveram grande destaque no discurso dos discentes. Por meio desse processo, apreende-se como o ser – o sujeito da enunciação – se descreve ou é descrito. Para entendermos os pormenores desse processo, alguns exemplos são trazidos à cena, como se confirma a seguir:

1. But **I am** not with problem of password I only to took the oportunty to send a massage througn Zeneide.
2. but now **I am** 33 years old and I see education for antoher way when **I was** 18.
3. **We are** with a little problem technical. I, Zeneide and Maria Isabel we do not get to enter in the CDRoom of the activities Word Stress Tutorial, Stressed Words and Previous Knowledge, Teaching and Organisation.
4. I liked very of the activity groups* Angela and Luzinete because **I have** students in this level
5. **I have** more knowledge about the language I stay more insurance between my students
6. **I am having** problems to find the listening about Words Stress Tutorial, Stressed Words with background knowlegde in my CD. **I have** the units 1,2, 3, 4 and 6.

No exame dos dados, detectou-se o processo relacional intensivo, o pronome “eu” é portador, o verbo “ser” retrata o processo relacional intensivo, e o complemento corresponde a um atributo, como representado no quadro abaixo:

Portador	Pr: intensivo	Atributo
I	am	33 years old

Quadro XVIII - Processo relacional intensivo

Nesse caso, o portador da oração se auto-identifica em relação aos outros participantes da interação, projetando sua identidade e localizando-a no espaço da enunciação. Assim, quando o professor-aluno pronuncia “But I am not with problem of password”, parece querer enfatizar sua pessoa. O discente se contrapõe à identidade de sua colega (Zeneide). Esse efeito de sentido é expresso igualmente pela partícula negativa (no) e com a circunstância “with problem of password”.

O portador (eu) também pode pretender fazer uma representação de si mesmo, em situações diversas. Nesse caso, ele pode contrapor circunstâncias que ocorreram em dois momentos espaciais diferentes. Um exemplo pode ser percebido na segunda oração, em que, o professor-aluno faz comparação entre seu estado no presente e no passado. Lingüisticamente, o portador da oração lança mão de advérbios de tempo (now, when) que demarcam o momento atual e o decorrido, causando um efeito de comparação na oração. Esse confronto se revela na percepção da profissional sobre a educação (I see education for antoher way).

Há situações em que o portador não apenas enfatiza sua subjetividade e seu “ser”, mas também um grupo, despontando questões comuns entre si. No terceiro exemplo, a oração se inicia com um portador (we) que representa a coletividade de alunos (I, Zeneide and Maria Isabel), que vive uma dificuldade comum para os discentes em processo de letramento digital – abrir um arquivo (we do not get to enter in the CDRoom of the activities).

Os processos relacionais também assumem uma situação possessiva em que o possuidor na oração desfruta alguma coisa. Por exemplo, na oração “I have students in this level”, o possuidor remete ao fato de ser professor e desfruta o direito de ter alunos. Esse enunciado é seqüência de uma oração em que o participante

descreve sua apreciação por uma das tarefas elaboradas por duas colegas (I liked very of the activity groups* Angela and Luzinete). É interessante sinalar que o processo relacional, no discurso dos professores-alunos, quase sempre vem acompanhado de processo mental (like, stay more insurance, see). Esse episódio talvez insinue uma tentativa de reculturação ao novo contexto de aprendizagem, já que demonstra uma ambientação diante dos assuntos alocados.

Outro aspecto é a relação de causa e efeito detectada nas orações com os processos relacionais possessivos. Nessa condição, o portador enfatiza uma situação que ocorreu (I have more knowledge about the language) e sua consequência (I stay more insurance between my students). Essa ocorrência retrata deslocamento de um estado, antes das práticas educacionais no curso de aprimoramento, para outro, em que o aprendiz percebe alterações em sua vivência como educador.

Os processos relacionais possessivos também podem ser contemplados quando o possuidor enfatiza uma situação de dificuldade (I am having problems). Nesse caso, esse processo parece assumir um *status* absoluto (I have the units 1,2, 3, 4 and 6) de impedimento que o discente está vivenciando. Esse efeito de sentido é reforçado com os substantivos (Words Stress Tutorial, Stressed Words with background knowleg), que geram essa sensação de obstáculo no discurso dos professores-alunos.

Como podemos perceber, a predominância de processos relacionais no discurso dos professores-alunos não é aleatória. Pelo contrário, é reveladora da tentativa de os discentes se autoprojetarem na interação com P2, bem como de demarcarem ações que descrevam seu estado sobre o mundo fora e dentro do curso *on-line*. Podemos afirmar que, paulatinamente, os discentes começam a se movimentar com maior liberdade sobre o ambiente de aprendizagem, seja apresentando seu ponto de vista, seja confrontando dificuldades e avanços no universo do ciberespaço.

O segundo processo mais comum no discurso dos professores-alunos se refere ao processo material. Corresponde ao ato de fazer, relacionados com ações do mundo físico, a exemplo de trazer, transferir, buscar. Para melhor compreendê-lo, selecionamos alguns exemplos representativos do discurso dos discentes.

1. Sorry teacher, **I check** the site and it's about small business solutions. **I'm sending** other site
2. As **we read** in the first step, documentaries are usually produced with the purpose of informing about some aspect of reality and what we can see in the video is exactly this.
3. I can influence the students having a different posture upon the way **I prepared** my class plan, for example.
4. For sure **we work** (morning, afternoon, evening) at school or at home.
5. Now **I'm going to do** a course to do the FCE test.

Um dos movimentos físicos próprios do ambiente de aprendizagem *on-line* é a descrição de ações por parte do aprendiz. É comum vermos, no discurso dos professores-alunos, momentos em que eles enumeram suas atividades. No primeiro exemplo, o autor da oração (eu) dirige sua atenção à professora por meio de um vocativo (Sorry teacher). Em seguida, o processo material (check) é apresentado com a função de reparar a ação equivocada do discente. Esse movimento de restauração é fortalecido pelo uso de outro processo material (**I'm sending**).

Essa preocupação em descrever atitudes ou ações se tornou peculiar no discurso dos professores-alunos, especialmente quando esse fato está associado com o movimento no interior do curso. O segundo exemplo retrata essa tendência. Nesse caso, o processo material (read) funciona como ponte que liga o ator (we) às diversas ações que são apresentadas (first step, documentaries, purpose). É importante enfatizar que o processo material, nesse contexto, é acompanhado de uso abundante de substantivos. Bem por isso, os processos materiais acabam, somados aos substantivos, materializando a descrição das ações do ator da oração.

Os processos materiais despontam também como forma de projeção de mudanças nas atitudes profissionais dos discentes. Esse fato pode ser percebido no terceiro exemplo, em que o autor (eu), personificado na figura de professor,

descreve o impacto de atitudes (different posture upon the way) como educador no cotidiano em sala de aula. Esse propósito se torna explícito quando a discente faz a escolha do processo material (prepared my class plan) que patenteia a maneira pela qual ela busca exercer influência sobre seus alunos.

O processo material pode também descrever ações rotineiras que apresentam faces da vida cotidiana dos professores-alunos (we work). Para criar esse efeito, os discentes mobilizam substantivos que remetem a um tempo vivido (morning, afternoon, evening) bem como a um espaço social (school, home).

Também, esses processos materiais podem ser utilizados para descrever desejos de alteração. No exemplo 5, essa descrição é feita por meio do advérbio de tempo (now) que funciona como ponto demarcador de transição entre o aqui e o porvir (the FCE test), que é projetado pelo processo (I'm going to do).

Processos mentais se fazem igualmente presentes nas práticas discursivas dos professores-alunos. Como salientado, esse processo se refere a percepções cognitivas de quem produz uma oração. Os exemplos a seguir são ilustrativos:

1. I **didn't understand** what about a paragraph that I need to do..
2. I **hope** you can help me.
3. I **like** this site www.worldwidelearn.com/language-courses/learn-english.htm, because there are many informations about e-learning.
4. **We choose** some sites that **we think** more interesting
5. site that Maria Isabel chose and I **think** also very valuable to teaching issues and meaningful tips to help teachers.
6. I **think** this site very important deal of Education and technology.

No primeiro exemplo, o experienciador (eu) remete sua ação a um processo mental (**understand**) e esse a fenômeno (what about a paragraph) que descreve um não-saber expresso na oração. Esse desconhecimento é engatilhado pelo processo mental que demarca o sentido da ignorância momentânea de quem pronuncia o enunciado. O efeito desse processo parece também se fortalecer pelo

uso da modulação (*need*), que enfatiza a importância do verbo (*understand*) na sentença.

Ao expressar sua inquietação pelo processo mental, o professor-aluno obriga a professora a se manifestar, alterando a relação típica de sala de aula: pergunta e resposta. Ao se exprimir, dessa maneira, também o discente acaba fazendo uma pergunta indireta: “pode explicar o parágrafo que não entendi?”. Aparentemente, essa reação transparece ser simples. Entretanto, mecanismos cognitivos de comparação, entre aquilo que o discente já sabe e aquilo que é desconhecido, são acionados para que a oração seja formulada. Como já sabemos, um indivíduo, para formular tal proposição, precisa partir de um conhecimento prévio.

Esse eixo da argumentação pode ser mais bem visualizado com o segundo exemplo. Quando o experienciador (*eu*) se utiliza do processo mental (*hope*), constrói um sentido futuro de probabilidade para que a ação venha a ocorrer. Em nosso exemplo, essa constatação é fortalecida pelo verbo modal (*can*) seguido do processo mental, (*help*) que, em conjunto, provoca deslocamento no destinatário que lê esse enunciado. De um ponto de vista semântico, os sentidos expressos, nessa oração, assemelham-se com a primeira, pois ambas procuram estimular ações sobre o interlocutor, no nosso caso a P2.

Os processos mentais também estão interligados com as manifestações afetivas dos discentes. Ao utilizar o processo (*like*), o experienciador disponibiliza atitudes avaliativas positivas sobre o ambiente ciberespacial. O fenômeno que acompanha a ação verbal está relacionado diretamente com um aspecto espacial (*this site*), seguido de um processo existencial (*there are*). Além desses, léxicos provenientes da Internet são adicionados à oração (*e-learning*, www.worldwidelearn.com). Esses aglomerados de escolha léxico-gramatical, disponibilizados, inicialmente, pelo processo mental (*like*), sinalizam relações afetivas. Como é sabido, o elemento afetivo é basilador. Em qualquer processo de

aprendizagem, o discente, ao fazer uma escolha por um processo mental de afetividade, pode inspirar possíveis leituras de recultramento para o ambiente digital.

Essas possíveis leituras podem ser mais robustecidas quando os discentes começam a selecionar os “objetos” encontrados no universo da Internet. O uso do processo mental (choose) é exemplificador dessa tendência que mobiliza uma percepção de espaço (some sites). É fortalecido, igualmente, pelo pronome “we”, que remete a uma área de coletividade. Em outra instância, esse sentido é recuperado novamente na oração, com a introdução de outro processo mental (think) e do adjetivo (interesting), com o determinador comparativo (more). Dessa observação, percebemos que a escolha dos processos mentais (choose, think) não é aleatória, aportando percepções espaciais e sugerindo preferências sobre determinado assunto em relação a outro.

Assim, quando um produtor de uma oração destampa um enunciado em que expressa sua escolha, ele faz por meio de um conhecimento de causa no conjunto de possibilidades que são disponibilizadas. Esse recurso é bastante complexo e só ocorre quando, quem produz o enunciado, detém algum conhecimento que possibilita sua opção. Nessa esteira, o movimento retratado pelos processos mentais (chose, think) só se materializou porque os discentes já conhecem minimamente o ambiente de aprendizagem *on-line*. Caso contrário, não poderiam fazer nenhuma comparação possível.

Os exemplos 5 e 6 (Site that Maria Isabel chose and **I think** also very valuable to teaching issues and meaningful tips to help teachers.... **I think** this site very important deal of Education and technology) parecem palmilhar para essa mesma análise. O processo mental (think) aciona mecanismo cognitivo relacionado com a compreensão do que está ocorrendo no interior do curso. Para tanto, são utilizados intensificadores (very), associados aos adjetivos (valuable, important), que também remetem a outras vozes participantes (Maria Isabel), e também aos substantivos (Education and

technology, issues and tips). Como assinalai, o fato de percebermos ocorrência de processos mentais que remetem à escolhas feitas no ambiente digital podem fortalecer a idéia de melhor reculturação desses discentes no curso.

Como vimos no discurso dos professores-alunos em interação com P2, havia predominância de processos relacionais, seguido de materiais e mentais. O primeiro se referiu ao estado ou atributo que os discentes deram de si mesmos. Nessa situação, os discentes faziam comparações entre as dificuldades e superações vividas na aprendizagem digital. Da mesma maneira parece acontecer com os processos materiais que descreviam ações e atitudes de mudanças ao longo das interações. Por último, os processos mentais igualmente pareciam colaborar para essa percepção de mudanças, descrevendo seus sentimentos, entendimentos, esperanças, escolhas e opiniões sobre suas ações ao longo da interação com P2. Nesse caminho, descrevo a seguir transitividade do discurso dos professores-alunos em interação com P3.

8.1.3 Processos no discurso dos professores-alunos em interação com P3

Nesta seção, retomo a descrição dos tipos de processo que se depreenderam no discurso dos professores-alunos em interação com P3, a partir de 164 mensagens. Como diversas vezes enfatizado, os processos nos auxiliam a entender a linguagem como representação do mundo externo (eventos, situações) e interno (crenças, sentimentos). Daí sua importância na análise dos dados por essa perspectiva. A seguir, o gráfico apresentado procura descrever esses achados no plano da transitividade.

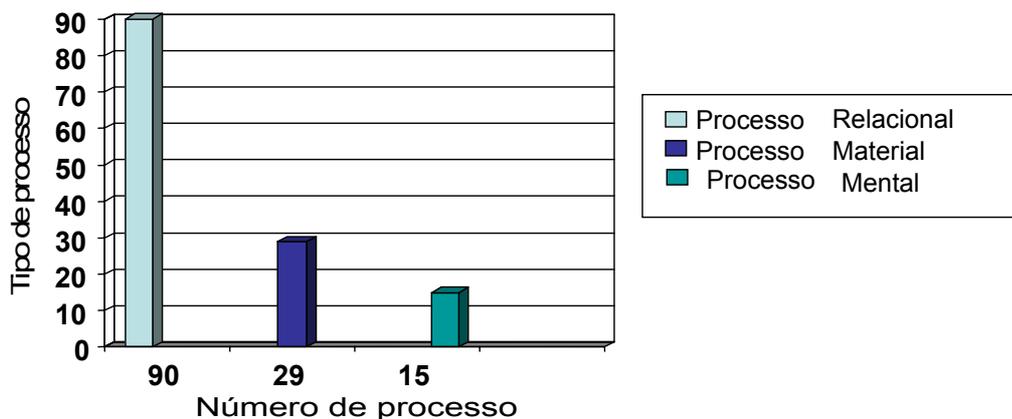


GRÁFICO 3: transitividade no discurso dos professores-alunos

A princípio, essa representação gráfica nos possibilita contemplar a expressividade do processo mental, se comparado a outros. Situação semelhante pode ser também detectada nas duas primeiras semanas do Programa *Teachers' Links*, quando os aprendizes estavam interagindo com P1. Naquele momento, percebeu-se significativa quantidade de processos mentais.

Os professores-alunos, ao usarem processos mentais, tentavam fazer comparações, expressar afetividade e dificuldades. Essas expressividades lingüísticas demandam sofisticadas atitudes cognitivas, observáveis em situações de aprendizagem. Portanto, pode ser lícito apontarmos que as opções por processos mentais, em grande quantidade, podem demonstrar alguma tentativa de compreensão e de melhor movimento sobre o espaço do curso. Diante dessa premissa, trechos foram selecionados e podem ser vislumbrados nos exemplos a seguir:

1. In the last class on Saturday, **we thought** about opening a new paste (FEEDBACK) in order to everybody put their opinion about the course.
2. **I think** that this module was better than the last one because we had the opportunity to put our view point about some subjets, like group work, reading
3. I **wanna know** if to make inference is to try to figure out a word that **we do not know**
4. Secondly, **I am always reflecting** but in a critical way, how to plan my lessons
5. **I am thinking** this course very important to me because I **have learned** very much: vocabularies, to use the internet, reading strategies, translation of the texts.

6. I honestly feel that I have been changing my conception of working as an English teacher. Firstly **I have been thinking** very carefully how to select issues to my students.

No contexto das interações, os discentes também percebem que podem introduzir mudança no andamento do curso. Essa percepção pode ser encontrada, no primeiro exemplo, quando o professor-aluno, por meio de um advérbio de tempo (**In the last class on Saturday**), sinaliza o momento e local nos quais sua necessidade de alteração foi apresentada. Em seguida, o experienciador “we”, com o processo mental (**thought**), projeta sua ação sobre o fenômeno (**about opening a new paste**). Nesse caso, o processo mental é o elemento desencadeador, na oração, dos efeitos de mudanças. A partir dele, vemos a exteriorização dos acontecimentos no plano do mundo interior (mental) para o exterior. Esse efeito é acompanhado pela ênfase feita em caixa alta (**FEEDBACK**) e pelos pronomes (**everybody, we, their**) que representam uma percepção de coletividade no discurso do enunciador. Dessa forma, a ação proposta de mudanças não é individual, mas, principalmente, coletiva.

Situação análoga podemos perceber no segundo extrato em que o processo mental (**I think**) se faz evidente num contexto comparativo entre o presente (**this module was better**) e um passado (**than the last one**), para, em seguida, liberar a possível explicação desse confronto (**because we had the opportunity to put our view point about some subjects, like group work, reading**). O fato de os discentes poderem fazer comparações e sínteses sobre determinados eventos demonstra maior elaboração cognitiva sobre suas ações no ambiente digital.

Esses movimentos cognitivos podem emergir em formato de comando (**I wanna know**) que não sinaliza uma ordem propriamente dita, mas um desejo não modalizado de obter determinada informação. Essa ocorrência é assinalada pelos processos (**make inference, try, to figure out, know**) que descrevem a dúvida mostrada pela discente. Essa dimensão imperativa pode ocorrer porque, nessa situação, a professora pode interpretar essa oração não como um mandato a seguir, mas

como um momento de hesitação da professora-aluna na compreensão do assunto em pauta.

Essa percepção cognitiva, trazida à tona pelos processos mentais, evidencia momentos de alteração no desempenho das ações dos discentes. Pelo menos no plano lingüístico, tais ações podem ser observadas. É comum encontrarmos materialização, especialmente na forma do presente contínuo, de processos mentais que projetam deslocamentos interiores (**I am always reflecting, I am thinking** this course) que se processam ininterruptamente. É importante ainda enfatizar que esses movimentos sempre são acompanhados de advérbios (Secondly, very, always, honestly, firstly, carefully) que auxiliam na criação das dúvidas, das certezas, das intensidades, tipificando lance de idéias de mudança. Essas transformações sempre têm objetivo pragmático, quer seja na experiência no ciberespaço (to use the internet), quer seja como aprendiz (vocabularies, translation of the texts) ou ainda como docente (select issues to my students, my conception of working as an English teacher).

A recorrência do uso desses processos mentais tem, provavelmente, origem no fato de os professores-alunos agora perceberem alterações profundas em suas experiências no curso. Tal vivência talvez possa ser compreendida como possíveis índices de reestruturação para o ambiente de aprendizagem *on-line*.

O processo material, por sua vez, está relacionado com ações tangíveis do curso, como fazer, buscar, transferir. Esse processo parece, como já dito em outra instância, ter a função de descrever ações feitas pelos discentes ao longo do curso *on-line*, como pode ser visto nos exemplos que são sugeridos:

1. **Am I writing** the tasks on the right place? Because there are only tasks **I have made**, and only one student- Group B . And the people from my group?
2. Hi, teacher Yasmim. **I was trying** to send a e-mail to you some days ago.
3. I wanna now if the way that **I have done** the task is correct.
4. **I am doing** my best to update my tasks. Thanks once again.
5. **I will do** my best to update the tasks, ok... Tks a lot, anyway,
6. I was just looking the comments and I just **entered** to check.
7. **I got** your message and **I have already sent** to comments section.

Os processos materiais (**I am doing** my best to update my tasks, **I got** your message, **I have done** the task is correct, . **I will do** my best to update the tasks) parecem estar relacionados com a característica de um ambiente escolar. Todas as ações verbais procuram esquadriñar movimentos dos discentes no que circunscreve às atividades propostas pela professora. Daí a opção de processos que representam um fazer algo (do, get), expondo um movimento exterior dos discentes representados pelos elementos (substantivos) materiais do curso (the tasks, student-Group B, teacher). Nessa situação, os advérbios também (only, some days ago, once again, anyway) também funcionam como escolha lingüística que projeta as ações verbais no tempo e no espaço da enunciação. Sendo assim, parece ficar evidente que, quando os professores-alunos se apropriam de processos materiais, procuram projetar ações que demonstram seus movimentos no ambiente escolar da sala de aula digital. Portanto, toda vez que os discentes optarem por essa escolha lingüística, a identidade social sobreposta, que irá sobrepor é a do estudante, já que é justamente por fazer coisas, e não por refletir sobre um objeto em particular, que normalmente se caracteriza uma sala de aula.

O terceiro processo que brota é relacional. Nesse contexto, o professor-aluno procura enfatizar seu ser com seus conflitos, suas mudanças e suas limitações. Por conta disso, esse processo parece pretender ser semelhante aos mentais que aporta para a superfície da materialidade lingüística situação de mudanças e de dificuldades. Os exemplos abaixo são representantativos desse processo:

1. One of the reasons is that **I am** at Master at Puc and I could not realise that we have so many tasks and readin tasks to do.
2. Unfortunately because of INPLA and Master degree, **I am aware** that **I am** a little bit late.
3. It is not a shame for me to declare that one day **I was** a blind teacher - linked with the traditional methods of teaching.
4. Before of the beginningof both modiles, **I had much difficult** in the reading.

5. With this new way of working with reading **I am certain** that my students realized that it is not necessary to know the meaning of all the words of the text.

6. **I am very glad** to take part of this course because I have developed my own reading strategies.

Ao fazer a opção pelos processos relacionais, os discentes procuram se implicar retratando sua experiência subjetiva. Nessas situações, o portador da oração é formado pela primeira pessoa do singular e por processos relacionais intensivos (I am) ou possessivos (I had) que demarcam o espaço social pelo qual as ações projetadas nas orações devem ocorrer. Em nossos extratos, todo encaminhamento dos enunciados parte de “um ser” que acomoda formas de se auto-representar.

No primeiro exemplo, uma das origens da dificuldade descrita pelo professor-aluno se dá pelo fato de ser estudante de um Programa de Mestrado (I am at Master at Puc). Essa condição evidenciada pelo discente acirra todo desenrolar do enunciado que acaba por originar percepção (I could not realise) sobre as duas atividades desenvolvidas paralelamente. Essa constatação tem um teor negativo que é intensificado pelo advérbio (many) e pelos substantivos (tasks, reading).

Contexto parecido encontramos no segundo exemplo, quando a discente destaca seu atraso (a little bit late), em decorrência de um Seminário em Lingüística Aplicada (INPLA)²² e de sua formação pessoal em curso de mestrado (Master degree).. Daí, talvez, o produtor do texto opte por um processo relacional (**am aware that I am**) como forma de demonstrar à professora e aos demais participantes seu alto grau de responsabilidade. Por conta disso, emerge o processo relacional (I am aware) que, ao mesmo tempo, funciona como apagador de seu “delito”, pois, ao assumi-lo, o professor-aluno revela ter profundo conhecimento do fato e, por igual, ele se salvaguarda de possível julgamento.

Esse padrão de estrutura argumentativa se afigura recorrente. No terceiro exemplo, o professor-aluno principia com oração declarativa (It is not a shame for me to declare that one day) que funciona como justificativa antecipada a seus leitores sobre sua experiência docente. Fazendo essa ressalva, o professor-aluno agora alude a seu estado anterior, por meio de processo relacional (I was) que se rompe tomando destaque pelo adjetivo (blind teacher, traditional methods of teaching). Igualmente, agindo dessa maneira, o discente evita qualquer forma de crítica, uma vez que é ele mesmo que assume sua limitação publicamente. Também esse fato pode ser lido pelos participantes do curso como gesto de humildade e, portanto, bem compreendido por todos.

Esse estado de reconhecimento da importância do curso é, de igual sorte, destacado diversas vezes pelo discente. Análogo ao exemplo anterior, o professor-aluno começa se justificando por uma declarativa explicativa (Before of the beginning of both modules (Modules)), assinalada pelo advérbio de tempo (before) que cria um sentido de divisão entre um passado e um presente, reforçado pelo substantivo (beginning). Esses dois últimos elementos funcionam como marcadores temporais que situam determinada atividade em um tempo e em um espaço fixos (modules). Em seguida, brota um processo relacional (I had) possessivo que confronta com uma situação anterior de estorvo em sua aprendizagem, enfatizado principalmente pelo adjetivo (difficult).

Além da comparação feita por uma situação anterior e uma atual, o uso dos processos relacionais surge como forma de sobrelevar um estado presente. Nesse contexto, toda a ação no enunciado recai, especialmente, na figura do portador na oração. Nos dois últimos exemplos, o professor-aluno destaca sua situação atual de júbilo (I am certain, I am very glad) por suas conquistas no decorrer do curso. Novamente, a organização retórica é apresentada com declarativa explicativa (With this new way of working with reading) que vinca a nova atitude (it is not necessary to know the meaning of all the words of the text). Essa alegria retratada pelo processo relacional tem impacto aparente na imagem do professor (working with reading) e do aluno (I have

developed my own reading strategies). Nesse sentido, ao descrever os percalços do curso, com seus desencontros, dificuldades e valores, esse processo acaba envolvendo o discente na constituição dos enunciados.

Os dois últimos processos comportamentais e verbais tiveram poucas ocorrências. O primeiro se caracteriza por ações que englobam procedimentos físicos e psicológicos executados de forma simultânea. O segundo, de seu turno, são processos de dizer, trabalhando no limite entre os processos mentais e relacionais. Para que possamos fazer conjecturas sobre esses processos, pinçamos alguns exemplos ilustrativos:

1. When we buy a new magazine, generally **we take a look** in order to know what is possible to find in it
2. When **we are looking** a specific information we are using scanning.
3. **I look** for piece of information skim by general information.
4. In my opinion this text was the easiest to read because what **you said** about we could predict about it was all the time and you make it clearer when **you told us** that the writer reinforced the arguments presented at the beginning.
5. **I always ask** me, what is the limit of the line which separate the normal or phobic conduct in this crazy world?
6. Hi, P3, **I am answering** your questions.

Os processos comportamentais aparecem, quase sempre, denotando alguma atividade desenvolvida na marcha do curso. Nesse sentido, esse processo é bastante parecido com os materiais, analisados em outra instância. O comportante, como em quase todos os processos, é demonstrado pelo pronome pessoal “eu” e “nós” que redimensionam quem produz as ações na oração. Os processos comportamentais (**we take a look, we are looking, I look**), no discurso dos professores-alunos, parecem também direcionar os movimentos do comportante para um ponto específico (a specific information, for piece of information skim by general information), enfatizando determinada circunstância de ordem pedagógica.

Já os processos verbais, por sua vez, procuram remeter a outro enunciador (**you said, you told us**) que, usualmente, é retratado pelo pronome de segunda pessoa (você). Nesse sentido, quem assume essa configuração do interlocutor

dos professores-alunos, nesse momento, é a professora P3. Com isso, os enunciados acabam sendo remetidos exclusivamente à professora (Hi, P3, **I am answering** your questions). Daí, podemos afirmar que esse tipo de enunciado acaba constituindo respostas às inquirições elaboradas pela professora. Entretanto, há situações em que o interlocutor na oração é o próprio discente (**I always ask me**), que remete sua ação verbal a si mesmo. Nesse caso, esse processo aflora um autoquestionamento que pode ser apresentado por meio de perguntas retóricas (what is the limit of the line which separate the normal or phobic conduct in this crazy world?) as quais expressam reflexão de quem produz a enunciação.

Semelhantemente às interações observadas anteriores, nesta análise, podemos perceber a busca dos professores-alunos de aprenderem, cada vez mais, a se movimentar no ambiente dos cursos a distância. Os processos mentais, em maior quantidade no discurso dos professores-alunos, expressavam elementos de afetividade, de dificuldade, de comparação e de compreensão sobre o ambiente de aprendizagem. Já os materiais, representavam ações tangíveis dos professores-alunos no ambiente da sala de aula digital. Essas ações demonstravam ações já corriqueiras do curso, como escrever uma mensagem e realizar uma ação qualquer. Dessa maneira, as ações descritivas pelos professores-alunos já assinalavam proficiência maior nas interações digitais. Os relacionais retratavam possíveis sinais de mudança no discurso dos discentes. Igualmente, os verbais e os comportamentais englobavam procedimentos físicos e psicológicos.

Esse processo de mudanças pode ser consequência de posturas internas dos professores-alunos. Muitos possuem autoconfiança e satisfação em enfrentar desafios, acreditando que o sucesso depende de suas próprias ações. Os fragmentos abaixo procuram representar essa situação.

1. “Determinação e vontade de evoluir, seguir em frente. Sentir mais segura, talvez. Experimentar com os meus alunos, levar coisas novas e abstrair outras coisas novas deles”.

2. “Tentar vencer o desafio de achar que o computador e a Internet são complicados demais e que não podem ser utilizados com os alunos.”
3. “Força de vontade e nunca desistir do meu objetivo, pois essa porta ou essa chance não vou ter mais em minha vida”
4. “Vontade de aprender”
5. “tenho vontade de aperfeiçoar”
6. “desejo de aprimorar e trocar experiências”
7. “gosto de inglês; vontade de aprender/desenvolver; curiosidade e necessidade de mudança de didática com os alunos”
8. “Eu gosto de aprender, seja on-line ou presencial e é por essa razão que eu não desisti”.

Em todos os trechos, os discentes enfatizam seu profissionalismo no caminho das mudanças. Esse fato pode ser constatado pelo uso dos processos mentais (evoluir, sentir, experimentar, levar, abstrair, tentar vencer, desejar, gostar, aprender) que implicam ações no plano cognitivo. É a partir desse desejo de alterações, em sua prática docente, que alguns professores-alunos impulsionam ações de transformação de sua vivência, no âmbito da aprendizagem *on-line*.

Essas modificações, no plano lingüístico, podem ser detectadas pelo uso de advérbios (seguir em frente, não, demais, nunca), adjetivos (novas, segura), grupo nominal (objetivo, curiosidade, necessidade, mudança, on-line, presencial), de pronomes possessivos (minha vida, os meus alunos), pronomes demonstrativos (essa razão, essa porta) que, em conjunto, constroem a percepção de futuro, pois os discursos dos professores-alunos projetam ações presentes que têm conseqüências futuras. Pelo que podemos defluir, no discurso dos discentes, há uma fase inicial, com obstáculos, e uma posterior, mais aprazível. A tabela que segue retrata esses dois momentos.

Início do Curso	Após a Experiência
Medo	Conhecimento
Preocupação	Agradável
Dificuldade	Útil

Quadro XIX – palavras típica do discurso dos professores-alunos antes e depois da experiência de estudar on-line.

Essa tabela pretende representar dois momentos de percepção dos professores-alunos, no curso a distância. No primeiro, como já observado, figura

um contexto de receio e de insegurança perante o novo ambiente de aprendizagem. Os adjetivos (medo, preocupação, dificuldade) são a tônica dessa conjectura. Essa tensão retratada nas escolhas lingüísticas dos discentes evidencia o impacto provocado em mergulhar no universo ciberespacial. Esse estorvo inicial parece ser comum a docentes (Celani, 2004; Braga, 2003; Ramal, 2002) que vivem situações novas de aprendizagem, especialmente em contexto a distância, que requer novas percepções espaciais e temporais.

Aqueles que conseguem superar essa situação crítica inicial constroem outros significados de sua experiência. As escolhas lexicais se alteram (conhecimento, agradável, útil), demonstrando aspectos positivos de superação dos embaraços iniciais. Os discentes bem-sucedidos, neste processo, são aqueles que estão atentos à necessidade de melhoria de sua própria prática.

Em síntese, parece que, pela observação da transividade no discurso dos professores-alunos, podemos observar alguns movimentos de reestruturação para o ambiente de aprendizagem on-line. Em busca de compreender alguns índices de reorganização temporal, na próxima seção apresento a maneira que os professores-alunos lidaram com o tempo, ao longo dos cursos.

9. Algumas conclusões

Como desfecho, a predominância de processos mentais reforça a tese de que os professores-alunos produzem afirmações que caracterizam percepções de mudança. Especialmente, ao utilizarem esse tipo de processo, os discentes fazem comparações e produzem sínteses dos assuntos desenvolvidos no caminhar. Igualmente, ao apresentarem suas ações, por meio de processos materiais, acabam traçando os caminhos palmilhados no ambiente de aprendizagem. Essa ocorrência pode ser sinalizadora de maior destreza para percorrer as trilhas do ciberespaço.

Idêntica constatação pode ser encontrada ao vermos os professores-alunos retratarem suas experiências pessoais mediante processos relacionais. O fato de eles poderem fazer essa descrição sugere maior intimidade com o curso, pois os discentes podem estampar seu estado íntimo e sua disposição no curso. Esse tipo de afirmação só ocorre quando alguém se sente suficientemente à vontade para expressar idéias ou situações particulares.

Semelhantemente aos processos materiais, os comportamentais, no geral, fazem referências às ações dos participantes no curso. Quase sempre esses movimentos se referem a uma situação didática patenteada pelos professores-alunos. Os processos comportamentais, todavia, remetem ao discurso da professora, confirmando alguma situação já apresentada.

Pelo que pudemos constatar na análise dos processos, percebe-se uma tentativa maior dos discentes de se envolverem nas práticas discursivas do curso. Essa afirmação pode ser defluída quando verificamos tentativas cognitivas de apreensão da “realidade” do mundo ciberespacial pelos processos mentais, bem como ações levantadas nesse espaço pelos processos materiais e comportamentais. Já situações de comprometimento dos professores-alunos, no ambiente do curso, podem ser detectadas pelos processos relacionais. Finalmente, a maneira de remeter a discursos já manifestados pelos processos verbais evidencia percepções mais aguçadas das atividades desenroladas durante o curso a distância. Portanto, podemos sugerir que os professores-alunos começam a criar, gradativamente, noções mais claras sobre a melhor forma de se movimentarem no ciberespaço. Dessa maneira, podemos deferir que os professores-alunos puderam vivenciar situações de reculturação e de mudança de papéis sociais.

Para entendermos como os professores-alunos lidaram com o tempo nos cursos, na próxima seção apresento e discuto algumas evidências desse processo.

10. Indícios de reorganização temporal no discurso dos professores-alunos

Retemporalização, como já dito, não é processo simples. Pelo contrário, requer profundas reflexões, especialmente quando estão em jogo novas posturas sobre ensino e aprendizagem. A escola constantemente parece acatar a visão de um tempo linear em que os professores e alunos devem obedecer às horas-aula bem-definidas que marcam o espaço de aprendizagem dos alunos. Diante dessa perspectiva, os discentes têm um tempo X em um espaço Y para que possam apreender dada informação ofertada pelos professores.

Esse formato de escola acaba desvalorizando o trabalho do professor que se percebe incapacitado de lidar com os problemas sociais que advêm do mundo exterior à sala de aula. Gera um *professor-cronos* que é um linguófago (Machado, 1995) que devora as palavras, organizando, avaliando, dando poucas oportunidades para práticas sociais mais reflexivas.

Em oposição à imagem de um professor-cronos, temos a de kairós que é um tempo crítico, oportuno e mediador que promove a construção de uma temporalidade que rompe com o sagrado da sala de aula, criando um tempo orgiástico. Nessa nova organização do tempo, é mais propício o aparecimento de uma cultura, apregoada por tantos educadores (Paulo Freire, 1983; McLaren, 2000; Passos, 2003), crítica, libertadora, construtora de significados, insuflando uma reculturação de formas de pensar e de atuar nos muros escolares.

Os professores, de modo geral, possuem uma cultura de sala de aula que sintoniza com a postura de cronos. Por conta disso, não é raro o desconforto desses educadores no ambiente de aprendizagem *on-line*. Daí, torna-se necessário que os docentes se reorganizem dentro do mundo digital para que eles

possam refletir sobre como o tempo e o espaço na internet podem afetar nossa vida no mundo atual.

Essa seção tem como propósito compreender de que maneira os professores-alunos organizaram seu tempo para cumprir as tarefas exigidas ao longo dos cursos. Para isso, analiso inicialmente os dias da semana e o período do dia nos quais os professores-alunos mais utilizaram a ferramenta fórum. Em seguida, discuto, por meio de exemplos do discurso dos discentes, como eles lidaram com o tempo e com o espaço do curso.

10.1 Dias da semana e período de acesso dos professores-alunos

Um dos princípios básicos para qualquer aluno que queira ter bom aproveitamento em cursos a distância, segundo Paloff & Pratt (2004), é o gerenciamento do tempo. Na organização do tempo, o aluno pode utilizar seu tempo com maior qualidade, coordenando vida pessoal, profissional e estudantil de forma harmônica, sem fadigas psicológicas e físicas. Dessa maneira, a aprendizagem a distância se torna momento rico na experiência do aprendiz. Sabedores disso, procuramos entender como os discentes organizaram seu tempo ao longo da semana. Isso podemos ver no quadro a seguir:

Dias da Semana	Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	Compreensão de Inglês Falado via Internet I	Leitura Instrumental em Inglês via Internet II
Domingo	99	32	56
Segunda-feira	66	29	48
Terça-feira	43	27	5
Quarta-feira	35	18	13
Quinta-feira	58	59	29
Sexta-feira	90	37	13
Sábado	117	18	17

Quadro XX - Dias de acesso dos professores-alunos nos cursos

Na observação do quadro, percebemos alterações de acesso ao longo da semana. Na segunda, terça e quarta-feira, os professores tendiam a diminuir a sua participação, aumentando gradativamente, quanto mais se aproximassem do fim

de semana. No primeiro curso, nota-se que os professores-alunos propendiam a participar dos fóruns com maior frequência nos sábados (117) e nos domingos (99). Essa tendência sofreu alterações à medida que os professores-alunos participaram de outros cursos. No segundo curso, por exemplo, ocorreu um aumento de acesso na quinta (59) e sexta-feira (37) e uma diminuição do sábado (18) e domingo (32). Já no terceiro curso, domingo (56) era o dia de maior participação, ao passo que na segunda-feira (48) se tornou o segundo dia de preferência dos discentes. Já o período em que os professores-alunos mais interagiram nos fóruns, pode ser visualizado no quadro a seguir:

Período de acesso	Leitura Instrumental em Inglês via Internet I	Compreensão de inglês falado via Internet I	Leitura Instrumental em Inglês via Internet II
Manhã	124	42	26
Tarde	170	60	66
Noite	246	83	64

Quadro XXI - Período acesso dos professores-alunos

Nesse quadro, percebemos que o período de maior acesso dos professores-alunos foi o noturno, à exceção do último curso com uma predominância no período vespertino (66). Esse resultado demonstra que boa parte dos professores deveria exercer sua profissão no período matutino e vespertino. Além disso, é no período noturno que o impulso telefônico era mais econômico, pois muitos discentes acessavam o curso por meio de linha discada, podendo ficar conectado por período mais longo. Desses quadros, percebemos que os professores-alunos procuraram administrar seu tempo, tentando equacionar sua vida profissional e doméstica.

10. 2 O discurso dos professores-alunos sobre o tempo

Como vimos, o processo de se reculturar exige conjuntamente nova percepção do tempo. Dessa maneira, uma tentativa de organizar o tempo para aprendizagem também pode ser vista no discurso dos aprendizes, como podemos inferimos nos exemplos que seguem:

4. Speak about course	Quinta, 11/12/2003, 10:36:42
C	
Hi, P2! I would like to know if the course going to finish in this Saturday next day 13/12/03. I*d like also to know if I*ve some thing finished in the course. thank you very much! Gilmara.	Voltar ao topo
5. Subject:Speak about course	Quinta, 11/12/2003, 22:17:49
P2	
Hi Cleide The course is supposed to finish the following saturday - 20th december. After saturday, I will send to each of you what tasks you still have to fulfill, if you have missed any of them. This way, you would have time to finish off until 20th december.	Voltar ao topo
6. Re: Subject:Speak about course	Sexta, 12/12/2003, 08:24:57
A	
Hi, teacher P2! Thank you by attention. Yes, I*ve time to finish off until 20th December, but I think that already finished. Could you to check for me, please?	

Nesse segmento, C inicia sua mensagem pedindo esclarecimento sobre o término do curso, no tocante às possíveis tarefas que ela não tenha feito. Em seu discurso, observa-se o uso do modalizador “I would like to know”, seguido da condicional “if the course going to finish in this Saturday next day 13/12/03”, que produz um efeito de hipótese, o que, na verdade, é uma confirmação. Logo em seguida, C produz um enunciado semanticamente semelhante ao anterior. A mensagem é encerrada com um agradecimento “thank you very much!”. P2, por sua vez, responde à C, esclarecendo a data exata do término do curso “The course is supposed to finish the following saturday - 20th december”. Porém, não dá certeza de que as atividades foram realmente completadas, pois a professora opta pelo condicional “if you have missed any of them”, não esclarecendo C. Por conta disso, A novamente produz outra mensagem, agradecendo a pronta resposta – “Thank you by attention” – e solicitando

novamente que a professora verifique agora suas tarefas, para que ela também tenha a certeza de que foram cumpridas– “but I think that already finished. Could you to check for me, please?” – , apesar de a clareza dessas informações estar visualmente disponível na agenda do curso. Os professores-alunos sentem a necessidade de confirmar, com a professora, o término do curso.

Dessa forma, percebemos quanto o fator tempo se faz importante para esse grupo, até pelo motivo de que, como vimos no capítulo metodológico, muitos trabalhavam além de trinta horas. Como é natural na vida docente estavam eles entulhados de atividades, como avaliação, entrega de notas. É próprio que os professores-alunos se preocupassem com a distribuição de seu tempo profissional, com seu tempo como aprendiz no curso *on-line*.

Como já sabemos, professores, de modo geral, podem trazer percepções sobre a noção de um tempo pautado na hora-atividade, em tempo previamente estabelecido, em minutos e em séries que procuram determinar a forma como a aprendizagem se constitui no contexto escolar (Kleiman & Silva, 1999).

Diante do universo digital, essa interpretação, com relação ao tempo, pode se tornar obsoleta, não conseguindo se enquadrar diante das inúmeras possibilidades que as ferramentas tecnológicas podem oferecer. Tais acomodações podem ser vistas no próprio entendimento dos professores-alunos sobre essa questão.

Eu me lembro que na época muita gente desistiu, vários professores desistiram em conseqüências acho ...uma questão de tempo, né? (entrevista, 12/10/2005).

No relato dessa aprendiz, se constata a percepção temporal como um dos fatores que dificultaram adaptações de alguns participantes, acarreado desistência daqueles que não conseguiram trilhar os caminhos do curso *on-line*. Essa dificuldade em equacionar o tempo pessoal e os afazeres do curso já foi

observada por diversos pesquisadores (Paiva, 2001; Costa, 2003; Von Staa, 2003; Carelli, 2003). Constataram que a falta de disponibilidade de tempo para a dinâmica assíncrona e síncrona da aprendizagem *on-line* gerou abandono de curso a distância. Esse novo ritmo, diferentemente dos cursos convencionais, demanda o aprendizado de novas formas de movimentação nesse novo espaço, o que implica se programar na nova temporalidade dos cursos *on-line*. Essa dificuldade em direcionar o tempo no curso foi, por várias vezes, motivo de preocupação dos professores-alunos. Os trechos dos questionários (veja anexo) validam essa inquietação entre os discentes.

1. "A falta de tempo para realizar tantas atividades de níveis complexos"
2. "Falta de tempo para terminar as atividade"
3. "Os motivos devem ter sido a princípio o horário"
4. "Falta de tempo para terminar as atividades"

Inicialmente, como podemos apreender, os participantes do curso denunciavam o fator tempo como uma das justificativas para a dificuldade de completar as tarefas. Essa situação é bastante compreensível se tivermos em mente que muitos desses profissionais da educação tinham uma carga horária de trabalho bastante elevada, somada a de pouca habilidade ainda em utilizar computadores. Dessa forma, o tempo utilizado por um usuário proficiente da Internet era infinitamente menor se comparado com os professores-alunos desta pesquisa. Entretanto, é importante acrescentar que, apesar das dificuldades de gerenciamento de tempo, muitos conseguiram se organizar e participar do curso. Os extratos dos fóruns testemunham esse fato.

1. I like to study it a lot but I do not have **enough time** for spend in it. I would like to study all this topics with the students who have the same difficult as me.
2. But I thank you God for this chance. All the teachers help us on timel like to study it a lot but I **do not have enough time** for spend in it
3. And, when we come back to search and select sites/texts, I feel a bit of insecurity, but **the time** can help me to resolve this short problem, I am sure.

4. I would like to ask everybody to excuse me, I am really, really **very busy** at this moment. I hope in **two weeks** I will have time to talk with everybody.

Nesses fragmentos, constata-se que, no primeiro exemplo, o professor-aluno reafirma sua dificuldade com o tempo. Apesar disso, no mesmo enunciado, ele coloca seu interesse pelo estudo (I like to study it a lot). Essa declaração nos possibilita inferir que elementos de ordem psicológica parecem coadjuvar para a reorganização temporal do comportamento do aprendiz perante as dificuldades encontradas, franqueando que os discentes se tornem mais atentos a seus objetivos educacionais.

No segundo exemplo, essa constatação sobre fatores de motivação interna aflora novamente (But I thank you God for this chance). O discente reafirma também a importância dos professores como um colaborador importante na reorganização de sua participação no ambiente digital.

No terceiro exemplo, o professor-aluno ilumina que apenas a experiência possibilita a compreensão mais detalhada da aprendizagem *on-line*. Isso ocorre, segundo ele, com o tempo de experimentação das práticas discursivas em ambiente digital (**the time** can help me to resolve this short problem). Essa afirmação se tonifica pela adjetivação “short”, que minimiza a importância da dificuldade vivenciada pelo aluno. Além disso, o processo mental “I’m sure” fortalece a noção de possibilidade de solução dos obstáculos vivenciados. Nesse mesmo enunciado, fica claro o impacto de fatores emocionais na aprendizagem nesse ambiente “I feel a bit of insecurity”. Nessa linha, a preocupação das professoras, já debatida e analisada em seções anteriores, assume alento novo. Por essa razão, talvez elas procurem estruturar seu discurso de tal forma que auxilie os professores-alunos a superar esse momento crítico no curso.

À medida que os discentes vivenciam sua prática discursiva, no ambiente digital, mostra-se maior consciência sobre a distribuição de tempo na vida pessoal

e no curso. No terceiro exemplo, o discente declara que, no momento, se encontra atarefado (I am really, really **very busy** at this moment). Para isso, o professor-aluno se auxilia do processo relacional (I am), demonstrando a particularidade da situação, acrescido de adjuntos modais (really, very) e adjetivo (busy). Em seguida, um processo mental (hope) é selecionado, associado ao advérbio de tempo (two weeks), para, após isso, o discente apresentar uma oração futura que evidencia a possibilidade de reestabelecer a participação inicial. O verbo “will have to talk” é marcador dessa capacidade. Nessa toada, o professor-aluno patenteia a dificuldade inicial, procurando reestruturar seu tempo (two weeks) para a solução do estorvo encontrado. Essa justificativa apresentada pelo discente pode espelhar tentativas de reorganização temporal no ambiente digital.

Com relação a essa situação, Carelli (2003) assevera que é necessário orientações mais precisas respeitantes ao gerenciamento do tempo para os alunos que desejam participar de um curso a distância.

A percepção de um tempo também está relacionada com nova concepção de espaço, pois essas duas categorias estão diretamente ligadas. A separação entre espaço e tempo tem uma função apenas didática. Eu só posso pensar em um tempo se tenho noções claras do espaço social que terei de ocupar. Por conta disso, na próxima seção, detalho as percepções dos professores-alunos com relação ao espaço do curso.

10. 3 A percepção do espaço do curso

Como podemos defluir, o professor-aluno inicialmente percebia o curso como algo bastante obscuro para ele. Como disse, em parte isso ocorre pela dificuldade encontrada pelo participante de compreender o espaço social no qual ele deveria circular. Isso fica patente com suas escolhas lingüísticas (de você entrar, de você acessar, de você saber), que demonstram percepções espaciais que provavelmente não eram ainda familiares ao professor-aluno. Com isso, a

princípio se configura como natural a apreensão do discente em interagir nesse ambiente, somente após uma tentativa de compreender o espaço do curso, que os ânimos tenderam a se apaziguar. O relato a seguir é ilustrativo dessa situação.

ãh...e assim como eu te falei: "eu fui, eu ia apertando tudo quanto era canto lá até me achar. E muitas vezes eu tive que ficar só..... pra fazer. Eu apertando e clicando até chegar num lugar que era prá chegar... às vezes que eu tava em dúvida e eu mandava um e-mail... (entrevista M, 04/09/2005)

No excerto acima, o discente descreve as ações tomadas para superar as dificuldades apresentadas no curso. Repare que o movimento do aprendiz está pautado na noção de espaço ("eu fui, eu ia apertando tudo quanto era canto lá até me achar). À medida que esse professor-aluno abre as cortinas desse espaço, desvelando os significados espaciais empregados no curso, passa por uma reaprendizagem espacial (às vezes que eu tava em dúvida e eu mandava um e-mail...), tornando-se um navegador mais experiente que conduz sua exploração, descobrindo seu posicionamento social no curso, aprendendo a "colonizar" seu espaço social. Essa imagem se fortalece com o depoimento anterior de um dos participantes e também da observação de algumas interações no fórum do curso. Como as que seguem:

1. I am feeling very well because I could learn different ways of coping with reading strategies, having the chance of knowing **new sites** as well as keep in touch and exchanging experiences with several foreign teachers **around the world**
2. I could learn different reading strategies, the Knowing **new site**, exchanged experience, with foreign teachers and learned to **navigate in the internet**.
3. In unit 4, the most difficult part for me was connecting a foreign teacher, I send some **e-mails** and I did not get answer, so I **entered in the site www.yahoo.com, in the chat** where I talked with some teachers and this way I got to do my lesson. In all units I thought the most difficult part was when we needed to **search a site**, because I thought in all my students and there are some **sites** are not easy for comprehension of them.

Em todos os exemplos, os professores-alunos aludem a seu bom desempenho e à nova percepção da conjuntura espacial. No primeiro exemplo, o

participante afirma, por meio de processos mentais, que sua ambientação melhorou no curso (I am feeling very well), principalmente pela aprendizagem adquirida (I could learn different ways of coping with reading strategies), mas, especialmente, porque teve oportunidade de conhecer melhor o ciberespaço (having the chance of knowing **new sites**). Esses novos caminhos possibilitaram que o professor-aluno conhecesse outros professores, igualmente em lugares diferentes (**around the world**). Essa constatação parece ser robustecida pelos processos (learn, keep in touch, having the chance of knowing) que retratam ações decorridas no momento dessa experiência.

Dessa mesma forma, o segundo exemplo, de sua vez, colabora para agigantar essa explicação. O que chama a atenção nesse texto é o uso do verbo navegar pelo discente (to **navigate in the internet**), termo esse bastante comum entre os participantes de ambientes ciberespaciais. Sendo assim, novas percepções espaciais parecem afluir, juntamente, novas incorporações de léxico pertinente ao ambiente de aprendizagem.

No último exemplo, o discente destaca suas dificuldades de se movimentar no universo da Internet. Ele descreve a forma que ela encontrou para aprender a utilizar as ferramentas disponíveis no universo digital (**e-mails, I entered in the site www.yahoo.com, in the chat, to search a site**), apesar dos problemas enfrentados. Essa simples descrição ilustra como a nova percepção espacial enseja alterações no comportamento do aprendiz. Os processos materiais, verbais e mentais (talk, send, connectar, get, think, search) evidenciam mudanças de postura ante as dificuldades. Apesar de encontrar obstáculos, o professor-aluno se movimenta no ciberespaço, procurando entender a dinâmica desse ambiente.

Na próxima seção, traço algumas conclusões com base na análise dos dados com a finalidade de discutir os elementos promovedores de reorganização temporal.

11. Algumas conclusões

À luz dos resultados analisados, percebemos que o discurso dos professores-alunos é marcado, inicialmente, pela dificuldade e pela incerteza de como gerenciar seu tempo e como compreender o espaço social dos cursos em que estavam inseridos.

Esse tempo tem caráter qualitativo, e não imediatista, mas compõe um tempo construtor, que é individual, cuja feição não se afirma com a dos demais participantes. Para esse processo ocorrer, é necessário um tempo para que a identidade dos professores-alunos possa ser refeita, a fim de que possam experimentar e assimilar mudanças no ambiente de aprendizagem *on-line*. À medida que os discentes interagem com os professores e vivem situações de aprendizagem, paulatinamente se observam alterações em suas escolhas lingüísticas.

A primeira mudança se refere ao vocabulário e tipifica a espacialidade dos cursos (e-mail, fórum). Essa alteração nas escolhas lingüísticas dos discentes pode parecer simples, entretanto requer complexas observações cognitivas. Como as pesquisas na área lexical apontam, a aquisição de novas formas de vocabulário impõe um sofisticado processo no interior das mentes dos participantes, a envolver questões individuais, culturais, sociais e históricas.

A segunda diz respeito à preocupação dos discentes sobre o tempo. Acostumados com a mediação do tempo cronológico, vêm-se receosos com os múltiplos afazeres que eles têm de vivenciar. No entanto, parece-me que o “relógio” desse tempo não é elemento exclusivo da persistência destes professores-alunos. Como vimos na discussão teórica, a vivência do tempo é cultural e singular. Cada participante procurou se organizar e se estruturar dentro

de suas possibilidades de tempo. Dessa forma, aventuro-me a afirmar que o tempo despendido no curso parece ter sinais de construção de novo saber. Pelo menos é o que fica claro no depoimento e nas afirmações nos fóruns de alguns discentes.

Os professores-alunos que obtiveram sucesso parecem possuir uma rotina de trabalho. Esse fato pode sinalizar alternativa viável para evitar a submissão ao imediatismo do dia-a-dia. Ademais, essa situação parece embaralhar-se com o sentimento de *querer*, para que possa criar condições tendentes a dispor de tempo para seu próprio aprimoramento. É importante salientar que não apenas o querer do professor se faz necessário para que determinar mudança seja implantada. A ele se devem outros elementos, como computadores, salários mais decentes, respeito profissional para que não possam desistir diante dos obstáculos impostos. Portanto, como se percebe, a vivência no curso é policromática, podendo também abrigar construções temporais críticas, típicas ora da figura mítica de kairós, ora da estrutura fragmentada de cronos.

Quanto à compreensão do espaço do curso, pode ter sido por meio de tentativas e erros. À medida que os professores-alunos experimentavam as diversas ferramentas do ambiente teleduc, procuravam observá-las e utilizá-las apropriadamente. No âmbito do discurso, pode-se inferir que os discentes iniciaram um processo de apreensão da cultura do ciberespaço à proporção que se utilizavam de vocabulário próprio da Internet.

No próximo capítulo, procuro discutir minhas considerações finais, intentando mostrar as limitações e os avanços desta pesquisa. Nesse caminho, passo igualmente a responder as perguntas de pesquisa.

PORTO DE CHEGADA ?

*Se um veleiro repousasse na palma da minha mão
Sopraria com sentimento e deixaria seguir sempre
Rumo ao meu coração, meu coração
A calma de um mar e guarda da manhã segredos
De versos naufragados e sem tempo
Rimas de ventos e velas, vida que vem e que vai
A solidão que fica e entra
Me arremessando contra o cais
Rimas de ventos e velas, vida que vem e que vai
A solidão que fica e entra
Me arremessando contra o cais*

(Porto solidão, Jessé)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de uma viagem aflui sempre novas experiências e diversas inquietações sobre sua natureza. Para onde ir? O que aprendi? O que vivenciei? Essas preocupações fazem parte ainda do navegador aventureiro, desejoso de novas emoções e de novas aventuras no oceano do ciberespaço. A chegada em um porto está para sinalizar não o fim da jornada, mas o momento de restabelecimento e reflexão sobre o decorrido e o porvir.

Para tanto, neste capítulo busco responder às perguntas de pesquisas que motivaram essa jornada, fazendo igualmente um balanço deste espaço percorrido no navegar deste trabalho. Discuto também a aprendizagem travada pelo pesquisador, as contribuições que este estudo pode oferecer a outros aventureiros. Por igual, as limitações que toda pesquisa pode ofertar.

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma professores-alunos de escolas públicas estaduais de São Paulo vivenciaram processos de reculturação, reestruturação e retemporalização em um programa de formação de professores a distância.

Primeiro que tudo, visou apresentar e examinar o discurso de três professoras com a finalidade de entender de que maneira seus discursos colaboravam para processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Em seguida, perscrutou o discurso dos professores-alunos para compreender sinais de reculturação, reorganização temporal e reestruturação. Por conta disso, optei em utilizar uma ferramenta de análise bastante consistente para o exame do discurso dos participantes. A sistêmico-funcional me pareceu a teoria lingüística mais apropriada para classificar e sistematizar os achados no plano interpessoal e da transitividade.

Do ponto de vista interpessoal, trabalhamos com a noção de interação que resultou na identificação das funções discursivas, a função do sistema de MODO do discurso dos docentes e dos discentes. Em decorrência disso, o papel social que cada um desempenhou ao longo do Programa *Teachers'Links*. Essas informações foram relevantes, pois nos coadjuvaram a entender quais características descrevem processos de reestruturação e reculturação.

Do ponto de vista da transitividade, foi nosso intento revelar as funções de escolhas verbais, e como essas opções facilitam a reculturação dos professores-alunos no ambiente de aprendizagem *on-line*.

Igualmente, utilizei uma análise com base nos estudos de Garrison & Anderson (2003), focalizando categorias de análise para que pudéssemos compreender sinais de reculturação no discurso dos professores-alunos.

A análise dos dados seguiu um viés interpretativo que nós auxiliou numa compreensão qualitativa da interação, construídos no andar da pesquisa.

Esse direcionamento colaborou para nos favorecer a investigação quanto a possibilidades de ocorrerem processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Essas categorias se resolveram nas pesquisas de Fullan (1996) e de seus seguidores sobre o decurso de mudanças de práticas educacionais em sala de aula. Dessa maneira, observam-se alterações de comportamento nos agentes abarcados pelo processo educacional, especialmente professores e alunos. Essa opção pelas categorias propostas por esse educador canadense se deu por entender que seriam elementos fundamentais para descrever, à luz de uma teoria de linguagem, como se constituem essas mudanças

Entretanto, apesar da busca das professoras em facilitar o processo de reorganização dos professores-alunos para o ciberespaço, nada garante que elas foram bem-sucedidas com todos os participantes, pois, como já nos referimos, os discentes carregam valores e percepções sobre o mundo típico de suas experiências. Qualquer alteração nesses valores não é processo simples, antes extremamente complexo, enfeitando não somente o aprendiz em si, mas a comunidade na qual ele está igualmente inserido.

É importante assinar que essa reestruturação de papéis não é algo homogêneo e linear, que todos os participantes vivem de igual forma. Alguns, certamente, estarão mais aptos à cultura ciberespacial e, em conseqüência, mais plenamente engajados na interação, elaborando perguntas e analisando fatos que ocorrem na marcha do curso. Outros, em contrapartida, podem ficar em um plano da “descoberta” do território ciberespacial, sem, contudo, colonizá-lo. Como já o dissemos, qualquer processo de reculturação é um passo adiante e outro para trás. Enfim, trata-se de mecanismo bastante dialético, não raro movido por contradições inerentes ao processo de transformação.

Assim, temos um complexo processo de mudança que envolve reculturação, reorganização temporal e reestruturação do comportamento mediado pela linguagem, pois é por ela e por meio dela que esses processos se materializam. Como podemos vislumbrar, essas mudanças estão muito imbricadas umas nas outras, constituindo um processo dialético, no qual um segmento não ocorre sem a presença do outro. Por isso, os professores-alunos que sobreviveram nas “tempestades desorientadoras”, no começo do Programa *Teachers' Links*, tiveram que se reculturar nos três planos retratados por Fullan (1996). Assim, houve necessidade de compreender e de se organizar em nova ordem espacial e temporal, atendendo à cultura digital e reestruturando seu comportamento diante desses fatos.

Entretanto, alterações dessa envergadura impuseram processo longo de reculturação, reestruturação e retemporalização (Fullan, 1996) de hábitos internalizados na cultura da sala de aula presencial. Certamente, esse processo levaria um tempo maior que as breves semanas do Programa *Teachers' Links*. O grande desafio para a educação *on-line* é criar condições favoráveis para que o processo de reculturação venha a ocorrer. Mas, principalmente, requer que os professores-alunos possam ter coerência de suas ações no ciberespaço, para que consigam entender o novo, constituindo-se em pensadores críticos nesse novo ambiente. Nessa linha, é importante, fique claro, que qualquer processo de mudança é dialético. Portanto, contradições são naturais que ocorram. É justamente nesse mecanismo de vir-e-ir para o velho e para o novo que sentidos outros são construídos.

O propósito de examinar exemplos específicos do discurso e interação em sala de aula digital é aprender acerca do processo ensino-aprendizagem, como também descobrir sentidos que professores e alunos empregam nesse contexto social. Em outras palavras, a inquietação que subjaz às perguntas de pesquisa

desta tese é: o que podemos inferir a propósito do ensino-aprendizagem, após termos observado e analisado o programa *Teachers'Links*? Tentando responder essa às perguntas abaixo, estaremos também refletindo sobre o alcance das descobertas para a prática de professores em contexto digital.

Primeiro, relembremos a primeira pergunta “De que forma o discurso das professoras colabora para que os discentes vivenciem possíveis processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal?”. Como vimos, no discurso das professoras parece predominarem papéis de fala (Halliday & Mathiessen, 2004) que solicitam ações para os professores-alunos (Click on Web Addresses and have fun, Write your comments, opinions and suggestions about this issue). Por isso, elas se socorrem de vocativos e de formas de nomeação dos participantes com a finalidade de direcionar as mensagens. Bem como de escolhas pronominais (eu, você, nós), intentando enfatizar a subjetividade de seus discursos ou se incluir como profissional, com os discentes, por meio de “nós inclusivo”. No plano das funções típicas do discurso, encontramos a forma de monitoramento, verificação de compreensão, avaliação.

Pelo que pudemos perceber, a interação é marcada por uma relação pedagógica, ou seja, as professoras procuram orientar e organizar todas as formas de participação dos professores-alunos ao longo do curso. Procuram organizar a participação dos discentes na sala de aula *on-line*, tentando aclamar onde as mensagens devem ser postadas e como os professores-alunos podem se movimentar nesse ambiente. Essa preocupação aparenta estar pautada na própria percepção das professoras sobre a dificuldade dos participantes no ambiente ciberespacial. O trecho da fala de uma das professoras esclarece a prática discursiva das docentes:

Éh esse era o propósito já que eu imaginei que eles devem tá lá todos inseguros, enfim, tímidos (tem que começar alguma coisa aqui) (...). Eu achava que, éhhhh, eu estava aí buscando uma resposta pra aquilo: eles não conseguem

fazer grupos, eles não conseguem trabalhar em grupos (P3, 10/11/2006).

Contudo, à medida que esses aprendizes se tornam mais proficientes na interação no curso, as professoras parecem permitir formas de interação menos fixas. Basicamente, as interações têm uma fase inicial que é desencadeada pelas professoras; em seguida, uma mais instrucional, na qual as professoras solicitam ações acadêmicas dos professores-alunos, que podem ou não ser acatadas por eles. Em contexto de não-aceitação dos discentes, as professoras redirecionam suas instruções, procurando, com isso, que os professores-alunos acolham suas orientações. Porém, há situações em que os participantes procuram alterar a relação entre professores e alunos. Nesses casos, os discentes iniciam o assunto e procuram conduzir seus tópicos escolhidos.

Outra preocupação das professoras é com o fator tempo. As professoras procuram organizar o tempo para que os discentes se autodisciplinem nas atividades propostas. Com isso, as docentes procuram evitar possíveis confusões com prazos a serem cumpridos. Dessa maneira, as professoras procuram criar um ambiente propício para o processo de reorganização temporal.

Por meio dessa interação, as professoras se esforçam por criar condições para que os discentes se reculturem ao ambiente digital, resgatando-os das possíveis intempéries com que tiveram de afrontar. As professoras, a fim de que os discentes tenham alguma noção da nova cultura, tentam obedecer a um movimento contínuo de configurações de um quadro interacional que procura conquistar os alunos, tencionando levá-los para o “estado de ser estudante” (McLaren, 1992). Essa prática tem uma justificativa muito clara para as professoras, como podemos perceber no excerto abaixo:

Em outros alunos, éhhh, principalmente os que são mais fracos, eles falam explicitamente disso....né? quer dizer: "Se não fosse esse resgate eu não taria aqui, ou "Eu me sinto muito melhor, eu me sentia péssimo". "Eu achei que eu

não ia conseguir nunca". Então você tem que convencer, na realidade, alguns alunos, outros não, você consegue negociar. (P1, Entrevista 18/5/2005).

Essa forma de agir é traduzida no discurso das professoras, resgate necessário para que eles possam sobreviver. O contrário poderia sinalizar não-aprendizagem ou até mesmo desistência. Por essa razão, talvez, as professoras buscam ser mais claras em suas intruções, dando informações precisas materializadas nas escolhas lingüísticas, a exemplo do monitoramento.

As professoras parecem defrontar o maior dilema de muitos docentes em ambiente digital: Como conciliar processos de reculturação em ambiente digital com a participação dos discentes? Como conciliar a estrutura de participação acadêmica com a estrutura de participação social dos discentes? Como conciliar, de maneira eficiente, a cultura dos professores-alunos e a cultura emergente do ciberespaço?

A tensão entre esses paradigmas pode criar um movimento de ir- e-vir entre estados mais formais de aprendizagem com instruções e estados mais reflexivos, havendo alterações profundas nas percepções sobre ensino-aprendizagem. No discurso das professoras, a mudança de situação instrucional, para mais reflexiva, é uma instanciação do propósito duplo subsumido na formação de professores, visando a fornecer oportunidades para os discentes aprenderem nova cultura e, ao mesmo tempo, explicitarem traços formais de sua aprendizagem.

Em relação à segunda pergunta “ Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados nas manifestações dos professores-alunos nos fóruns de discussão?”, procuramos descrever o percurso dos professores-alunos do Programa *Teachers'Links*, tendo como foco de análise os processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. A análise do processo de reculturação se deu por meio da categoria presença social (Garrison & Anderson, 2003), que buscou, em recursos

lingüísticos, elementos para detectar sinais de reculturação. Já a análise do processo de reestruturação, decorreu da descrição da transitividade (Halliday & Matthiessen, 2004) no discurso dos professores-alunos. Por último, o processo de reorganização temporal ocorreu por intermédio da análise do discurso dos professores-alunos quando mencionavam a categoria tempo. Além de observar os dias da semana e o horário de acesso dos participantes nos cursos, essa análise teve como finalidade entender de que forma os discentes lidavam com tempo nos cursos digitais.

Pela análise dos dados, podemos perceber alguns índices hábeis em representar processos de reculturação. Ei-los: saudações iniciais e de encerramento; elaboração de pergunta; uso de caixa alta; menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, uso do pronome nós inclusivo, apreciação de conteúdo de outros participantes e expressão de concordância.

O primeiro se refere às saudações iniciais e de encerramento que caracterizaram as mensagens dos discentes nos fóruns do curso. Parece-me que esse recurso lingüístico tem a função de polidez entre os participantes do curso e também funcionava como direcionador das mensagens. Agindo assim, os discentes não tinham dúvidas para quem as mensagens foram encaminhadas.

Elaboração de perguntas foi um recurso utilizado pelos discentes com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre determinados tópicos que estavam sendo desenvolvidos no curso. A utilização desse recurso lingüístico, como dito em outro momento, pode revelar maior engajamento dos discentes com relação aos assuntos tratados. Como apontam diversas pesquisas (Goffman, 1998; Jesus, 2000), perguntar constitui um ato complexo que envolve questões de ordem cultural e cognitiva. Cultural porque o falante precisa entender as regras que envolvem as práticas discursivas da comunidade na qual ele está inserido. Cognitivo porque o falante elabora um processo complexo de comparação, síntese para chegar a um questionamento.

As caixas altas no discurso dos discentes funcionavam como mecanismo enfático quando os professores-alunos queriam destacar uma palavra ou um tópico que estava sendo desenvolvido. Essa prática é bastante comum entre os usuários da Internet que utilizam caixa alta para chamar atenção de alguém sobre determinado assunto que está sendo transcorrido em uma interação.

Mencionar fatos cotidianos dos professores-alunos pode sinalizar um maior engajamento deles com o curso. À medida que os discentes compreendem as regras de como se comportarem nos cursos digitais, podem se sentir mais seguros para expor situações vivenciadas por eles, trazendo exemplos de situação pessoal e profissional para as discussões do curso.

Pronome nós inclusivo também pode constituir outro sinalizador de engajamento dos professores-alunos, projetando a voz do aprendiz para a coletividade. Assim, as vozes que são materializadas pelo pronome nós inclusivo pode projetar outros papéis sociais, além do próprio aprendiz, entre eles o do profissional, do pai.

Apreciar o conteúdo de outros participantes e expressar concordância podem ser indicadores também de engajamento dos professores-alunos, à medida que eles percebem que as contribuições de seus colegas podem representar uma aprendizagem mais colaborativa.

Com relação aos índices de reestruturação, procurei analisar a transitividade no discurso dos professores-alunos, com a finalidade de entender sinais de mudanças de papéis sociais. É na metafunção experiencial que usamos a língua como representação do mundo externo e interno. Portanto, é nela que podemos vislumbrar sinais de mudança de papéis sociais nos cursos digitais.

A análise dos processos foi realizada nos três cursos que compreenderam esta pesquisa. Nesses cursos, percebemos uma predominância de processos mentais que sugeriram uma tentativa de os discentes interagirem ao longo do curso. O segundo processo mais recorrente foi o material, que descrevia as ações dos professores-alunos. O terceiro processo foi o relacional: enfatizava as mudanças vividas pelos professores-alunos com seus conflitos e limitações. Já os processos verbais e comportamentais tiveram pouca ocorrência nas interações dos professores-alunos: o primeiro descrevia o enunciado de outros participantes, e o segundo narrava as atividades que foram realizadas pelos discentes. Essa análise sugeriu que os discentes procuraram aprender a se movimentar na marcha do curso, insinuando possíveis mudanças de atitude nos cursos.

Com relação ao processo de reorganização temporal, notou-se que os professores-alunos acessavam o curso mais no período noturno, com predominância do domingo, dia escolhido pela maioria para a realização das atividades do curso. Os dados também apontam que os professores-alunos tinham dificuldade natural de lidar com seu tempo profissional e pessoal em relação às demandas gastas no curso. Percebemos também que os professores-alunos procuravam organizar seu tempo para a aprendizagem do curso. Para isso, fez-se necessário uma percepção espacial do curso com novas concepções sobre as interações no ciberespaço.

Não deixa de ser angustiante e, paradoxalmente, estimulante chegar ao término de uma pesquisa. Angustiante porque são muitos os problemas e as limitações deste trabalho. Estimulante porque algumas conclusões, embora não generalizadoras e bastante temporárias, também podem ser sugeridas.

Começamos pelas limitações, decorrentes da minha experiência como pesquisador, no manusear dados naturalísticos em contexto digital. Muitas foram as lições. Primeiro, qualquer pesquisador que queira trilhar por caminhos nunca dantes palmilhados, deve ter um período de observação participante longo e

intenso no campo de investigação para realizar descrições densas e uma série de entrevistas estruturadas.

As entrevistas não foram plenamente suficientes, considerando as dificuldades de comunicação com os professores-alunos, dada a brevidade de tempo disponível dos participantes. Pelo menos este caso, para a reconstrução “textural” da realidade seria necessário mais entrevistas que confrontassem, com outros detalhes, minhas interpretações e as percepções dos professores e dos professores-alunos em cada momento do curso. Apesar de serem elas parte integrante da tese, acredito que mais entrevistas poderiam me auxiliar em uma “descrição mais densa” (Erickson, 1990), em que cada detalhe tem relevância, e a perspectiva do ator sobre suas ações é imprescindível. Isso ocorreu principalmente porque o objetivo da pesquisa foi se alterando ao longo da análise, e diversas observações não poderiam ser mais realizadas, por conta do término do curso.

Por acreditar que nossa percepção, bem como a natureza da linguagem, é dinâmica, entendemos que, se reanalísarmos essa mesma pesquisa, após um período de um ano, com o mesmo grupo, poderemos verificar mudanças no comportamento dos aprendizes, dada a experiência adquirida. Por essa razão, acreditamos que as discussões feitas podem ser consideradas relevantes ou refutadas por pesquisas futuras, reafirmando, refinando e melhor explicando os processos de reculturação de participantes com pouca experiência em ambiente ciberespacial.

Se futuras pesquisas abarcaram novos grupos de professores, poderão se concentrar em estudos mais detalhados de alguns alunos, acompanhando-os com maior eficiência para compreender como e quando eles realmente começam a passar por processos de mudanças nos cursos a distância. Além disso, precisamos investigar, com maior precisão, porque alguns discentes, mesmo participando de curso de formação, parecem ter pouca ou nenhuma mudança

aparente em seu desempenho nas aulas. Outro campo de pesquisa é desenvolver critérios, por meio da sistêmico-funcional, para análise do discurso de professores e alunos em contexto digital. Boa parte da pesquisa desenvolvida nessa seara traz *insights* de ambiente de aprendizagem presencial. Precisamos refinar as ferramentas de análise sistêmica para que novas pesquisas possam colaborar para o entendimento de linguagem que vem ocorrendo no ciberespaço.

Passemos para o lado estimulante. O ato de fazer uma pesquisa qualitativa tem como mérito questionar nossas próprias pressuposições e presunções. Deixamos de conceber a sociedade apenas como grande estrutura de macrorrelações sociais de dimensão histórica, e passamos a dar relevância aos aspectos microscópicos do dia-a-dia. Entretanto, não quero desmerecer a importância do contexto histórico em que participantes vivem. Por diversos momentos, ao longo da tese, procurei deixar clara essa relação dialética entre esses processos. O que pesquisa como esta desvela é a relação social segundo a qual as pessoas vivem em um contexto muito específico, como um programa de formação continuada de professores. Trabalhos como o nosso colaboram com outras pesquisas que se interessam em compreender o mundo dentro da macroestrutura social. A diferença é que optamos por apreender como nova cultura contemporânea se manifesta em um grupo de professores e alunos.

Observar o cotidiano e entrevistar seus participantes nos colocam bem próximo do outro e nos levam a entender quão pouco o compreendemos. Ter a oportunidade de realizar uma pesquisa, no modo qualitativo, proporcionou-me um modo de olhar o mundo que é novo, mas também vagamente familiar. Parece-me que antes só via o mundo “às margens do rio”. Aprendi também que fazer pesquisa não nos fornece a figura completa de toda a experiência ou a resposta última para o caso investigado.

Assim, penso que este trabalho pode oferecer algumas implicações para a área de formação de professores. Nossos resultados mostraram, não

diferentemente de outros (Collins, 2003; Celani & Collins, 2003; Jesus, 2007), que precisamos empreender outras pesquisas para entender como, no cotidiano de sala de aula digital, os professores lidam com o objetivo duplo de ministrar conteúdos e ensinar nova cultura.

No que diz respeito a curso de formação de professores, não basta apenas facultar um conteúdo afinado com concepções de ensino mais atualizadas que deem ao professor-aluno subsídios teóricos sobre ensino-aprendizagem. Faz-se necessário que cursos, especialmente mediados por computador, possam discutir detalhadamente o papel do aluno nesse ambiente de aprendizagem, bem como organizar seu tempo das tarefas habituais com as novas no ciberespaço.

Precisamos discutir questões como autonomia, natureza da linguagem e formas mais eficientes de participação, entre elas, trazer contribuição dos colegas, otimizar participação em grupo, ou em pares, e saber como tomar a palavra nesse contexto. Além disso, é necessário que os professores-alunos possam desenvolver critério de análise de seus próprios discursos para que venham a entender a implicação de seu discurso em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos devem estar literalmente afinados com uma reflexão crítica da linguagem que permeia as salas de aulas digitais. Precisamos empreender, por meio da pesquisa-ação, mudanças empregadas na sala de aula.

Nesse caminho, poderemos criar um tempo para mudanças, levando em conta a nossa re-construção como profissionais da educação para que possamos, por meio de nossa intervenção, resgatar os sentidos banalizados pelo mundo capitalista, tão desvalorizados pelas iniciativas governamentais. Por isso, o entendimento do cotidiano de uma sala de aula digital pode ajudar professores a perceber, especialmente porque cresce essa modalidade de ensino, como a dinâmica da comunicação, em sala de aula, influencia as percepções dos alunos e dos professores. Agindo assim, acredito que possamos, sob a égide de nova viagem de descoberta, ingressamos em águas desconhecidas, mas com novas

emoções, para que venhamos a ocupar nossos espaços geográficos e nossas histórias, criando outros sentidos que, sem ignorarem os abismo próprios da incerteza, presente sempre em nossos questionamentos, venham eles, igualmente, carregados de poesia de esperança e de confiança. Esse o tom de uma nova viagem, que recomeça agora, neste momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.E.B. *Inclusão Digital do Professor: Formação e Prática Pedagógica*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2004.
- AGAR, M.H. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. London: Academic Press, 1996.
- ASSIS-PETERSON, A.A. A Aprendizagem de Segunda Língua – Alguns Pontos de Vista. *Revista Espaço*, n. 09, Junho, 1998: 30-37.
- AZEVÊDO, W. Muito Além do Jardim de Infância: O Desafio do Preparo do Aluno e do Professor, 1998. [disponível] <http://www.abed.org.br> (Acessado em 14/07/2003).
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.
- BASSI, C.E & DUTRA, D.P. A Interação e o Processo de negociação em L2. In *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.1. Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2004: 291- 313.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral*. Pontes, São Paulo: Ed. Unicamp, 1988.
- BLOOR, T & BLOOR, M. *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*, London, Arnold, 1995.
- BRAGA, D.B. A Natureza do Hipertexto e suas Implicações para a Liberdade do Leitor e o Controle do Autor nas Interações em Ambientes de Hipermídia.

Revista da Anpoll. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, jul/dez.15, 2003:65 - 85.

_____. Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Literatura na WEB. In COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 : 157 - 184.

CAMÕES, L. *Os Lusíadas*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CARELLI, I.M. Estudar on-line: Análise de um Curso para Professores de Inglês na Perspectiva da Teoria da Atividade. Tese de Doutorado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

CASTRO, S.T.R. Teoria e prática no Processo de Reculturação de Professores de Inglês. In CELANI, M. A. A (Org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse – The Language of Teaching and Learning*. Porstsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

CELANI, M.A. C. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In MAGALHÃES, M.C.C (org.). *A Formação do Professor como um profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. Um programa de Formação Contínua. In CELANI, M. A. A (Org.) *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M.A.C & COLLINS. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a Distância: Respondendo aos Desafios. In BARBARA, L &

- RAMOS, R.C.G (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CHAVES, G.M.M. Interação On-line: Análise de Interação em Sala de Chat. In PAIVA, V.L.M.O *Interação e Aprendizagem em Ambiente Digital.*, Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2001.
- CICUREL, F. Lê Discours em Classe de Langue, um Discours sur Mesure? *Études de Linguistique Appliquée*. N 61, 1996, 169-206.
- COELHO, M. L. A Formação Continuada de Professores Universitários em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Evasão e Permanência. Dissertação de Mestrado, FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- COLLINS, H. Design, Ensino e Aprendizagem on-line: Uma Experiência em Língua Estrangeira (LE) junto a Professores de Escolas Públicas. *Revista da Anpoll*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, jul/dez.15, 2003: 87-113.
- _____. Interação e Permanência em Cursos de Línguas via Internet. In COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004:51- 80.
- _____. Re-estruturação e Re-culturação no Trabalho com o Texto e a Gramática. In CELANI, M.A.A (org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

COSTA, C.M. Reflexões sobre Mudanças: Desenhando e Resenhando Oficinas Virtuais. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A.A. A Palavra: Uma História de Dissonâncias entre Professores e Aprendizes da Escrita. In COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A (Org.). *Cenas de Sala de Aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 161 – 179.

CUNHA, A G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

CRYSTAL, D. *Language and The Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

EGBERT, J, TRENA, P.M. & NAKAMICHI, Y. The Impact of Call Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education. In *Language Learning & Technology*, Vol.06, N 03, 2002 [disponível] <http://lt.msu.edu/vol6num3/egbert> Acesso 02/02/2005.

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

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. *Handbook of the Research on Teaching* 3d edition. M. WITTRICK, ed. New York: Macmillan. Also, Quantitative Methods; Qualitative Methods (with R. Linn) AEREA, Research in Teaching and Learning Volume 2 New York : Macmillan, 1986/1990.

_____. Ethnographic Microanalysis of Interaction. In M.D. LeCompte, W.L. Milroy, & J. Preissle (Org.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992, 201-225.

Estudo Estatístico sobre a Situação do Professor Brasileiro. Brasília, *INEP*, Outubro de 2003. [disponível] <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/> . (Acesso em 14/10/2003).

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FERREIRA, A G. D'O. A Lingüística Aplicada em Contexto Digital e o Ensino de Grego na Web: Primeiras Considerações. *Revista da Anpoll*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, jul/dez.15, 2003: 87-113.

_____. A Avaliação de Aspectos Motivacionais da Interface de Cursos de Inglês Baseados em Web com WEBMAC (Website Motivational Analysis Checklist). In COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004:15 - 50.

FOUCAULT, M., 1981. *Microfísica do Poder*. 2a ed. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje,v.21), 1983.

FRIGOTTO, G. A Formação e Profissionalização do Educador: Novos Desafios. In SILVA, T.T & GENTILLI, P (org.), *Escola S.A* Brasília: CNTE, 1996.

FULLAN, M . Turning Systemic Thinking on its head. February, *Phi Delta Kappan*: 402-423, 1996.

FULLAN, M. *Change forces: the sequel*. Philadelphia, U.S.A.: Falmer Press, 1999

_____ & HARGREAVES, A *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade*. São Paulo: Artmed, 2000.

GALOWAY, J.P. How Teachers use and Learn to Use Computers. In *Technology and Teacher Education Annual*, 1997: 857-859.

GARCIA ARETIO, L.G. Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia. *Estudios de Educación a Distancia/10*. Madrid:UNED, 1987.

GARCIA, J.A. Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo. Tese de Doutorado, PUC-SP, Educação e Currículo, São Paulo, 2000.

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

GERALDINI, A. F. S. Docência no Ambiente Digital: Ações e Reflexão. Tese de Doutorado, PUC-SP, LAEL, São Paulo, 2003.

GERVAI, S.M.S. Chats em Contexto de Aprendizagem. In COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004:81-104.

GOOFMAN, E. (1964/1972). A Situação Negligenciada. In B.T. Ribeiro & P.M. Garcez (org.), *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998: 11-15.

GRAU, I. (1996, January). *Teacher development in technology instruction: Does computer coursework transfer into actual teaching practice?* Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED394949)

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In Cole, P & Morgan, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58, 1975.

GRIMAL, P. *A Mitologia Grega*. 5 ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.

HALLIDAY, M A.K. *Language as Social Semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 1985.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 1994.

_____. Quantitative Studies and Probabilities in Grammar. In M. Hoey, (ed.) : *Data, Description, Discourse – Papers on the English Language in Honour of John McH Sinclair on his Sixtieth Birthday*. London: Harper Colins, 1993: 01-25.

_____. Functional Diversity in Language as seen from a consideration of modality and mood in English, *Foundations of Language* 6, 1970: 21-44.

HALLIDAY, M.A K & HASAN R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, 1989.

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

- HANNAY, L.M. & J.A ROSS. Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship Between Restructuring, Reculturing and Retiming. *Educational Administration Quarterly*. Vol.33, supplement: 576-603,1997.
- HARA, N. & KLING, R. Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course: A Taboo Topic in the Discourse, 1999. [disponível] <http://www.slis.indiana.edu/CSI/papers.html>. (Acesso em 14/07/2003).
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.
- JESUS, D.M. As Configurações Interacionais e o Modo de Perguntar de uma Professora de Inglês. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação , UFMT, Cuiabá, 2000.
- _____. *Interação e Aprendizagem em Línguas Estrangeira em Contexto a Distância*, 2007 (no prelo).
- JONSSON, E. *Electronic Discourse: On Speech and Writing on the Internet*, 1997. <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/EletronicDiscourse.html>
- KENSKI, V.M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KLEIMAN, A B & SILVIA, E. MORAES. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas, S P: Mercado de Letras, 1999.
- LAM, Y. (2000). Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56, 389-420.

LEÃO, L. *O Labirinto da Hipermídia: Arquitetura e Navegação no Ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 1999.

LESSA, A.B.C. Transformação: Uma Experiência de Ensino. In CELANI, M.A.A (org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Loyola, Ed.03, 2001.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, Ed.03, 2001.

_____. Uma Perspectiva Vitalista sobre a Cibercultura por Pierre Lévy. In LEMOS, A. *Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIDELL, H. G., SCOTT, R., JONES, H. S., & MCKENZIE, R. (1996). *A Greek-English lexicon*. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford University Press.

LUNDSTROM, P. "Synchronous Computer-Mediated Communication: Will Internet Talkers Improve The Communicative Competence of ESL/EFL Students?" Disponível em FTP: <ftp.hawaii.edu/outgoing/phxrsng/masters/paper>, 1995.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977

MACHADO, A.R. *O Diários de Leituras: Introdução de um novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- MACHADO, R.O.A. A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1992.
- MAGALHÃES, M.C.C. A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In MAGALHÃES, M.C.C (org.). *A Formação do Professor como um profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- MARTINS, M & BATISTA, L.J.C. Uma Busca da Presença da Afetividade nas mensagens de um Ambiente Virtual, 2000. [disponível] <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/015tcf4.pdf> (Acesso em 03/07/2006)
- MCKENZIE, J. How teachers Learn Tecnology Best. From Now On, 10 (6), 2001. [disponível] <http://fno.org/marc01/howlearn.html> (Acesso em 02/02/2005)
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do Discurso para o novo Milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Rituais na Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MCMENIMAN, M., & EVANS, R. (1998). CALL through the eyes of teachers and learners of Asian languages: Panacea or business as usual? *On-CALL On-line*, 12(1).
- MEHAN, H. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
- MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In BARBARA, L & GUERRA RAMOS, R.C (org.). *Reflexão e Ações no*

Ensino-Aprendizagem de Línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 2003 : 29-57.

_____. Padrões Interacionais em Sala de Aula: Como o Professor Reage às Falas Iniciadas pelos Alunos? In COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON (Org.). *Cenas de Sala de Aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 161 – 179.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In SCHNITMAN, D.F.(org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 : 274 - 289.

MOTTA-ROTH, 2001. De Receptor de Informação a Construtor de Conhecimento: O Uso do Chat no Ensino de Inglês para Formandos de Letras. In PAIVA, V.L.M.O *Interação e Aprendizagem em Ambiente Digital*. Belo Horizonte : FALE-UFMG, 2001.

OLIVEIRA, E.S.G. Trabalho de Professor – Trabalho de Sísifo? A Heróica Dimensão da Docência. In VIELLA, M. A (org.) *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó: Argos, 2003: 197- 218.

OLIVEIRA, E.G. *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ORTALE, F.L. *O Caráter Perguntador do Professor de Língua e a Construção da Identidades Sociais em Contexto de Interação Diádica Característica de Aulas Particulares*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

PAIVA, V.M. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, V.1, no 1, p.93-116, 2001.

_____ Aprendendo Inglês no Ciberespaço. In PAIVA, V.M. A (org.) *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001: 270 – 305.

_____ A Sala de Aula Tradicional X A Sala de Aula Virtual. In SILVA, R.C. & SOBRINHO, J.C (org.). Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte:CEFET, 2001: 129 – 145.

_____ Feedback em Ambiente Virtual. In LEFFA.V. (Org.) *Interação na aprendizagem das Línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003: 219 – 254.

PALOFF, R M e PRATT, K. *O Aluno Virtual – Um Guia para Trabalhar com Estudantes On-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARREIRAS, V.A. Reações de Aprendizes de EFL ao uso da Internet na Sala de Aula Convencional. In GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M (Org.). *Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade*. São Paulo: USP, 2001.

PASSOS, L.A Currículo, Tempo e Cultura. Tese de Doutorado, Educação e Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2003.

PENNYCOOK, A. The Politics of Pronouns. *ELT Journal*, 48 (2) , 1994: 173 – 179.

PONCE, B. J. O Tempo na Construção da Docência.Tese de Doutorado, Educação e Currículo, São Paulo, 1997.

RAMAL, A .C. *Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, R.C.G. Necessidade e Priorização de Habilidades: Reestruturação e Reculturação no Processo de Mudança. In CELANI, M.A.A (org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Educar e Conviver na Cultura Global: As Exigências da Cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTI, L.C. A Afetividade de uma Professora na Interação com seus Alunos em um Curso de Inglês on-Line. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London, Sage Publications, 2002.

TANNEN, D & WALLAT, C (1987). Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: Exemplos de um Exame/ Consulta Médica. In RIBEIRO, B.T & GARCEZ, P.M. (Org.), *Sociolinguística Interacional – Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998, 120 – 141.

TAVARES, K. A Auto-Percepção do Professor Virtual: Um Estudo-Piloto. In COLLINS, H & FERREIRA, A (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004: 107- 128.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 1975: 89-125.

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

TSUI, A.B.M. Interaction and language in Second Language Classrooms. Mimeo. 1982, 1-23.

VIRILIO, P. Speed and Information: Cyberspace Alarm. *Le Monde Diplomatique*, ago.1995. [disponível] http://www.ctheory.com/a30-cyberspace_alarm.html.

VON STAA, B. Elaboração e Avaliação de Design de Curso Instrumental On-line de Escrita Acadêmica em Inglês. Tese de Doutorado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

WANG, A. Y. & NEWLIN, M. H. Predictors of Performance in the Virtual Classroom, 2002.[disponível]
<http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid=4023>.
(Acesso em 12/05/2003)

WARSCHAUER, M & HEALEY, D. Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31, 1998.
[disponível] <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html> Acessado em 02/02/2005.

WOODLEY, A., & MCLINTOSH, N. *The Door Stood Open: An Evaluation of the Open University Younger Student Pilot Scheme*. Falmer Press, 1980.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aplicado aos participantes do Curso de “Leitura Instrumental em Inglês via Internet I”

São Paulo, 18 de setembro de 2003.

Caros Colegas,

Primeiramente agradeço-lhe pela gentileza em colaborar com a minha pesquisa. Para isto conto com a sua preciosa colaboração, respondendo o questionário que se segue:

1. Dados de identificação:

Nome:.....

Cidade:.....

Idade: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos

() acima de 50 anos

Estado Civil: () Casado () Solteiro Outro: _____

Filhos: () sim () não

Quantos: _____ Idades: _____

Formação:

() Graduação – Curso: _____

() Especialização – Curso: _____

() Outros: _____

Instituição onde leciona: _____

Cidade: _____

Tempo de docência: _____

Carga horária de trabalho semanal

() menos de 20 horas () de 20 a 29 horas () 30 a 40 horas

() acima de 40 horas.

Em relação ao curso de “Leitura Instrumental em inglês via Internet”

Motivos que o levaram a inscrever-se nesse Curso (você pode assinalar mais de uma resposta)

() Interesse em melhorar o seu conhecimento em inglês

() Possibilidade de incrementar suas aulas

- () Curiosidade em participar de cursos on-line
- () Formação continuada
- () Possibilidades de estudar nas horas vagas pois cursos on-line oferecem flexibilidade de horário de estudos
- () Razões financeiras (preço acessível, aumento salarial)
- () Melhorar o seu currículo
- () Utilização do computador como ferramenta para aulas no dia-a-dia
- () Outros: _____

Agradeço antecipadamente pela contribuição e carinho em responder este questionário

ANEXO 2

Roteiro de perguntas aplicadas às professores responsáveis pelos cursos on-line de Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II, e Compreensão Oral I e II

São Paulo, 20 de outubro de 2003.

Agradeço pela atenção em responder as questões que se seguem.

- 1) Há quanto tempo você leciona como professora *on-line*?
- 2) Quais as características de um bom e mau aluno para contexto digital?
- 3) Quais fatores colaboram mais para a desistência dos alunos dos cursos *on-line*?
- 4) Quais as pistas observadas por você para perceber que um aluno é um forte candidato para desistência?
- 5) Quais estratégias são usadas quando você percebe que alguns dos seus alunos poderão desistir?
- 6) Na sua experiência como docente em contexto digital. Você percebe que esses fatores, listados abaixo, podem interferir na motivação dos alunos e causar uma possível desistência.
 1. Falta de tempo
 2. Incapacidade de estudar sozinho
 3. Excesso de tarefas propostas pelo curso
 4. Falta de conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos tratados ao longo do curso
 5. Problemas técnicos
 6. Baixo desempenho lingüístico
 7. Problemas financeiros
 8. Dificuldades para assimilar os conteúdos
 9. Falta de dedicação

Comentários: _____

- 5) Quais fatores contribuem para a permanência dos seus alunos nos cursos on-line?