

## RECULTURAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO E REORGANIZAÇÃO TEMPORAL DE PROFESSORES-ALUNOS NO AMBIENTE DIGITAL

**Dânie Marcelo de Jesus<sup>1</sup>**  
(UFMT)  
[daniepuc@yahoo.com.br](mailto:daniepuc@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho se insere no contexto de educação a distância e tem como finalidade analisar indícios de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (FULLAN, 1996) no discurso de professores-alunos de um programa de formação continuada de uma universidade privada no Estado de São Paulo para professores de inglês de escolas públicas. Esta pesquisa discute o conceito de presença social de Garrison & Anderson (2003). A questão que norteou o estudo foi a seguinte: 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 linguísticas que podem ser sinalizadoras de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso dos professores-alunos.

Palavras-chave: Reculturação, reestruturação e reorganização temporal; discurso de professores-alunos; ambiente digital.

**ABSTRACT:** This study contemplates the distance education context and aims at analyzing signs reculturing, restructuring and retiming processes (FULLAN, 1996) in teacher-students' discourse at Teachers' Development Programme at private university of São Paulo, intended for state school teachers of English. The research question is the following: 1) What evidences 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 interactions in discussion forums and interviews with the participants. Results suggest some linguistic data that can characterize processes of reculturing, restructuring and retiming in the teachers-students' discourse.

Keys-word: Reculturing, restructuring and retiming; teachers-students' discourse; digital environment.

---

<sup>1</sup> Doutor pela PUC-SP e professor do Departamento de Letras e do Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT;  
[daniepuc@yahoo.com.br](mailto:daniepuc@yahoo.com.br)

**RESUMÉ:** Ce travail s'inscrit dans le contexte de l'enseignement à distance et vise à analyser des indices de processus de reculturation, restructuration et de réorganisation temporelle (FULLAN, 1996), dans le discours des enseignants-étudiants d'un programme de formation continue d'une université privée dans l'état de São Paulo pour les professeurs d'anglais dans des écoles publiques. Cette recherche aborde la notion de présence sociale de Garrison & Anderson (2003). La question qui a guidé l'étude était la suivante: quels probables indices de reculturation, restructuration et de réorganisation temporelle peuvent être observés au cours du processus d'apprentissage, dans les messages des enseignants-étudiants? La méthodologie de recherche a une approche interprétative à l'analyse des interactions dans des forums de discussion et d'entrevues avec les participants. Les résultats suggèrent quelques évidences linguistiques qui peuvent signaler des processus de reculturation, restructuration et réorganisation temporelle dans le discours des enseignants-étudiants.

Mots-clés : Reculturation, restructuration et réorganisation temporelle; discours d'enseignants-étudiants ; environnement digital.

## Introdução

Pesquisas recentes (CARELLI, 2003; BRAGA, 2004; JESUS, 2007; PINOTTI, 2010) evidenciaram a necessidade de uma formação mais crítica do professor no tocante ao uso de computadores na sala de aula. Como o uso do material eletrônico foge ao alcance do profissional da educação, ele é levado a se sentir deslocado diante desse ambiente de aprendizagem. Daí a natural tendência de alguns de reproduzir o discurso típico da interação na sala de aula, já amplamente estudado na literatura (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1988; ORTALE, 1995; JESUS, 2000). Dessa forma, o grande desafio de uma educação crítica na rede está no fato de que o ambiente digital ainda não faz parte da cultura de aprender e de ensinar de grande número de professores (BRAGA, 2004: 162).

A maior flexibilidade de tempo e espaço proporcionada pela educação *on-line* é outra dificuldade enfrentada pelos docentes. Tradicionalmente, o espaço escolar e o tempo dedicado para o ensino trazem, em seu âmago, uma concepção fragmentada de conhecimento e uma prática rotineira, inclusive porque as disciplinas são aleatoriamente distribuídas, sem uma sequência que permita a reflexão crítica dos discentes sobre o mundo.

Esse fracionamento do currículo escolar, segundo Kleiman & Silva (1999), em parte, 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 é condicionado por fatores externos à aprendizagem, como, por exemplo, a exigência do programa. Busca-se obsessivamente a homogeneidade do tempo: determinado assunto, por exemplo, deverá ser compreendido pelo aluno em X tempo. Assim, o tempo, dentro desse paradigma ainda vigente, torna-se uma camisa de força do trabalho pedagógico.

Nos ciclos iniciais, o educador decide o que fazer e a que horas fazer; nas séries seguintes, o tempo está rigidamente dividido entre as diferentes matérias.

Diferentemente da sala de aula presencial, a educação mediada por computador conclama alunos e professores a se movimentar em um espaço sem o modo marcado de presença, exigido na escola convencional, o que solicita aos discentes e docentes que se reculturem tendo em vista o novo contexto de aprendizagem. Procurei, então, investigar professores-alunos iniciantes em curso a distância, com finalidade de entender quais estratégias discursivas foram utilizadas por eles para se adaptar à aprendizagem digital, utilizando as categorias de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Para cumprir essa empreitada, inicialmente discuto os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal com a finalidade de entender as imagens que se apresentam nos depoimentos dos professores. Posteriormente, exponho o contexto da pesquisa, a coleta dos dados e os participantes do estudo; ao final, apresento a análise dos dados e as reflexões últimas deste estudo.

## **1. Processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal**

Como dito na seção anterior, o educador vive ainda sob a égide de uma estrutura educacional fragmentada e que homogeneiza os indivíduos, negando a diversidade de comportamento. Assim, é necessário que o professor acostumado a esse contexto aprenda a “como se comportar” e a “se comunicar” no território digital. Ele precisa se reculturar (FULLAN, 1996: 422), processo entendido como o desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que, por sua vez, envolvem novas formas de profissionalismo para o docente. Igualmente, ele tem necessidade de 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 de seu próprio tempo e dos alunos. Requer-se que os professores formados no paradigma tradicional apreendam a cultura digital para que possam aprender e utilizar esse ambiente como objeto de reflexão crítica no cotidiano escolar.

Por outro lado, os iniciantes em cursos a distância podem igualmente trazer práticas interacionais típicas dos diferentes contextos sociais que já vivenciaram, como é o caso dos professores. Já no mundo digital, a dinâmica de uma sala de aula pode diferir muito das experiências outrora vividas pelos alunos, instigando-os, assim como os docentes, a se reculturarem perante o novo contexto de aprendizagem. Talvez seja essa uma das razões que têm levado alguns estudantes a enfrentar situações de intensa dificuldade, como interagir nas salas de aulas digitais, organizar seu tempo diante das demandas do curso e compreender-lhe o espaço. 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, o presente estudo intenta contribuir com resultados que nos conduzem a entender como professores iniciantes 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), algumas possíveis causas da não reculturação em ambiente de formação mediada por computador: a falta de experiência prévia, a ausência de disciplina para gerenciar o tempo de estudo e o insuficiente domínio técnico do uso do computador por parte do usuário, somados à inexistência da interação face a face. Já as prováveis razões para a reculturação estão relacionadas com recursos variados para a interação on-line, para a emissão de respostas rápidas do professor, para a boa navegabilidade do curso e de seu conteúdo, não esquecida a formação do docente (COELHO, 2001). Apesar da dificuldade de os professores se reculturarem, se reestruturarem e se reorganizarem no âmbito temporal, em ambiente de aprendizagem on-line, são ainda poucos os trabalhos que versam sobre essas características em um plano linguístico.

## **2. O contexto, os participantes, a coleta dos dados e o procedimento de análise**

Em razão da carência de estudos nesta área, procurei investigar os índices de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso de professores-alunos de um programa de formação continuada on-line de uma universidade privada do Estado de São Paulo para professores de inglês que atuavam em escolas públicas. Os professores-alunos eram iniciantes em curso a distância e dispunham de conhecimentos bastante variados sobre uso de ferramentas digitais. Talvez por conta disso, no início da observação, eles pouco participavam, limitando-se a desempenhar as tarefas solicitadas.

Quanto às três professoras dos cursos, elas eram profissionais com larga experiência em Educação a Distância (EAD). O programa, por sua vez, compunha-se de quatro cursos nessa modalidade; entretanto, apenas três deles foram objetos de análise deste trabalho.

Os dados foram coletados, ao longo de um ano, por meio da análise das interações entre os docentes e os discentes nesses cursos, bem como pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O propósito era compreender indícios de processos de reculturação, reestruturação e reorganização cultural dos professores-alunos. A partir da necessidade de balizar essa pesquisa, busquei responder à seguinte questão:

Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados durante o processo de aprendizagem nas mensagens dos professores-alunos?

A escolha de um estudo de base interpretativista se deve à preocupação em lançar um olhar epistemológico relativista, sem descuidar a heterogeneidade. Essa abordagem visualiza o fenômeno da linguagem humana em base constitutivamente cultural. Permite-nos, ainda, perceber a textura das significações que operacionalizam o processo de reculturação, reestruturação de papéis sociais e reorganização temporal dos professores-alunos desta pesquisa com relação ao ambiente ciberespacial.

Concentrei-me nos assuntos discutidos nos fóruns<sup>2</sup>. Dei relevo a essa ferramenta em detrimento de outras por ser o instrumento de maior uso na interação entre os participantes dos cursos. O fórum parece ter assumido, simultaneamente, as funções de repositório de tarefas solicitadas pelo docente, de reflexões individuais e coletivas, de esclarecimento de dúvidas, de pedidos de socorro, de solicitação de informações, de recados. Tornou-se, portanto, o espaço de comunicação mais utilizado pelos participantes.

### **3. Emergência dos dados**

#### ***3.1 Indícios de processo de reculturação no discurso dos professores-alunos***

A finalidade desta seção é apresentar possíveis traços que evidenciem processos de reculturação. Para tanto, vali-me da noção de presença social<sup>3</sup> (GARRISON & ANDERSON, 2003), a fim de balizar a análise que será apresentada. Essa noção é dividida em três grandes categorias: afetividade, comunicação aberta e comunicação coesiva. Todavia, pela exiguidade do espaço deste artigo, os dados foram subdivididos em outras três, que compõem a análise aqui exposta, a saber: menção de fatos cotidianos, citação de outras mensagens e o uso do pronome nós inclusivo.

---

<sup>2</sup> As interações escritas nos fóruns foram realizadas em língua inglesa. Contudo, neste trabalho, optamos por traduzir os exemplos da análise para a língua portuguesa para torná-los acessíveis a um público mais amplo.

<sup>3</sup> 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 emoções e comportamentos que os caracterizem como pessoas em um ambiente de aprendizagem, mais tendem a se reculturar. Por essa razão, essa categoria levantada se tornou um elemento crucial na compreensão do processo de reculturação digital, pois ela denuncia aspectos da emoção e do comportamento social dos participantes. Em outras palavras, quero dizer que essa categoria oferece evidências da materialidade discursiva que confirmam o grau de letramento digital dos sujeitos.

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

A menção de fatos cotidianos é uma categoria bastante encontrada nos fóruns de discussão, de acordo com pesquisas de Garrison & Anderson (2003), e que, por esse motivo, se mostrou um elemento importante para se caracterizar o processo de reculturação no discurso dos professores em formação desta pesquisa. Início com a categoria menção de fatos cotidianos, por meio dos exemplos que seguem.

1. Em 2000 quando eu me tornei efetiva, fiquei surpresa com o problema que enfrentávamos. Só pixações [sic]. Quando as paredes eram limpas, no dia seguinte, ficava pior do que no dia anterior. Quando pedíamos aos alunos para mostrar seus trabalhos, a maioria deles era apenas palavras soltas. Palavras escritas em forma de pixações [sic]. Hoje em dia, temos alunos que desenvolvem trabalhos com grafite na escola. Agora vem se tornando realmente uma arte (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I Fórum UNIT 3-Step 1a- Exchanging opinions about Graffiti, 19/09/2003).<sup>4</sup>

2. Temos um garoto em nossa escola, seu nome é Helton e ele realmente fede, quero dizer que ele nunca tomou um banho de verdade desde que era uma criança, agora ele tem 16 anos, e é tão delicado, porque às vezes os alunos me pedem para tirá-lo da sala, eles não suportam seu cheiro. Ele é um rapaz muito bonito, mas é realmente malcheiroso. Eu procurei conversar com ele, tentei fazer algo, outros professores também tentaram, mas não sabemos a verdadeira razão de seu comportamento. Eu acho que ele tenta chamar a atenção de seus pais, eles se divorciaram há seis anos, desde então Helton tem nos mostrado o quanto ele é pobre e triste, ele está usando seu corpo. Que pena! (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers, 11/10/2003).<sup>5</sup>

3. Vou falar sobre minha experiência cotidiana. Todos os dias eu uso minha pequena experiência em sala de aula com meu aluno. Eu gosto de trabalhar com música e os alunos gostam muito, esse é o caminho para desenvolver a prática de compreensão oral. Primeiro eu coloco no quadro negro as letras de pequenas músicas como "Old MacDonald" ou "Ten little Indians" às vezes eu uso parte de músicas clássicas como "What wonderful world" ou "Only you". Então coloco a fita e ouvimos várias vezes, repetimos em conjunto, e ouvimos de novo, finalmente, o aluno repete individualmente. Às vezes eu assisto o DVD, primeiro coloco a

---

<sup>4</sup> In 2000 when I became efetiva [sic], I was astonished to the problem faced there. Only pixações [sic]. 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 [sic] only words. Words written on pixações [sic]. Nowadays, we have to [sic] 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).

<sup>5</sup> We have this boy in our school, his name is Helton and he really stinks, I mean he has never took [sic] a real shower since he was a child, now he is 16 years old and it is so delicaded [sic] because sometimes others [sic] students ask me to take him out the class, they can not [sic] stand his smell. He is a very handsome boy, but he is really smelly. I have already talken [sic] to him, I tried everthing [sic], others [sic] teachers tried too, but we do not know the true reason he has behaved [sic] this way. I think he is trying to get attention his parents [sic], they have divorced for 6 year [sic], since that Helton has showed [sic] 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).

legenda em português, depois em inglês, quando aparece uma expressão difícil, volto para essa parte do filme. Em minha opinião, essa é uma estratégia muito interessante porque meu aluno aprende muitas palavras e expressões. Essa estratégia nos ajuda a desenvolver nossa habilidade auditiva dia a dia (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step 2: Which listening strategies do you use,04/12/2003).<sup>6</sup>

No exemplo número 1, o primeiro período é formado 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 busca explicar sua perplexidade com relação às pichações constatadas por ele no início de seu trabalho como professor efetivo (“Em 2000 quando eu me tornei efetiva, fiquei surpresa com o problema que enfrentávamos. Só pichações”), em uma escola pública, e as mudanças empreendidas naquele estabelecimento de ensino. Os advérbios de tempo (quando, hoje em dia, agora) parecem funcionar como marcadores temporais de mudanças em sua experiência profissional. Se, a princípio, ele percebia as pichações como problema (“Quando as paredes eram limpas, no dia seguinte, ficava pior do que no dia anterior”), atualmente as vê como alternativa no trabalho educacional (“Hoje em dia, temos alunos que desenvolvem trabalhos com grafite na escola. Agora vem se tornando realmente uma arte”).

De forma não diversa, a segunda mensagem traz a percepção de um dos docentes em formação em relação a um jovem em sua sala de aula (“quero dizer que ele nunca tomou um banho de verdade desde que era uma criança, agora ele tem 16 anos”) e o relato das dificuldades encontradas por esse professor e pelo restante da comunidade escolar quanto à alteração do comportamento negativo do aluno. Diferentemente do exemplo anterior, o discurso do professor é descritivo, procurando retratar com exatidão o problema que o incomodava.

No terceiro texto, o educador descreve uma experiência bem-sucedida de ensino em sua sala de aula (“Vou falar sobre minha experiência cotidiana. Todos os dias eu uso minha pequena experiência em sala de aula com meu aluno”). Nessa mensagem, ele se utiliza de conectores (primeiro, então, algumas vezes, depois, quando) para ilustrar a sequência de seu trabalho pedagógico. Com isso, parece apresentar uma saída para o ensino de línguas no contexto escolar (“Essa estratégia nos ajuda a desenvolver nossa habilidade auditiva dia a dia”).

---

<sup>6</sup> I will talk about my daily 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 [sic] the blackboard letters [sic] of the short musics [sic] like "Old MacDonald" or "Ten little indians" sometimes I use parts of the classic musics [sic] like "What a wonderful world" or "Only you". Then I put the cassette [sic] and we listen a lot of time [sic], the class repeat together [sic], and listen again (a lot of time [sic]) finally [sic] the pupil repeat [sic] individually [sic]. Sometimes I watch the DVD, first I put the subtitle in portuguese [sic], after I put the subtitle in english [sic], When the film show [sic] us a difficult expression, I back this part of the film. In my opinion this is [sic] very interesting strategies cause me [sic] and my student learn a lot of new words and expression. This [sic] 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,04/12/2003).

Para continuar minha análise, descrevo e discuto exemplos de discurso com o pronome “nós” inclusivo, com o intuito de procurar novos elementos para a descrição do processo de reculturação.

O pronome “nós” inclusivo é aquele que parece abarcar falante e destinatário e promover sentido de solidariedade, ainda que a ação seja executada apenas pelo falante. Garrison & Anderson (2003), ao analisarem fóruns de discussão, detectaram que essa manifestação linguística é bastante recorrente nas interações dos participantes nesse tipo de comunicação assíncrona, conforme ilustrado nos exemplos a seguir.

1. Na minha opinião, o ponto principal é quando nós acessamos à internet, nós realmente trazemos a realidade aos nossos alunos, mesmo que não esteja refletindo a sua realidade naquele momento. Eu visitei todos os sites e lá podemos encontrar muitas informações. Os alunos são diferentes e alguns preferem conhecer sobre ciência, outros sobre músicas, equipamentos, saúde etc. Dessa forma, temos diferentes informações, podemos satisfazer a todos. Porém, não podemos esquecer que a compra de alguns equipamentos é algo totalmente utópico para eles (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum UNIT 2 - Step 4 - Using Levels of Comprehension in, 13/09/2003).<sup>7</sup>

2. Acho que podemos seguir este [sic] passos para trabalhar com debates: a) Ouvir as opiniões dos estudantes sobre o trabalho com debates; b) Perguntar o que eles sabem sobre debates; c) Apresentar alguns debates [...] (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003).<sup>8</sup>

3. Embora eu não trabalhe com debates, eu acho que temos que: - planejar e escolher os temas. – ver o nível de compreensão dos alunos. – Criar regras para o debate. – Assistir vídeos sobre o tema. – Ver o vocabulário anteriormente. – Separar a turma em grupos (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 18/11/2003).<sup>9</sup>

Já o pronome nós procura se referir à voz projetada do aprendiz que fala sobre a natureza da aprendizagem coletiva do grupo, como vimos no exemplo 1 (“o ponto principal é quando nós acessamos à internet, nós realmente trazemos a realidade aos nossos alunos [...] Dessa forma, temos diferentes informações, podemos satisfazer a todos. Porém, não podemos esquecer que a compra de alguns equipamentos é algo totalmente utópico para eles [...]”). No

---

<sup>7</sup> In my opinion, the main point is when we access Net, we really bring the reality to our students, even [sic] 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 [sic] to knowing science [sic], other songs, equipments, health, etc. This way we have to get all the different information we can in other [sic] 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).

<sup>8</sup> I think we can follow this [sic] 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).

<sup>9</sup> 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 [sic] 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).

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 da coletividade.

Nesse sentido, a presença do grupo, materializada no pronome nós inclusivo, torna-se fundamental para se constituir não só por enunciados produzidos pelo próprio produtor do texto, mas também por enunciados provenientes de outras vozes, como uma espécie de jogo de dizer que enfeixa outras personagens.

Essas vozes oriundas do pronome nós podem abranger outros papéis sociais, além dos próprios aprendizes, a depender do contexto interpessoal que está sendo projetado na interação. Dessa forma, afigura-se outro sentido: a imagem do profissional da educação (“Acho que podemos seguir este [sic] passos para trabalhar com debates: a) Ouvir as opiniões dos estudantes sobre o trabalho com debates; b) Perguntar o que eles sabem sobre debates; c) Apresentar alguns debates”). Esse pronome atua como um mediador entre o falante e o receptor da mensagem, que pode ser representado tanto pelos colegas como pela própria tutora.

Em conformidade com a análise, Pennycook (1994) já nos advertia sobre a complexa relação política e social implícita nos pronomes. Para tal autor, os pronomes não são apenas elementos que constroem o processo coesivo de uma oração, antes eles 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 polifônico, se une a outras vozes em proveito de uma unicidade de ações.

Garrison & Anderson (2003) afirmam que o uso do pronome nós 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, de alteração de papéis sociais por parte dos discentes. Delega a todos as responsabilidades e obrigações igualitárias, pois todos são profissionais da educação, incluindo a professora. Tal estratégia linguística sugere muito mais do que um processo de igualdade entre os envolvidos, demonstrando, principalmente, uma atitude de persuasão utilizada pelo falante para implicar outros participantes, salvaguardando sua face e responsabilizando o restante do grupo.

Além das categorias anteriormente mencionadas, Garrison & Anderson (2003) consideram que a referência explícita a trechos de outras mensagens também é característica do discurso em sala de aula digital assíncrona. Essa categoria pode ser situada como um balizador para índices de reculturação para este trabalho, pois ela caracteriza o discurso de fóruns educacionais.

Agindo assim, é possível ao professor-aluno enxergar o curso como ambiente de aprendizagem no qual ele também pode aprender com outros participantes da sala de aula

digital. Os autores em foco ponderam que a referida estratégia é recorrente nos discursos de estudantes em cursos on-line, podendo, com isso, ser indicativa de reculturação. Para uma maior compreensão de tal categoria, observemos estas mensagens:

1. Como disse Elza, não é tão fácil trabalhar com debates, porque temos de desenvolver muitas coisas com os nossos alunos a fim de alcançar um bom debate pedagógico e não como os que são transmitidos na TV com muita agressividade. Eu acho que Elza recebe muitos pontos com esse debate pedagógico, por exemplo, ela os ensina o trabalho que terão, então ela tenta trabalhar com aspectos lingüísticos. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum -step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003)<sup>10</sup>

2. Eu gosto de todas as tarefas, mas Maria Aparecida e Nice escolheram uma música interessante para trabalhar com expressões de informática. Então eu escolho essa. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step9: The most creative task , 10/12/2003)<sup>11</sup>

No primeiro exemplo, 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. Ele ressalta a afirmação dela sobre as dificuldades (“não é tão fácil trabalhar com debates, porque temos de desenvolver muitas coisas com os nossos alunos a fim de alcançar um bom debate”) e sobre as possibilidades de desenvolver esse tipo de atividade na sala de aula (“ela os ensina o trabalho que terão, então ela tenta trabalhar com aspectos lingüísticos”).

Na segunda mensagem, o professor-aluno afirma sua apreciação no tocante a todas as tarefas (“Eu gosto de todas as tarefas”) executadas no curso, com destaque para as elaboradas por duas colegas (“Maria Aparecida e Nice escolheram uma música interessante para trabalhar com expressões de informática. Então eu escolho essa”). Agindo dessa maneira, esse tipo de atitude sinaliza que o discurso de alguns professores em formação pode ser um estímulo para o estabelecimento, mesmo em germinação, de um ambiente mais propício a trocas entre os participantes.

Ao pôr em realce as contribuições de sua colega, o professor-aluno percebe a relevância do discurso dos participantes. Talvez essa seja uma das ações embrionárias da integração essencial ao processo de reculturação, tal como assinalado por Collins (2003: 43). Ou pode ser também, no entender de Celani (2003: 33), algo que represente ações iniciantes de construção de uma nova cultura de sala de aula. Na próxima seção, faço um apanhado geral de alguns indícios de processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos.

---

<sup>10</sup> 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 [sic]. 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)

<sup>11</sup> I like all the tasks, but Maria Aparecida e Nice choose [sic] a [sic] interesting music to work with informatic [sic] expressions. Then I choose this. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step9: The most creative task , 10/12/2003)

### **3.2 Indícios de processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos**

O processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos pode ser consequência de posturas internas. Muitos possuem autoconfiança e satisfação em enfrentar desafios, acreditando que o sucesso depende de suas próprias ações. Os fragmentos abaixo, retirados de entrevistas, 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, fato que pode ser denotado 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 podem ser detectadas, no plano linguístico, pelo emprego de expressões adverbiais (seguir em frente, não, demais, nunca), adjetivos (novas, segura), grupo nominal (objetivo, curiosidade, necessidade, mudança, on-line, presencial), pronomes possessivos (minha vida, os meus alunos) e pronomes demonstrativos (essa razão, essa porta), que, em conjunto, constroem a percepção de futuro, já que os discursos dos professores-alunos projetam ações presentes que têm consequências futuras. Pelo que podemos depreender, no discurso dos discentes, são reveladas uma fase inicial, com obstáculos, e uma posterior, mais aprazível. A tabela que segue retrata esses dois momentos de percepção dos professores-alunos, no curso a distância.

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

**Quadro I** – Palavras típicas do discurso dos professores-alunos antes e depois da experiência de estudar *on-line*.

No primeiro momento, figura um contexto de receio e de insegurança perante o novo ambiente de aprendizagem. Os substantivos “medo”, “preocupação”, “dificuldade” são a tônica dessa conjectura. A tensão retratada nas escolhas linguísticas dos estudantes potencializa o impacto provocado pelo mergulho no universo ciberespacial. Esse estorvo inicial, contudo, parece ser comum a docentes (CELANI, 2004; BRAGA, 2003; RAMAL, 2002) que vivem situações novas de aprendizagem, especialmente em contexto a distância, o qual requer novas percepções espaciais e temporais.

Aqueles que conseguem superar essa situação crítica inicial podem construir outros significados de sua experiência. Nesse segundo momento, as escolhas lexicais se alteram: “conhecimento”, “agradável”, “útil”, demonstrando aspectos positivos de superação dos embarços iniciais. Os discentes bem-sucedidos nesse processo serão os que estiverem atentos à necessidade de melhoria de sua própria prática.

Em síntese, foi possível 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 como os professores em formação lidaram com o tempo, ao longo dos cursos.

### **3.3. Índícios de reorganização temporal no discurso dos professores-alunos**

Um dos princípios básicos para qualquer aluno que deseja ter bom aproveitamento em cursos a distância, segundo Paloff & Pratt (2004), é o gerenciamento do tempo. Organizando seu tempo, o aprendiz pode utilizá-lo com maior qualidade, coordenando vida pessoal, profissional e estudantil de forma harmônica, sem fadigas psicológicas e físicas. Assim, a aprendizagem *on-line* se torna momento rico na experiência do aluno. Sabedor disso, procurei entender como os discentes organizaram seu tempo.

É fato conhecido que 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 do fator cronológico pode se mostrar obsoleta, não obtendo um enquadramento nas inúmeras possibilidades que as ferramentas tecnológicas oferecem. Tais acomodações se veem no próprio entendimento dos professores-alunos sobre essa questão:

Eu me lembro que na época muita gente desistiu, vários professores desistiram em consequências, acho...uma questão de tempo, né [sic]? (Entrevista, 12/10/2005).

No relato desse aprendiz, constata-se a percepção temporal como um dos fatores que dificultaram a adaptação de alguns participantes, acarretando a 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 (COSTA, 2003; CARELLI, 2003; JESUS, 2007), que acentuaram ter a falta de disponibilidade de tempo para a dinâmica assíncrona e síncrona da aprendizagem *on-line* gerado abandono de cursos a distância. O 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*. O fato de ser realmente penoso direcionar o tempo nesses estudos no curso foi, por várias vezes, motivo de preocupação dos professores-alunos, conforme validam trechos a seguir:

1. "A falta de tempo para realizar tantas atividades de níveis complexos".
2. "Falta de tempo para terminar as atividades".
3. "Os motivos devem ter sido a princípio o horário".
4. "Falta de tempo para terminar as atividades".

Inicialmente, como se demonstra, os participantes do curso denunciavam o fator tempo como uma das justificativas para a dificuldade de completar as tarefas. Tal situação, na verdade, é bastante compreensível se tivermos em mente que muitos desses profissionais da educação empenhavam uma carga horária de trabalho bastante elevada, somada à pouca habilidade, ainda, em utilizar computadores. Viu-se que o tempo utilizado por um usuário proficiente da Internet era infinitamente menor do que o dos professores-alunos desta pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar dos obstáculos ao gerenciamento do tempo, muitos deles conseguiram se organizar e participar do curso. Os extratos dos fóruns testemunham esse fato:

1. Eu gosto de estudar muito, mas não tenho muito tempo para fazer isso. Eu gostaria de estudar todos esses tópicos com os alunos que têm a mesma dificuldade como eu.<sup>12</sup>

2. Mas eu agradeço a Deus por essa chance. Todos os professores nos ajudam a tempo. Eu gostaria de estudar muito isso, mas não tenho tempo suficiente para gastar nisso.<sup>13</sup>

3. E, quando voltamos para pesquisar e selecionar sites/textos, sinto um pouco de insegurança, mas o tempo pode me ajudar a resolver esse pequeno problema, tenho certeza.<sup>14</sup>

4. Gostaria de pedir a todos que me desculpassem, eu estou realmente, realmente, muito ocupado neste momento. Espero que, em duas semanas, venha a ter tempo para conversar com todo mundo.<sup>15</sup>

Depreende-se que, no primeiro fragmento, o professor-aluno reafirma sua dificuldade com o tempo. Apesar disso, no mesmo enunciado, pontua seu interesse pelo estudo (“Eu gosto de estudar muito”). Essa declaração nos possibilita inferir que elementos de ordem psicológica parecem auxiliar na reorganização temporal do comportamento do aprendiz perante os embaraços encontrados, possibilitando que ele se torne mais atento a seus objetivos educacionais.

A constatação sobre fatores de motivação interna aflora novamente (“Mas eu agradeço a Deus por essa chance”), no segundo trecho. O aluno reafirma, igualmente, a importância dos docentes como colaboradores importantes na reorganização de sua participação no ambiente digital.

No terceiro exemplo, o professor-aluno expressa a visão que apenas a experiência possibilitará a compreensão mais detalhada da aprendizagem *on-line*. Isso ocorrerá, segundo ele, com o tempo de experimentação das práticas discursivas em ambiente digital (“o tempo pode me ajudar a resolver esse pequeno problema”). Essa afirmação se robustece pela adjetivação *pequeno*, que minimiza a importância do problema vivenciado pelo estudante. Ademais, o processo mental “eu tenho certeza” fortalece a noção de possibilidade de solução dos obstáculos vivenciados. Nesse mesmo enunciado, fica claro também o impacto do contrário de fatores emocionais na aprendizagem ocorrida nesse ambiente: “Sinto um pouco de

---

<sup>12</sup> 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 [sic] topics with the students who have the same difficult [sic] as me.

<sup>13</sup> But I thank you God for this chance. All the teachers help us on time. I like to study it a lot but I do not have enough time for [sic] spend in it.

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> I would like to ask everybody to excuse me, I am really, really very busy at this moment. I hope in two weks [sic] I will have time to talk with [sic] everybody.

insegurança”. 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 ele possa auxiliar os professores em formação a superar esse momento crítico do curso.

À medida que os discentes vivenciam sua prática discursiva no ambiente digital, iluminam maior consciência sobre a distribuição de tempo na vida pessoal e no curso. No quarto excerto, o aluno declara que, no momento, se encontra atarefado (“eu estou realmente, realmente, muito ocupado neste momento”). Para isso, ele se vale do processo relacional (eu estou)<sup>16</sup>, aclamando a particularidade da situação, acrescida de adjuntos modais (realmente, muito) e adjetivo (ocupado). Em seguida, um processo mental (espero) é selecionado e se associa ao advérbio de tempo (duas semanas) para, após isso, o discente apresentar uma oração futura que evidencia a possibilidade de restabelecer a participação inicial. O verbo *vir* é marcador dessa capacidade. Nessa toada, o professor-aluno patenteia a dificuldade inicial, procurando reestruturar seu tempo (duas semanas) para a solução do estorvo encontrado. A justificativa apresentada por ele talvez espelhe tentativas de reorganização temporal no ambiente *on-line*.

Com respeito a esta situação, Carelli (2003) assevera que são necessárias orientações mais precisas concernentes ao gerenciamento do tempo para os alunos que desejam participar de um curso a distância.

Convém nesse ponto ressaltar, mesmo que de forma breve, que a percepção de um tempo se relaciona também a uma nova concepção de espaço, pois essas duas categorias estão diretamente ligadas; a separação entre espaço e tempo alberga uma função apenas didática. Eu só posso pensar em um tempo se tiver noções claras do espaço social que deverei ocupar.

## Reflexões Finais

Pela análise dos dados, defluem-se alguns índices hábeis em representar processos de reculturação: menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, uso do pronome “nós” inclusivo e apreciação de conteúdo de outros participantes.

Mencionar fatos cotidianos dos professores-alunos pode sinalizar seu maior engajamento com o curso. Observou-se que, à medida que eles compreendem as regras sobre como se comportar nos cursos digitais, sentem-se mais seguros para expor situações

---

<sup>16</sup> Segundo Halliday & Mathiessen (2004), o processo relacional se expressa com o verbo *ser* ou com verbos da mesma classe gramatical (verbos copulativos) como parecer, tornar, aparentar. Já o processo mental envolve estados mentais, expressos por meio de alguns verbos: gostar, pensar, saber, sentir, ver, etc.

vivenciadas por eles mesmos, trazendo exemplos de situação pessoal e profissional para as discussões do curso.

O pronome “nós” inclusivo, de igual modo, apresenta a possibilidade de se constituir outro sinalizador de engajamento dos professores-alunos, projetando a voz do aprendiz para a coletividade. Assim, as vozes que são materializadas por esse uso do pronome podem projetar novos papéis sociais, além daquela do próprio aprendiz, entre eles o do profissional.

Em adendo, constatou-se que apreciar o conteúdo de outros participantes pode ser outro indicador de engajamento dos professores-alunos, à medida que eles percebem as contribuições de seus colegas como uma aprendizagem mais colaborativa.

Ainda com relação ao processo de reculturação, à luz dos resultados analisados verificou-se 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 estão inseridos.

Pelo que se pôde inferir na análise dos dados, notou-se ainda uma tentativa maior dos discentes no sentido de se envolverem nas práticas discursivas do curso. Essa afirmação pôde ser depreendida depois de se detectarem tentativas cognitivas de apreensão da “realidade” do mundo ciberespacial. Portanto, é possível sugerir que os professores-alunos começam a criar, gradativamente, noções mais claras sobre a melhor forma de se movimentar no ciberespaço e, de conseguinte, é lícito concluir que esses alunos vivenciaram situações de reestruturação de papéis sociais.

Parece que cada participante procurou se organizar e se estruturar dentro de suas possibilidades de tempo e que, assim, o tempo despendido no curso pôs à tona sinais de construção de novo saber. Pelo menos é o que fica claro no depoimento e nas afirmações de alguns discentes nos fóruns.

À luz desses achados, acredito ser necessário que professores e designers de cursos a distância se preocupem com a natureza da linguagem escrita dos alunos, visto que é por meio dela que os participantes se tornam presentes e suas vozes podem ser apresentadas. Especialmente neste momento em que se percebe uma ênfase no discurso propagandista da EAD, compete-nos estimular pesquisas que procurem compreender a sua natureza discursiva. Este trabalho se propõe como ensaio para novas investigações.

## Referências

- ALMEIDA, M.E.B. *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2004.
- 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.

- 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.
- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse – The language of teaching and learning*. Porstsmouth, N.H: Heinemann, 1988.
- 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.
- \_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. In CELANI, M. A. A (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- 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.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse – the language of teaching and learning*. Porstsmouth, N.H: Heinemann, 1988.
- COLLINS, H. 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.
- COSTA, C.M. Reflexões sobre mudanças: desenhando e resenhando oficinas virtuais. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.
- CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FULLAN, M. Turning systemic thinking on its head. February, *Phi Delta Kappan*: 402-423, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Change forces: the sequel*. Philadelphia, U.S.A.: Falmer Press, 1999.
- GALLOWAY, J.P. How teachers use and learn to use computers. In *Technology and teacher education annual*, 1997: 857-859.
- GARRISON, D.R & ANDERSON, T. *E-Learning in the 21<sup>st</sup> Century: A framework for research and practice*. Routledge Falmer, London-New York, 2003.
- GOOFMAN, E. (1964/1972). A situação negligenciada. In B.T. Ribeiro & P.M.Garcez (org.), *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998: 11-15.
- 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.
- 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.
- \_\_\_\_\_. Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital. Tese de Doutorado, LAEL, PUCSP, São Paulo, 2007.
- JONSSON, E. *Electronic discourse: on speech and writing on the internet*, 1997.  
<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-esssay/EletronicDiscourse.html>
- KLEIMAN, A B & SILVIA, E. MORAES. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, S P: Mercado de Letras, 1999.
- LUNDSTROM, P. "Synchronous computer-mediated communication: will internet talkers Improve the communicative competence of ESL/EFL students?" [Disponível] <http://ftp.hawaii.edu/outgoing/phxrsng/masters/paper>, 1995.
- MCKENZIE, J. How teachers learn technology best. *From Now On*, 10 (6), 2001. [disponível] <http://fno.org/marc01/howlearn.html> (Acesso em 02/02/2005)
- MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
- 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.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman, 1994.
- PALOFF, R M e PRATT, K. *O aluno virtual – um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINOTTI, S.S.M. Da docência presencial para virtual: processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Dissertação de Mestrado, MeeL, UFMT, 2010.  
RAMAL, A .C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2002.