

MARIA DO CARMO MARTINS FONTES

**APRENDIZAGEM DE INGLÊS VIA *INTERNET*:  
DESCOBRINDO AS POTENCIALIDADES DO MEIO DIGITAL**

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO  
2002

MARIA DO CARMO MARTINS FONTES

**APRENDIZAGEM DE INGLÊS VIA *INTERNET*:  
DESCOBRINDO AS POTENCIALIDADES DO MEIO DIGITAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, sob a orientação da Profa. Doutora Heloisa Collins.

SÃO PAULO  
AGOSTO 2002

Fontes, Maria do Carmo Martins.  
XXXx Aprendizagem de Inglês via Internet: descobrindo as potencialidades do  
meio digital / Maria do Carmo Martins Fontes. – São Paulo, 2002.  
1 v. : il.  
Orientador: Heloisa Collins.  
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

1. XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX – XXXXXXXXXXXXXXX. 2. XXXXXXXX – XXXXXXXX. 3.  
XXXXXXX - XXXXXXXX. I. Título.

CDU XXX.XX:XX'XXX

Banca Examinadora

-----

-----

-----

-----

-----

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

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e Data: \_\_\_\_\_

*In memoriam*

*Ao Dr. Nabuco, meu pai, um “cheito” formidável, que me ensinou a importância de registrar todas as minhas ações para que eu nunca perdesse a memória do tempo.*

*A lucidez só deve chegar ao limiar da alma.*

*Nas próprias antecâmaras do sentimento, é proibido ser explícito. Pensar é errar. Sentir é compreender. Compreender o que outra pessoa pensa é discordar dela. Compreender o que outra pessoa sente é ser ela. Ser outra pessoa é de grande utilidade metafísica. Deus é toda gente.*

Fernando Pessoa

## DEDICATÓRIA

*À Maria Thereza, Vania, Anita, Fausto e Marcos, mãe, irmã e sobrinhos,  
por me resgatarem todos os dias da minha vida, e sem os quais esta parte  
importante da minha história não teria sido terminada.*

*Aos meus alunos, presenciais e virtuais, por terem me permitido usar suas  
palavras e emoções como instrumentos para eu entender melhor as coisas do  
mundo, real e virtual .*

## AGRADECIMENTOS

*O processo de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado é sempre rico, apesar de longo e trabalhoso. As teorias que serão apresentadas aqui têm em comum o fato de privilegiarem o trabalho colaborativo e a construção conjunta de conhecimento. Mais do que discursar sobre esses temas, esta pesquisa concretiza esses princípios.*

*Por isso, os nomes e as instituições aqui arrolados devem ser considerados não apenas colaboradores, mas também parceiros, promotores, patrocinadores e co-autores desta pesquisa.*

*Inicialmente, gostaria de agradecer ao CNPq pela concessão da bolsa de doutorado que forneceu o suporte financeiro a esta pesquisa.*

*No mesmo plano de importância, meus agradecimentos são agora para minha orientadora, Profa. Dra. Heloísa Collins, por ter me dado a oportunidade de conhecer o meio digital como um instrumento de aprendizagem, além de ter me incentivado a participar de projetos que foram fundamentais para minha formação enquanto pesquisadora e professora na área de Educação a Distância. Também agradeço sua orientação a este trabalho, cujos méritos, se existem, devem ser creditados às suas observações precisas.*

*Em seguida, meus agradecimentos a todos aqueles que, generosamente, me ajudaram ao longo de todos os momentos da minha vida, pessoal, profissional e acadêmica.*

*Gostaria de agradecer à Profa. Dra. Anise Ferreira, pelas leituras atentas e rigorosas nas duas qualificações iniciais, que foram fundamentais para a re-estruturação da pesquisa.*

*Um agradecimento especialíssimo às professoras doutoras – e companheiras – Anna Rachel Machado e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, por terem me*



*feito acreditar que eu era capaz de produzir algo a partir de um amontoado de boas idéias e por terem contribuído para diminuir todas as imperfeições de todas as versões deste texto, antes mesmo que ele pudesse ser considerado um “texto”.*

*Agradeço, também especialmente, à Profa. Dra. Irene Machado, por ter me dado acesso ao diálogo com autores, textos e idéias, principalmente as suas, cuja riqueza contribuiu enormemente para que eu desenvolvesse as minhas próprias, e sempre inacabadas, hipóteses.*

*Meus agradecimentos também se estendem às equipes trabalho que tive a oportunidade de integrar e que sempre valorizaram minha participação. Na equipe Edulang, meus agradecimentos vão especialmente para Betina von Staa, Izaura Icarelli, Maria do Carmo Sabbag, Maria Paula Waadt, Roberta Lombardi e Terezinha Sprenger por sempre compartilharem seus conhecimentos e dúvidas comigo. Na equipe do Nave, gostaria de agradecer especialmente à Rosangela Del Vecchio, Helenice Ciampi e Vera Novais, por terem me ensinado a beleza e o prazer de fazer um trabalho realmente colaborativo. Na equipe do grupo de estudos da Semiótica, meus agradecimentos à Yvana Fechine, por ter concretizado a publicação dos nossos textos, e também à Mirian e ao Jorge Luiz Antonio pelas contribuições dadas ao longo do semestre em que estivemos dialogando bakhtinianamente juntos.*

*Agradeço aos meus colegas de curso, especialmente à Alexandra Geraldini, por ser uma interlocutora permanente nos momentos de “alegria” e de “tristeza” e, sem a qual, as primeiras páginas desta tese não existiriam. À Palma Rigolon, pelo companheirismo e paciência para ouvir as muitas lamentações, sempre me mostrando o caminho da luz.*

*Agradeço ao Grupo Estratégico da Cogear, especialmente aos desenvolvedores, Mylani Tokuda, por ter oferecido suporte técnico e emocional durante a primeira turma do “Surfing and Learning”, e Valdemir Gonçalves dos Santos, por transformar minhas idéias analógicas em lógicas digitais e colocar o glossário no SAL 2000.*

*Ao Paulo Kuester Neto agradeço a materialização do sonho de ter uma versão digitalizada e navegável desta tese, e também por todo apoio técnico às tentativas de colocar teorias em prática nos cursos a distância, com toda a paciência do mundo.*

*E, finalmente, agradeço àqueles sem os quais nada teria sido feito: os meus alunos virtuais, participantes das turmas A 1998 e C 2000, que geraram as melhores partes desta tese. Gostaria de agradecer, mais especialmente, ao Marcos Poletto, Rosely Sayão, Solange Massa e Josias da Turma A-98, e ao José Bernardino, Clarice Morales, Rosângela e Neyde da Turma C-00 por terem me ensinado como é bom ser professora de um curso de inglês a distância mediado por computador.*

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Meio digital e as tecnologias digitais como ferramentas culturais	12
1.2 Comunicação Mediada por Computador (CMC)	20
1.3 O meio digital, as CMCs e a noção bakhtiniana de gêneros	27
1.4 Gêneros em contextos digitais	32
1.4.1 <i>E-mail</i>	39
1.4.2 Fórum	42
1.4.3 <i>Chat</i> ou bate-papo	46
1.5 Gêneros digitais em contextos didático-pedagógicos	52
1.6 Interatividade e interação em meio digital	57
1.7 Aprendizagem como processo socio-histórico de construção de conhecimento e o meio digital	61
1.8 A mediação pedagógica no meio digital	67
1.9 Os conceitos de mediação, ação e atividade mediadas, e o meio digital	71
1.10 A visão de linguagem como ferramenta de comunicação e a formação de professores de inglês	77
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	83
2.1 Objetivos da pesquisa	83
2.2 O caráter interpretativista da pesquisa e suas implicações	85
2.3 O contexto da pesquisa	89
2.4 <i>Corpus</i> selecionado e critérios de seleção	90
2.5 Procedimentos de Análise	94
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	101
PRIMEIRA PARTE – O PERFIL DA EQUIPE DE CRIAÇÃO	101
3.1 Meio digital, formação e prática pedagógica	101
3.1.1 A influência das formações acadêmica, presencial-experiente e digital-exploradora da equipe planejadora na primeira versão do SAL (agosto de 97)	102
3.1.2 A formação da equipe planejadora e a primeira versão do SAL em HTML(fevereiro de 98)	107
3.2 Análise das Atividades propostas para a primeira versão do SAL (versão usada para Turma A-98)	116
SEGUNDA PARTE – A EXPERIÊNCIA DIGITAL E O PROCESSO DE MODIFICAÇÃO E REELABORAÇÃO DO SAL	131
3.3 Os impactos	131
3.3.1 A primeira ação digital prevista (Perfis) <i>versus</i> executada: impacto no design	132

3.3.2	A segunda ação digital prevista ( <i>Feedback</i> coletivo) versus executada: impacto na mediação pedagógica e no <i>design</i> ( <i>Practice Tutorials</i> )	138
3.3.3	A terceira ação digital prevista (Edição de <i>Profile</i> ) versus executada: impacto na mediação pedagógica.	143
3.3.4	A quarta ação digital prevista ( <i>Chats</i> ao final da <i>Unit 1</i> ) versus executada: impacto na mediação pedagógica e no <i>design</i> .	146
3.3.5	Outro impacto resultante da maior experiência no uso dos recursos digitais: o glossário	147
TERCEIRA PARTE –PERCURSOS DIGITAIS DOS ALUNOS FOCALIS		150
3.4	O percurso dos alunos focais e os gêneros digitais predominantes	150
3.4.1	Análise das ações digitais discursivas por gênero	155
3.4.2	O gênero <i>chat</i>	158
3.4.3	O gênero digital Fórum	167
3.4.4	Os gêneros digitais escolarizados	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS		182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		191

## LISTA DE QUADROS

		página
Quadro 1	Resumo das teorias e sua integração	82
Quadro 2	Resumo das categorias de análise e sua relação com o <i>corpus</i>	100
Quadro 3	Primeira versão (impressa) do SAL (agosto de 1997)	103
Quadro 4	Exemplo de atividade com características interacionais comunicativas ( <b>Formação acadêmica</b> )	104
Quadro 5	Exemplo de tutorial de gramática com características digitais ( <b>Formação Digital-exploradora</b> )	106
Quadro 6	Menu Inicial	107
Quadro 7	Primeira versão em HTML do SAL (fevereiro de 1998) Conteúdos das Unidades	108
Quadro 8	<i>Unit 1 &amp; 2</i> - títulos de atividades – RECORTE	109
Quadro 9	Tipos de atividades proposta para a TA-98	111
Quadro 10	Reprodução do menu de entrada e da janela de abertura do botão <i>Begin</i>	112
Quadro 11	Reprodução da página de apresentação do SAL (1998)	113
Quadro 12-A	<i>Unit 1</i> – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na <i>UNIT 1</i>	119
Quadro 12-B	<i>Unit 1</i> – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade	121
Quadro 13-A	<i>Unit 2</i> – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na <i>UNIT 2</i>	123
Quadro 13-B	<i>Unit 2</i> – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade	126
Quadro 14-A	<i>Unit 3</i> – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na <i>UNIT 3</i>	128
Quadro 14-B	<i>Unit 3</i> – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade	129
Quadro 15	Reprodução da primeira atividade do SAL (exemplo de um perfil disponível)	134
Quadro 16	Activity 1 Unit 1 sobre profile de professor – A-98	137
Quadro 17	Mensagens enviadas ao <i>Fórum</i> Turma A-98 por função	140
Quadro 18	Fórum – Turma C – 2000	142
Quadro 19	Exemplo de correção	144
Quadro 20	Página do SAL com os espaços para produção de tarefas editáveis	145
Quadro 21	Glossário	148
Quadro 22	Versão Final do SAL (a partir de junho de 1998 até 2000)	149

Quadro 23	Ilustrativo de ações 1: pedido de esclarecimento/explicação e correção/ajuda	156
Quadro 24	Ilustrativo de ações : segmentos híbridos, autocorreção, produção sem inadequações, recuperação de segmentos discursivos	157
Quadro 25	Ilustrativo de ações : explicitação de ação e mediação pedagógica	158
Quadro 26	Ações para aprendizagem : pedido de esclarecimento/explicação e correção/ajuda – Recortes de <i>Chats</i> – A-98 e C-00	159
Quadro 27	Ações resultantes da aprendizagem: segmentos híbridos, autocorreção, produção sem inadequações, recuperação de segmentos discursivos	161
Quadro 28	Ações ligadas ao percurso de aprendizagem: explicitação de ação e mediação pedagógica	165
Quadro 29	Ações digitais discursivas: pedido de explicação, ajuda, recuperação de segmentos discursivos, explicitação de ação	170
Quadro 30	Versões Inicial e Final da Atividade <i>Profile A-98</i>	174
Quadro 31	Textos inicial e final da Atividade <i>Students' Invitations A-98</i>	176
Quadro 32	Textos inicial e final da Atividade <i>Students' Favourite Sites A-98</i>	177
Quadro 33	Versões Inicial e Final da Atividade <i>Profile C-00</i>	179
Quadro 34	Textos Inicial e Final das Atividades <i>Students' Invitations</i> e <i>Students' Favourite Sites C-00</i>	180
Quadro 35	Resumo de alterações significativas na <i>Homepage</i>	180
Quadro 36	Mensagem de resposta ao convite de participação em <i>chat C-00</i>	181

## LISTA DE TABELAS

		Página
Tabela 1	Histórico das atividades completadas na <i>Unit 1 Activity -I</i> (por aluno e data)	136
Tabela 2-A	Ações realizadas por A-98 – Fevereiro de 1998	150
Tabela 2-B	Ações realizadas por A-98 – Março de 1998	151
Tabela 2-C	Ações realizadas por A-98 – Abril de 1998	151
Tabela 3	Resumo da participação de STD A- 98 por gênero	152
Tabela 4-A	Ações realizadas por C-00 – Abril de 2000	152
Tabela 4-B	Ações realizadas por C-00 – Maio de 2000	153
Tabela 4-C	Ações realizadas por C-00 – Junho de 2000	153
Tabela 5	Resumo da participação de A- 98 por gênero	154
Tabela 6	Tipo de ação em número de ocorrências por <i>chat</i> e por aluno	160
Tabela 7	Tipo de ação em número de ocorrências por <i>chat</i> e por aluno	164
Tabela 8	Tipo de ação em número de ocorrências por <i>chat</i> e por aluno	166
Tabela 9	Tipo de ação em número de ocorrência por aluno e por data (Fórum)	168
Tabela 10	Resumo dos gêneros escolares e escolarizados em termos de ações	174
Tabela 11	Versões Inicial e Final da Atividade Profile	178

## RESUMO

Esta tese teve por objetivo investigar quais aspectos, dentre aqueles diretamente ligados à estruturação do meio digital, têm influência nos processos de ensino-aprendizagem de inglês. Para isso, foram selecionadas duas versões e dois alunos focais de um curso de inglês oferecido a distância, o *Surfing and Learning* (SAL), nos anos de 1998 e 2000.

A relevância desta investigação está estreitamente ligada a duas áreas mais amplas de conhecimento. A primeira delas está relacionada à crescente importância que o uso das Novas Tecnologias de Informação vêm assumindo na área de Educação, de um modo geral, e de Educação a Distância (EaD), em particular. A segunda relaciona-se à Lingüística Aplicada e aos processos de ensino-aprendizagem de línguas mediados pelo computador, principalmente os da língua inglesa, e todas as implicações de caráter didático, pedagógico e discursivo decorrentes do uso do meio digital como ambiente educacional.

A base teórica utilizada para a investigação está ancorada em três pontos: a visão socio-histórica de aprendizagem (Vygostky, 1934), a visão de linguagem como ferramenta socio-cognitiva para comunicação (Leontiev, 1974 e seguidores) e a noção de gêneros do discurso (Bakhtin, 1952 e seguidores). Partindo destes três eixos, foram feitos desdobramentos em três conceitos principais: as noções de meio digital como ferramenta cultural, gêneros digitais e ação digital.

Dentro de uma linha de pesquisa interpretativista (Erickson, 1986), a análise se divide em três partes. A primeira faz uma análise da versão pré-digital do SAL, a partir das formações predominantes da equipe de criação e a sua influência no *design* do curso. A segunda analisa os impactos ocorridos a partir da inserção do curso em meio digital, por meio da análise das modificações geradas em sua estruturação e conteúdo. Finalmente, a terceira parte analisa as ações e produções dos alunos focais para identificar elementos e ações indicadores de aprendizagem de inglês.

Os resultados da análise mostram que as especificidades do meio digital – sua interatividade e sua estruturação hipertextual e documental – redimensionam, potencializam e criam ações estratégicas que podem ser extremamente relevantes para o processo de aprendizagem de inglês via *Internet*.



## ABSTRACT

This thesis looked into which of the key aspects, among those closely related to the digital medium, have influence in the teaching-learning processes of English. To accomplish this aim, two versions and two focus-learners were selected from a distance learning English course – *Surfing and Learning* (SAL) – offered between 1998 and 2000.

The relevance of the present study lies in its links with two other greater areas of knowledge. The first relates with the increasing importance taken by the use of Information Technology in the area of Education, in general, and Distance Education, more specifically. The second link is established with the area of Applied Linguistics and the investigation of computer-mediated teaching-learning processes, particularly the ones related to English as a Foreign Language, and all the didactic, pedagogical, and discursive implications derived from the establishment of the digital means as a learning environment.

The theoretical basis is grounded on three main concepts: the vygostkyan view of learning processes (Vygostky, 1934 and followers); the view of language as a social-cognitive tool for communication (Leontiev, 1974 and followers); and, finally, the bakhtinian notion of Discourse Genres (Bakhtin, 1952 and followers). These three core ideas led to the use of three other related key concepts: digital medium as a cultural tool, digital genres, and digital action.

Within an interpretive research paradigm (Erickson, 1986), the analysis unfolds into three parts. The first one analyzes the pre-digital version of SAL, based on the predominant profiles of its team of designers and their influence in the course design. The second part looks into the impacts that took place from the moment the course was online, analyzing the changes carried out by the team in the course structure and contents. Finally, the third part carries out the analyses of the focus-learners' actions and productions, aiming at identifying the elements that disclose indicative aspects of effective learning.

Results show the specificities of the digital medium – namely its interactivity and its hypertextual and documental structuring – resize, potentialize and create room for strategic actions which can be extremely relevant to learn English via *Internet*.

## INTRODUÇÃO

A expansão e popularização dos computadores pessoais (PCs), o aprimoramento dos recursos tecnológicos disponibilizados pela *Internet* e sua crescente utilização em ambientes educacionais a distância, colocam um novo desafio aos educadores que se propõem a trabalhar dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento utilizando os recursos do meio digital e as Novas Tecnologias de Informação (NTIs). Para isso, é preciso retomar os princípios de aprendizagem como processo socio-histórico dentro das novas condições de produção de conhecimento, de um novo contexto de construção de saberes e com uma nova geração de aprendizes que (re)conhece o teclado e o lápis simultaneamente.

Inicialmente, seria importante determinar o que entendemos por processo de aprendizagem. Dentro de uma perspectiva socio-histórica, a visão vygotskiana define que aprender implica interação com outros, pares mais experimentados, para a execução de ações, resolução de problemas, obtenção de informações, enfim para a construção de conhecimento. Essa interação é sempre *atividade mediada*, ou seja, sempre temos de nos utilizar da *linguagem* para sermos capazes de construir conhecimento e aproveitarmos a ajuda de nossos pares para deciframos determinados percursos e chegarmos a algum tipo de saber. Além disso, a mediação é vista como um processo ativo que utiliza ferramentas histórico-culturais que, ao mesmo tempo, ampliam e restringem a maneira como se dá a atividade mediada.

No computador, a mediação se dá, pela própria origem etimológica da palavra em *medium*, dentro de um *meio* cuja principal característica é ser *digital*. Uma das implicações derivadas dessa característica é fazer com que a linguagem e seu uso em novas situações de comunicação mediada pelo computador (CMC) sejam reconfigurados e redimensionados. Mas é importante salientar que, assim como o cinzel e o lápis, o teclado do computador é produto da ação humana e, portanto, forma de mediação entre seres humanos.

Na perspectiva das novas tecnologias digitais, que têm no computador seu veículo principal, os processos de interação e mediação assumem novas formas seja em função do meio em que ocorrem (o digital), seja em função da ampliação de suas possibilidades. Assim, a interação entre pessoas ganha uma dinâmica multidirecional, multimidiática e multi-espacial graças à possibilidade de digitalização de várias formas de linguagem (sons, imagens estáticas e em movimento, gráficos, além da própria “escrita”). E, simultaneamente, a mediação física, feita através da tela do computador, torna possível que esses multimeios sejam compartilhados, em tempo real, com pessoas fisicamente distantes. As NTIs criam, assim, formas de interação até então impensadas ou impossibilitadas pela falta de recursos tecnológicos específicos.

A interação é, portanto, com o *outro*, ativo e criador, produtor de textos, saberes e conhecimento e é *pela* e *na* interação que aprimoramos nossa capacidade de intervir nos nossos próprios processos de aprendizagem.

Quando dizemos que estamos interagindo com a “máquina”, omitimos o fato desta “máquina” conter textos, signos, formas lingüísticas e comunicacionais próprias dos humanos que a conceberam, desenvolveram e fazem uso dela. Alguns autores como Tella & Monone-Aaltonen (1998), Lévy, (1999) e Silva (2000) ressaltam a importância de se resgatar o aspecto essencialmente *humano* que toda a inovação tecnológica traz, mesmo que, aparentemente, ela esteja promovendo uma mera substituição de operações antes executadas pela ação humana em algumas tarefas.

Essa condição socio-histórica do desenvolvimento tecnológico já era discutida muito antes de computadores serem pensados. Em seu texto **Dialética da Natureza**, Engels afirma que:

*“(a) especialização da mão significa ferramenta, e esta pressupõe a atividade especificamente humana, a reação transformadora humana sobre a natureza, a produção (...) Mas o cérebro acompanhou par e passo a evolução da mão” (1874/1979: 26).*

Esta afirmação nos remete, mais uma vez, aos princípios postulados por Vygotsky (1934/1993) e seus contemporâneos (especialmente Leontiev e Luria) sobre a origem social dos processos cognitivos ligados à aquisição de língua materna e à aprendizagem em geral, e sua relação com o desenvolvimento da linguagem. Para eles, há uma analogia entre a invenção e o uso de instrumentos materiais e o desenvolvimento dos signos como ferramentas cognitivas, sendo que este processo essencialmente humano é o que nos distingue dos outros animais. Dentro dessa mesma perspectiva, Bronckart (1999) e os semioticistas destacam que a linguagem é um modo de comunicação particular dos seres humanos e é essa especificidade que confere sentido às ações humanas.

Portanto, qualquer que seja a ação de um aprendiz em frente ao computador, ela será sempre interação mediada por linguagem humana, seja ela textual, visual, sonora, imagética ou qualquer outra que venha a ser inventada.

Na perspectiva socio-histórica do desenvolvimento humano, as tecnologias são fruto da ação contínua do homem sobre seu ambiente, tendo como base as condições sociais, culturais e econômicas para sua plena materialização. Mas, de maneira dialética, tais tecnologias *socialmente desenvolvidas* transformam a capacidade cognitiva dos indivíduos que passam a utilizá-las como ferramentas culturais. Assim, o aparecimento das NTIs está ligado a uma série de circunstâncias favoráveis, entre elas o aprimoramento das redes comunicacionais mediadas por computador.

É dentro dessa perspectiva socio-histórica de criação do meio digital que encontramos um outro conceito de base para nossa pesquisa: os gêneros do discurso em contextos digitais. Como vimos, não há aprendizagem sem interação com pares e sem mediação de linguagem. Mas, ao interagirmos, fazemos uso de determinadas formas da língua, aquelas mais adequadas e com sentido estabelecido a partir do contexto em que as utilizamos. O meio

digital é um novo contexto, criado para atender a necessidade de comunicação em determinada esfera social, ou seja, a dos usuários de computador.

Dessa forma, inúmeros aspectos da linguagem passaram a ser reconfigurados e/ou criados em função de sua ocorrência em uma nova esfera e dentro de um meio até então não pré-estruturados. Para muitos autores – Arlindo Machado (1997), Lévy (1999), Silva (2000) - o principal elemento estruturante da linguagem em meio digital é o hipertexto digital. Através dele, torna-se possível a *interatividade* – entendida como a troca multimidiática e multidirecionada entre usuários e também entre esses e a máquina – e o registro discreto das ações.

Por exemplo, a noção de hipertexto digital passou a ser a forma de estruturação das páginas da Internet, cujos textos são produzidos pela linguagem de HTML, que pode ser traduzida por Linguagem de Marcação de Hipertexto (*Hypertext Mark-up Language*). Essa nova linguagem modifica a forma de produção e recepção de textos, quando comparada à tradicional, pois, por meio dela, pode-se integrar textos, imagens, sons etc, num mesmo “espaço físico” (uma página da Rede, um *site*) através dos vínculos (*links*), permitindo uma leitura transversal, além da linear (da esquerda para a direita, de cima para baixo).

O hipertexto também organiza as mensagens na Rede Mundial de Computadores (na *Internet*, *http* significa *Hypertext Transfer Protocol*) e implica novas operações discursivas por parte dos usuários de computador que estão em interação, quando, por exemplo, querem compartilhar uma imagem e/ou texto e precisam indicar a sua localização no ciberespaço ou num determinado *site*.

Finalmente, o meio digital também se estrutura na forma de *documento*, o que implica a existência de informações identificáveis de cada produção digital. Em função dessa característica, todos os textos, imagens, sons etc produzidos no computador são batizados com data, hora e autoria, e é essa

particularidade de registro automático de dados que permite o seu rastreamento e sua alteração por outros autores, em outras datas e horários, além de garantir rapidez e precisão na transferência desses dados.

Como podemos ver, o meio digital tem muitas características diretamente ligadas aos processos de interação humana, que, dentro de uma visão socio-histórica, devem ter uma profunda influência na forma como vêm a ocorrer os processos de aprendizagem em geral e de línguas em particular, no momento em que passam a utilizar esse meio.

É nesse contexto de investigação de quais são e como operam as especificidades do meio digital quando tratamos de processos de ensino-aprendizagem de línguas que se insere esta pesquisa.

Por se tratar de uma nova área, há muitos estudos sobre ensino-aprendizagem em meio digital, e suas conclusões têm sido as mais variadas possíveis, desde aquelas que trazem resultados positivos e encorajadores, até as que questionam a validade e a eficácia dos recursos digitais para os processos de aprendizagem.

Podemos identificar um consenso entre os trabalhos que valorizam o uso de NTIs nos processos de ensino-aprendizagem quanto às suas qualidades potenciais: todos partem do princípio básico de que elas propiciam condições para a *construção de conhecimento*. Assim, a maioria desses estudos vê nas NTIs – principalmente quando operadas em rede – a possibilidade que elas têm de proporcionar uma aprendizagem mais centrada no aluno e mais colaborativa entre os pares, além de ser um espaço em que o professor pode exercer de maneira mais dinâmica seu papel de mediador pedagógico, instigando reflexões e desenvolvendo a autonomia dos aprendizes. Entre eles destaca-se Jonassen (2000), que faz uma descrição detalhada sobre como o uso dos computadores e de seus recursos integrados à prática educacional pode promover uma aprendizagem significativa.

Entretanto, os dados apresentados por Mioduser, Nachmias, Lahav e Oren (1999), em seu estudo sobre avaliação de ambientes de aprendizagem baseados na Rede Mundial de Computadores, demonstram que a maioria dos cursos avaliados apresenta um alto índice de atividades estruturadas (respostas fechadas), um baixo nível de atividades que promovam a interatividade (síncrona e/ou assíncrona) e uma tendência a ter um grande número de tarefas que requerem processos cognitivos simples (recuperação de informação, memorização).

Portanto, entre as potencialidades do meio digital e seus usos reais, há muito o que ser avaliado, principalmente dentro de um paradigma socio-histórico, tal como o adotado nesta pesquisa. Além disso, considerado o avanço exponencial da Internet e a proliferação de cursos a distância oferecidos através dela, justifica-se uma investigação aprofundada sobre os usos e capacidades específicas do meio digital e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

Esse aprofundamento deve ser interpretado como algo que não se restringe a descobrir ou mostrar os aspectos “negativos” ou “positivos” do meio digital. Nossa investigação sobre as NTIs nos processos de aprendizagem de línguas não se propõe a avaliar, mas sim levantar, de forma exploratória, as especificidades que essas tecnologias, particularmente as desenvolvidas no meio digital, apresentam quando utilizadas em situações de ensino-aprendizagem e, eventualmente, conhecer novas formas de utilizá-las como recurso didático-pedagógico.

Essa necessidade de conhecimento mais sistematizado sobre as NTIs é confirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

*(...) O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao*

*tratamento da informação* (PCNs 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental; Introdução; 5ª parte).

Por isso, acreditamos ser importante pesquisar e explorar de maneira sistemática e criteriosa, as características do meio digital, base de sustentação da maior parte das NTIs hoje disponíveis e utilizadas regularmente. Decidimos, assim, partir de uma experiência concreta de seu uso – um curso de inglês oferecido a distância – e investigar os aspectos relacionados à influência do meio digital no desenvolvimento de materiais didáticos e na aprendizagem de inglês.

O curso em questão foi o *Surfing & Learning*, desenvolvido pelo grupo de pesquisa [EduLang](http://www.lael.pucsp.br/)<sup>1</sup> do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), e oferecido entre os anos de 1998 e 2000, como curso de línguas aberto à comunidade, pela COGEAE<sup>2</sup> da PUC-SP. Ele se insere, no âmbito brasileiro, dentro boas experiências de cursos oferecidos pela Rede que buscam aproveitar ao máximo os recursos da interação mediada pelo computador. Entre eles destacam-se<sup>3</sup> os projetos pioneiros da Universidade Anhembi-Morumbi (curso de graduação em Moda), da UFSC (Laboratório de Ensino a Distância), da UFPE (projeto *Virtus*<sup>4</sup>), da PUC-PR (Eureka), da Faculdades Brás Cubas, da Faculdade Carioca (UNIVIR), da USP (Escola do Futuro) e da UFMG (graduação e pós-graduação), da UNICAMP (IEL), da PUC-MG (graduação, pós-graduação) e URGS (formação de professores).

A PUC-SP também colocou-se no eixo das instituições que buscam contribuir para a elaboração de cursos a distância que privilegiem a interatividade e a construção de conhecimento por parte dos alunos participantes. Os cursos oferecidos foram nas áreas de orientação profissional,

---

<sup>1</sup> O *EduLang* é um grupo de pesquisa registrado no CNPq, sob coordenação da profa. dra. Heloísa Collins. (<http://www.lael.pucsp.br/>)

<sup>2</sup> Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

<sup>3</sup> Evidentemente há inúmeros outros cursos, projetos e ferramentas na Rede, mas procuramos citar aqueles cujos resultados, pesquisas e descrições foram disponibilizados de maneira mais ampla, seja em *sites* oficiais, seja na forma de publicação impressa.

<sup>4</sup> Projeto Virtus <http://www.projetovirtus.com.br/>.



aprendizado de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês), desenvolvimento da escrita acadêmica (português e inglês) e leitura para fins acadêmicos (francês e inglês). No nível da graduação, o *Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo* da mesma universidade, em parcerias com outras instituições como a UNICAMP e a UFRGS, vem desenvolvendo diversos programas e cursos que fazem uso da telemática e da EaD voltados, principalmente, para a formação de professores ([PROINFO](#) – Programa Nacional de Informática na Educação; [NIED](#) – Núcleo de Informática Aplicada à Educação; [NAVE](#) – Novas Perspectivas Curriculares para Ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem<sup>5</sup>).

O que essas experiências com cursos a distância têm em comum é a adoção do paradigma *socio-construtivista* ou, como preferimos, *socio-histórico* de ensino-aprendizagem. Em todos eles, sem exceção, buscou-se fazer uso da ferramenta tecnológica – o computador conectado à Rede – de modo a promover a discussão, o debate, a capacidade de investigação, a reflexão crítica e a construção, entre pares, dos conteúdos e/ou objetos a serem tratados.

Em função dessa opção teórica, esses cursos fizeram uso intenso das ferramentas interacionais, as CMCs disponíveis, ou seja, do *e-mail*, do *fórum (bulletin board)*, da *lista de discussão* e do *chat*, gerando-se muitas pesquisas extremamente ricas e esclarecedoras (Valente, 2000; Souza, 2000; Sabbag, 2002; Collins & Ferreira, no prelo).

No entanto, até mesmo em função dessas ferramentas comunicacionais e das novas tecnologias estarem em pleno processo de desenvolvimento e assimilação pela sociedade, ainda há muito o que pesquisar a respeito de suas possibilidades enquanto recursos didático-pedagógicos.

Podemos concluir, assim, que o campo da EaD está sendo suficientemente explorado, de modo a gerar conhecimento para ancorar a

---

<sup>5</sup> Projeto Nave <http://www.nave.pucsp.br/>.

geração de novos materiais didáticos, novas formas de mediação pedagógica enfim, para ocupar os **novos espaços do conhecimento** como propõe Ladislaw Dowbor (2000). Entretanto, como alerta esse autor,

*(...) mudam as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e precisam mudar as próprias formas de ensino. A informática não é apenas a chegada de novas máquinas. E, neste caso, não resolve sequer a mentalidade do “manual de instruções”: a compreensão das novas dinâmicas ainda está em plena construção (2000: 17).*

Por isto, nossa proposta é que o presente estudo venha a contribuir para essa construção de saberes que possam proporcionar avanços na qualidade do uso das NTIs, explorando-as naquilo que elas têm de melhor: a possibilidade de desenvolver um aprendiz mais criativo e mais colaborativo em seus processos de aprendizagem.

Esse aprendiz, por sua vez, vai ser caracterizado a partir de suas ações nesse novo meio e seria importante conhecê-lo melhor do ponto de vista estratégico. Os estudos das décadas de 70 a respeito dos *bons aprendizes* de língua estrangeira (Rubin, 1975; Stern, 1975, entre outros<sup>6</sup>), trouxeram inúmeras contribuições para o desenvolvimento de materiais didáticos e para a reorientação de práticas pedagógicas em sala de aula. Essas investigações se pautaram por tentar identificar quais das estratégias utilizadas eram mais eficazes do ponto de vista do objetivo maior, ou seja, da aprendizagem de línguas. Uma vez identificados e descritos, esses percursos estratégicos serviam para alimentar transformações na forma pela qual os professores passavam a orientar outros aprendizes na execução de determinadas tarefas. Em outras palavras, mais do que aprender, o *bom aprendiz* era aquele que *ensinava* ou *explicitava* novos meios e caminhos para se chegar a soluções e respostas e, desta forma, auxiliava os professores a aprimorarem seu papel de mediadores de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Particularmente os estudos desenvolvidos no projeto OISE *Modern Language Centre* na Universidade de Toronto, Canadá em meados da década de 70.

Nesse sentido, esta pesquisa também irá investigar o *bom aprendiz no meio digital*, já que os estudos sobre as ações dos alunos no novo meio podem ser reveladores a respeito de estratégias especificamente relacionadas às condições digitais de aprendizagem de línguas. Ao identificar quais são e como vêm sendo utilizadas, este estudo pode servir de apoio inicial à tarefa dos educadores que se propõem a utilizar o meio digital para o ensino de línguas.

Além disso, como o processo de ensino-aprendizagem, dentro da visão socio-histórica, é tomado como aquele que envolve ações e atores em seus papéis sociais, isto é, tanto os aprendizes, quanto os educadores, esta pesquisa também fará uma descrição da influência das teorias e práticas didático-pedagógicas transportadas para o meio digital.

Para tanto, desdobramos nossos objetivos de pesquisa em dois planos. O primeiro é investigar, a partir da análise das mudanças ocorridas em duas versões do curso *Surfing and Learning: inglês para iniciantes* (doravante, SAL), quais as características mais influentes do contexto digital nos processos de mediação pedagógica no ensino e aprendizagem de línguas. O segundo é avaliar como as formas de comunicação mediadas por computador (CMCs) e as ações ocorridas em meio digital influenciam o desempenho dos aprendizes de língua inglesa, partindo das produções e ações de dois sujeitos focais que participaram das duas versões selecionadas do SAL.

O estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, são apresentadas as bases teóricas de sustentação desta pesquisa, nomeadamente as noções de meio digital, comunicação mediada por computador, gêneros em contextos digitais, a visão socio-histórica de aprendizagem e os conceitos de ação digital e atividade mediada.

O segundo capítulo trata das questões metodológicas desta pesquisa, sua inserção no paradigma interpretativista, seu contexto, o *corpus* selecionado, os sujeitos de pesquisa e as categorias de análise a serem utilizadas.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados e abre a discussão para as possíveis interpretações derivadas do estudo realizado. Ele está subdividido em três partes, cada uma delas enfocando um aspecto do *corpus*. A primeira analisará a influência do perfil do grupo de pesquisadores-*designers* na elaboração da primeira versão do SAL. A segunda trará a análise dos impactos que a veiculação do curso em meio digital trouxe, seja no nível didático-pedagógico, seja no nível do *design*. A terceira e última parte analisa as ações digitais dos alunos focais e seus desdobramentos nas suas produções dentro de cada gênero digital.

Finalmente, a última seção deste trabalho propõe uma retomada das questões de pesquisa levantadas no capítulo de metodologia à luz da análise dos dados obtidos, abrindo uma discussão sobre a influência do meio digital nas ações pedagógicas e no desempenho dos alunos focais, e a necessidade de se aprofundarem pesquisas na área.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A razão é inesgotável em suas concepções de noções, assim como a língua é inesgotável na combinação das palavras. Todas as palavras estão num léxico; os livros, porém, que não param de surgir, não são a repetição de um léxico.*

Puchkin, *Dos deveres do homem*

Este capítulo tem por objetivo desenvolver os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa. Partiremos de uma resenha dos conceitos de base a serem utilizados para a nossa investigação, nomeadamente as noções de **meio digital e tecnologias digitais**, **comunicação mediada por computador (CMC)** e **gêneros do discurso e gêneros em contextos digitais**, que serão utilizadas para a descrição dos recursos digitais existentes à época do curso *Surfing and Learning* e também para a abordagem da produção dos alunos focais. Em seguida, trabalharemos com os conceitos ligados às visões de **interatividade e interação**, **aprendizagem como processo socio-histórico de construção de conhecimento**, **mediação pedagógica**, **atividade e ação digital** e **linguagem como ferramenta de comunicação**, que servirão, por sua vez, para trabalhar mais diretamente com os aspectos relacionados às questões didático-pedagógicas, tanto aquelas ligadas às bases de formação da equipe de professores e pesquisadores, quanto às relacionadas ao desempenho e à avaliação das ações dos alunos focais.

### 1.1 Meio digital e as tecnologias digitais como ferramentas culturais

O meio digital tem sido objeto de inúmeras experiências didáticas e espaço para várias propostas pedagógicas que se enquadram dentro do campo da Educação a Distância (EaD). Por ser relativamente novo enquanto instrumento e ambiente de ensino, o espaço digital abriga tanto projetos

inovadores e ousados que exploram as potencialidades de interação e integração oferecidas pela Internet, quanto velhas fórmulas mecanicistas de transmissão de conteúdos com uma nova roupagem, visualmente melhor elaborada numa página da Rede.

Em função do foco de nossa pesquisa estar nas especificidades que o meio digital oferece enquanto espaço de ensino e aprendizagem, faz-se necessário um levantamento de suas estruturas características, nelas compreendidas as físicas (o suporte digital) e as sociais (seu uso para a comunicação).

A primeira delas e a mais facilmente identificável é a sua base digital. Segundo Tenório (2001), a distinção entre *analógico* e *digital* que permeia o senso comum, tende a reduzir o primeiro conceito a tudo o que percebemos como antigo e ultrapassado, enquanto o segundo é visto como sinônimo de modernidade e avanço tecnológico. O autor vai ainda mais fundo, lembrando que, mesmo a diferenciação feita entre modelos de informação analógicos – aqueles criados por *analogia*, ou seja, por equivalência – e os modelos digitais – matemáticos, discretos e arbitrários – também reduz as potencialidades de cada tipo. O autor ainda alerta para os riscos desse reducionismo no plano educacional, que acaba por subvalorizar as características analógicas e sobrevalorizar as digitais, desconhecendo a sua freqüente integração em nosso cotidiano, principalmente no de educadores.

Contraopondo-se a essa visão reducionista, Tenório (2001) afirma que a característica definidora de um meio, de uma forma ou de um conteúdo digital é o fato de eles terem um campo *discreto*, isto é, quando apresentamos dados ou realizamos ações em meio digital podemos distinguir cada elemento constituinte desses dados ou ações. Um exemplo claro é o texto digitalizado: podemos contar o número de caracteres que o constituem, incluídos aí os espaços entre as palavras/letras porque o meio digital “lê” uma seqüência numérica por vez. Essa característica permite, por exemplo, que se faça um

levantamento de palavras repetidas, recorrências lexicais, localização de determinados trechos e/ou palavras de maneira rápida e precisa.

Em contrapartida, as características do meio analógico seriam, por sua vez, complementares às digitais, justamente por serem indiscriminadas, contínuas, não sendo passíveis de identificação por meio de cada elemento constituinte, mas apenas a partir de um todo. É o que acontece quando olhamos uma foto, uma figura, ou ainda uma página da Internet na tela do computador, por exemplo. Nesse caso não seria desejável ou necessário conhecer os códigos de HTML, ou ainda, saber o número de pixels utilizados na digitalização da foto/figura, já que o tempo gasto nessa tarefa seria imenso e, provavelmente, em nada contribuiria para sua recepção ou fruição por parte do usuário de computador. O objetivo seria apenas fazer uma figura “aparecer” na tela de uma determinada maneira o que permitiria, assim, sua percepção no plano *analógico*.

Portanto, a digitalização de imagens e informações não transforma a sua percepção num processo essencialmente digital, já que uma foto ou um texto, em suas formas impressas (no filme ou no papel), seriam vistos, ou recebidos, da mesma maneira pelo olhar humano. Em outras palavras, poderíamos dizer, com Tenório (2001), que sua fruição foi essencialmente analógica, ou seja, houve a percepção de um todo contínuo sobre um objeto. Mas, a possibilidade de fazer modificações nessas imagens e textos, tornando-os passíveis de alterações em sua estrutura visual (as cores na foto e o tamanho da fonte no texto, por exemplo), inaugura novas formas de se trabalhar as características constitutivas de um objeto em meio digital, transformando sua recepção.

No caso do texto, por exemplo, ao fazer uso da possibilidade de mensuração imediata de caracteres, um pesquisador pode ampliar a sua análise, contrapondo-o a outros *corpora*, comparando escolhas lexicais e/ou extensão das sentenças para caracterizá-lo de uma forma mais abrangente. Da mesma maneira, um aluno pode fazer uso da localização rápida para identificar uma palavra ou expressão novas a fim de utilizá-las a partir de um contexto

conhecido. Como podemos ver, a possibilidade de manipulação das informações que a digitalização traz permite fazer dos recursos do meio digital uma ferramenta cognitiva, no sentido desenvolvido por Schneuwly (1994) e que será aprofundado mais tarde neste capítulo.

Para Lévy, em meio digital

*[a] informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa. Nenhum outro processo a não ser o processamento digital reúne, **ao mesmo tempo**, essas quatro qualidades. A digitalização permite o controle das informações e mensagens “bit a bit”, número binário a número binário, e isso na velocidade de cálculo dos computadores (grifo do autor;1999: 52).*

Assim, poderíamos dizer que o meio digital tem como característica distintiva a sua constituição enquanto campo discreto que amplia as suas possibilidades de uso enquanto espaço de produção humana. Como veremos mais adiante em nossa pesquisa, esta característica constitutiva possibilita uma série de ações por parte do professor e dos alunos que estão interagindo no meio digital.

A segunda característica específica e distintiva do meio digital é sua configuração hipertextual, que será objeto de análise mais detalhada no item 1.2 deste capítulo. Neste momento, retendo apenas o aspecto de sua configuração digital, é importante notar que a estrutura hipertextual permite que a recepção de mensagens, textos e imagens seja transformada e, mais uma vez, que sejam instauradas condições para o desenvolvimento de uma nova ferramenta cultural e cognitiva.

Entretanto, como salientam o próprio Tenório (2001) e Jonassen, Pech & Wilson (1999), a tecnologia digital utilizada nos computadores não deve ser confundida com a capacidade humana de percepção de elementos e



operações cognitivas, infinitamente mais complexas do que uma mera distinção entre processos discretos e contínuos, analógicos e digitais.

Para Tenório (2001), a comunicação humana faz uso de ambos os recursos quando consideramos, por exemplo, a escrita e a fala. Enquanto a primeira tem elementos com características discretas (as letras do alfabeto, as marcas de pontuação), a segunda opera com vários elementos contínuos (a voz, a entoação, a postura, os gestos). Entretanto, em ambos os casos, quando utilizadas para a troca de mensagens e de informação entre sujeitos, nenhuma das duas modalidades traz significados prontos, o que implica a necessidade de entendimento a partir do contexto em que ocorrem e da construção de conhecimento feita por esses sujeitos interactantes.

Na verdade, nossa percepção sobre o ambiente que nos cerca e sobre nossas ações sempre ocorre de forma integrada, ou ainda, como resultante de uma **tensão entre digital e analógico**. Para Tenório (2001),

*[a] tensão analógico-digital da sociedade contemporânea não pode ser reduzida à questão técnica (dos computadores, da automação, da informação, da comunicação etc.), pois sem a ação dos atores sociais os meios técnicos são inertes; a consideração dos sujeitos sociais redimensiona esta tensão, pois a observação, a percepção e a produção simbólica dos sujeitos reais é fortemente analógica (2001: 87).*

Essa tensão nos parece especialmente relevante para analisarmos como se dão os processos interacionais entre alunos e professores e como o meio digital pode ser utilizado como espaço que permite o desenvolvimento de um tipo de prática educacional que privilegia a construção de conhecimento<sup>7</sup>. Essa perspectiva definida como construtivista<sup>8</sup> de ensino-aprendizagem exige que os educadores tenham uma percepção tanto contínua quanto discreta das

---

<sup>7</sup> Nem sempre essas potencialidades do meio são exploradas de maneira a construir conhecimento.

<sup>8</sup> O termo “construtivista” é extremamente polissêmico nas áreas da Educação, Psicologia da Educação e Linguística Aplicada, sendo às vezes considerado “positivo” e, em outras, “negativo”. Ele será objeto de esclarecimentos mais adiante, neste capítulo.

ações dos alunos. Assim, quando estamos em sala de aula presencial, temos uma apreensão do conjunto daquilo que nossos alunos fazem individualmente, seja por meio da interação face a face, seja pelos produtos finais entregues. Se a mesma aula ocorrer em meio digital, teremos acesso a uma série de informações discretas sobre como cada aluno escolheu trabalhar as atividades e/ou os temas e discussões propostos, ou seja qual o seu percurso ao longo do curso, ainda que no fim da aula também tenhamos um produto “final”.

Essas particularidades fazem do meio digital um local onde se pode trabalhar com elementos constitutivos dos processos que caracterizam e orientam a produção de aprendizes, até então não observáveis diretamente. Segundo Bronckart (1999), as estruturas das ações humanas articulam comportamentos observáveis e passíveis de avaliação por outros seres humanos, ou seja, podemos identificar, a partir de um conjunto de elementos tangíveis em determinado contexto (um texto, uma fala, um gesto), o produto resultante de algumas ações (a escrita, o pensamento, a emoção). Entretanto, a percepção dessas ações é feita de forma contínua e de modo mediatizado, ou seja, é preciso haver um produto para ser avaliado. Contudo, em meio digital, o palco no qual essas ações humanas se desenvolvem ganha novas luzes, e, assim, novos aspectos, até então desconhecidos, vêm à tona. E, nesse sentido, o computador, com todas as suas estruturas digitais, pode tornar-se um instrumento eficaz nos processos de ensino e aprendizagem, pois torna-se possível captar elementos das ações dos aprendizes de maneira discreta, abrindo caminho para avaliar formas novas e diferentes de se produzir conhecimento.

Nessa linha, Jonassen (2000) propõe que o computador seja utilizado e pensado como ferramenta cognitiva<sup>9</sup>, ou seja, como um instrumento que leve o aprendiz a desenvolver o pensamento complexo. Assim, as ferramentas computacionais e os ambientes de aprendizagem mais comuns ou exclusivos do meio digital (banco de dados, redes semânticas ou mapas conceituais, planilhas, programas de busca, salas de conferência, bate-papos, entre outros)

---

<sup>9</sup> Do inglês *mindtools*

caracterizam-se por favorecer o pensamento complexo, ou seja, o uso das funções psicológicas superiores em termos vygostkianos. O autor ressalta, entretanto, que a perspectiva que privilegia a construção de conhecimento deve pensar em aprendizagem *com* computadores e não aprendizagem *sobre* ou *a partir dos* computadores, o que nos leva, mais uma vez a salientar a importância de conhecermos melhor as características específicas de tais ferramentas computacionais.

Como veremos mais adiante, a tecnologia digital, quando utilizada enquanto ferramenta cognitiva, pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica e de reflexão, essenciais para a aprendizagem dotada de significado e para a construção de conhecimento de maneira diferenciada. Suas características de base digital devem, todavia, ser estudadas com maior profundidade na medida em que, como afirmam Jonassen *et al* (1999),

*[t]ecnologias são aplicações de conhecimento humano para resolver problemas reais. Elas são ferramentas de apoio para as necessidades humanas. As tecnologias computacionais tais como processadores de texto, planilhas, editores multimídia, programas de design por computador, aumentam a produtividade de seus usuários. A maior parte da construção de conhecimento (e a sua reprodução) requer a produção de comunicação, de design de materiais ou administração de recursos. As tecnologias enquanto ferramentas ampliam as capacidades humanas (1999: 14).<sup>10</sup>*

As tecnologias digitais não podem, entretanto, serem tomadas como ferramentas cognitivas em si mesmas. É apenas quando utilizamos o arsenal tecnológico digital de um modo estratégico para ensinar e aprender, para comunicar e para refletir, que os recursos do meio digital passam a desempenhar seu papel de transformação das capacidades humanas. Como propõem Tella & Mononen-Aaltonen (1998),

---

<sup>10</sup> O texto foi traduzido por esta autora a partir do original *Learning with Technology: Technologies for Meaning Making*. O procedimento de tradução de textos que estejam em língua estrangeira será sempre adotado ao longo do trabalho e todas as versões são de responsabilidade desta pesquisadora. A idéia é que o fluxo discursivo seja mantido e o leitor não seja obrigado a fazer a sua interpretação do trecho escolhido. As referências bibliográficas, entretanto, manterão o título da obra em sua língua original.

*quando passamos a entender os computadores, CMC e CHMC<sup>11</sup>, e também a Internet, em sua totalidade, como ferramentas culturais, fica mais fácil entender que esse processo de transformação começa logo que se coloca a abordagem em prática. Na verdade, um termo mais adequado foi cunhado, a abordagem “mão-na-massa” implicando que não apenas as mãos estão envolvidas no processo de trabalho, mas também a mente como um todo (1998: 118).*

Dentro de uma perspectiva socio-histórica de ensino e aprendizagem, o meio digital vem a ser uma nova ferramenta cultural (Wertsch, 1998) com a particularidade de passar a criar novas necessidades e novos tipos de produção cultural. Ao mesmo tempo, o seu uso extensivo por uma dada comunidade faz com que haja modificações tanto do ponto de vista de sua organização social quanto do ponto de vista dos processos cognitivos de indivíduos, membros dessa comunidade.

A idéia de que as comunidades usam e criam ferramentas culturais para o seu desenvolvimento também é compartilhada por Mercer (2000) e Kramsch (1998). O primeiro autor salienta que todas as comunidades (inclusive as virtuais), compartilham uma história, uma identidade coletiva, um discurso e várias obrigações recíprocas, que formam um conjunto de ferramentas para o pensar coletivo. Kramsch, por sua vez, afirma que a

*[c]ultura, ao mesmo tempo em que libera os povos do esquecimento, do anonimato, e da aleatoriedade da natureza, também impõe restrições a eles por meio de estruturas e princípios de seleção. Este duplo efeito da cultura sobre o indivíduo – a um só tempo liberando e restringindo – também aparece no plano social, histórico e metafórico (1998: 6).*

Os autores anteriormente citados nos autorizam a pensar que as comunidades surgidas a partir do estabelecimento da comunicação mediada

---

<sup>11</sup> Os autores optam pela inclusão da sigla CMHC (Comunicação Humana Mediada por Computador), por acreditarem que, assim, fica salientada a sua ênfase na “comunicação humana”, qualquer que seja o meio utilizado (eletrônico ou não).

por computador criaram ferramentas culturais, incluídas aí as lingüístico-discursivas e as tecnológicas, para interagirem. Em função do desenvolvimento das tecnologias digitais, novas formas de mediação semiótica aparecem e passam a influenciar – restringindo e ampliando – as possibilidades de organização dessas comunidades. Essas comunidades passam, dessa forma, a se utilizar de determinadas formas lingüístico-discursivas de modo regular e estável em determinadas estruturações, promovendo o aparecimento de novos gêneros de discurso.

É dentro desta perspectiva de ferramentas culturais que Schneuwly (1994) propõe que o conceito de gênero seja entendido como a internalização dessas ferramentas no plano cognitivo. Para o autor,

*[u]ma ferramenta faz a mediação de uma atividade, dando-lhe forma, mas esta mesma ferramenta também representa essa atividade, materializando-a. (...) A ferramenta torna-se assim o lugar privilegiado de transformação de comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são algumas das maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (1994: 158).*

As tecnologias digitais podem, portanto, ser trabalhadas dentro de uma perspectiva que promova o pensamento crítico e trabalhe as potencialidades da comunicação e interação humanas como forma de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva. Entretanto, ao mediar as trocas interacionais humanas, as tecnologias são também redimensionadas e suas especificidades trabalhadas de modo a facilitar tais trocas. Trataremos dessas especificidades no próximo item.

## **1.2 Comunicação Mediada por Computador (CMC)**

Entre as mais importantes tecnologias digitais estão aquelas relacionadas à chamada Comunicação Mediada por Computador, as CMCs,

que tiveram sua origem a partir da necessidade de compartilhar informações entre usuários de computador na área de segurança militar<sup>12</sup>. Ao longo dos últimos anos, as formas que as CMCs assumiram foram se sofisticando e fazendo uso cada vez mais refinado dos recursos digitais. Entretanto, para efeito de nossa discussão, duas dessas formas são essenciais e continuam sendo amplamente utilizadas nos ambientes educacionais virtuais mais recentes e pelas comunidades virtuais ou digitais em geral.

A primeira é a forma **assíncrona**, ou seja, aquela pela qual a mensagem é produzida no tempo “a”, recebida no tempo “b” e respondida no tempo “c”. A idéia é que esse tipo de troca, tendo-se em mente que o tempo cibernético é relativamente bem mais rápido, se dá *off-line*. Os *e-mails* (mensagens de correio eletrônico), os *fóruns* e *bulletin boards* (listas eletrônicas de discussão) seguem esse padrão de comunicação.

A outra forma de comunicação, também bastante popularizada e objeto de freqüentes melhorias por parte dos provedores de acesso e desenvolvedores de IRCs<sup>13</sup>, é a chamada comunicação **síncrona**, aquela que ocorre entre usuários que estejam conectados em tempo real, ou *online*. Os exemplos mais populares são os *chats* e os *ICQs* ou *Messengers*.

Na maioria das vezes, as comunidades que utilizam tecnologia comunicacional digital fazem uso de ambas as formas, já que os programas desenvolvidos para a Internet trazem em seus “pacotes”<sup>14</sup> as duas opções. Além disso, as tecnologias foram sendo aprimoradas à medida que as necessidades das esferas envolvidas foram aparecendo, como veremos mais adiante na discussão sobre gêneros digitais.

---

<sup>12</sup> A primeira rede mundial foi a ARPANET que ligava um computador a outro em 1969 e permitia a troca rápida e segura de informações sigilosas.

<sup>13</sup> Da sigla em inglês *Internet Relay Chat*.

<sup>14</sup> Evidentemente, o predomínio de uma marca determinada de produtos contribuiu para a padronização de certas ferramentas comunicacionais e suas versões posteriores.

Um dos aspectos mais evidentes do impacto das tecnologias de comunicação e informação nas comunidades está relacionado com a maneira de lidar com a temporalidade das interações. Tella (*apud* Tella & Mononen-Aaltonen (1998)) nos lembra que:

*[a] comunicação é basicamente focada no tempo, mas as modernas tecnologias de comunicação e informação tornaram os homens independentes de tempo e espaço (...).A questão sobre até que ponto esta independência muda o caráter fundamental da comunicação é um tema crucial para se refletir a respeito (1998: 83).*

Na verdade, como propõem Marcuschi (2002) e Kramsch (1998), o aparecimento da escrita simbólica já é em si uma tecnologia que revolucionou o conceito de tempo, pois *“transformou a tradição oral, transmitida por meio de narrativas orais, épicos bardos, encenações e apresentações míticas, em tradição textual, grafada pelos escribas”* (1998:53). Esse impacto permitiu, entre outras coisas, que se rompesse com a necessidade da presença física e temporal simultânea de autores e receptores de um texto, sendo possível distanciarem-se produtor e leitor no tempo e no espaço, graças à portabilidade e à relativa perenidade conferida às impressões em papel.

No caso específico das CMCs, ocorreu uma nova revolução em relação à temporalidade e à espacialidade típicas das interações humanas: com elas, além de não ser necessário o compartilhamento do espaço físico, também é possível haver interferência dos leitores/receptores nos textos digitalizados. Mas tal impacto só foi possível graças a determinadas particularidades específicas do meio digital.

Assim, tanto a forma síncrona quanto a assíncrona têm em comum o fato de necessitarem de uma base eletrônica para operarem e também o fato de essa base ser digital, o que possibilita que as trocas realizadas possam incluir múltiplos códigos de linguagem, desde imagens até sons, além de garantir um registro documental acessível. Em outras palavras, a base digital

transforma todos os códigos de linguagem em dígitos, manipuláveis por meio de programas (*softwares*) ou mecanismos de acesso (o teclado, o *mouse*, etc.).

Um outro ponto de convergência das duas formas é a possibilidade de envio de um grande número de dados de maneira rápida e contínua, pois, mesmo na modalidade assíncrona, uma vez aberto o programa de recepção de mensagens, o processo só é interrompido por falhas na conexão ou por opção do receptor e não por impossibilidade técnica. Atualmente (2002), também há um grande avanço das telecomunicações no tocante ao desenvolvimento de bandas largas para a transferência de grandes quantidades de dados de maneira mais rápida e precisa, e de custo decrescente. Assim, quando estamos em salas de *chats*, podemos, imediatamente, enviar uma imagem, uma URL, ou uma música a um determinado endereço eletrônico, ou mesmo a um *site*, sendo possível compartilhar essa imagem com outros usuários que estejam conectados simultaneamente.

Essas duas formas condicionam, em função de suas características digitais, a estruturação das mensagens, dos textos e de todas as outras formas de linguagem que circulam através delas. A principal característica dos textos produzidos em meio digital, como propõem Watters & Shepherd (1997) e Irene Machado (2000), é a forma de organização de mensagens/textos<sup>15</sup> como um **documento**. Em outras palavras, sempre que se está trabalhando no meio digital, cada texto recebe uma espécie de *certidão de nascimento* detalhada em vários níveis (data e hora da criação, autor (es), data e hora de modificações, número de alterações/revisões, sua eventual reedição, número de acessos, entre outras). Essa certidão é sempre retomada quando nós o abrimos ou o alteramos (termos popularizados pelos processadores de texto em computador) e sempre acompanham as mensagens trocadas via CMC. Por isso, muitas vezes os *headers* das mensagens são essenciais para a troca eficaz entre usuários de computador.

---

<sup>15</sup> Muitos dos autores citados têm uma filiação no campo da semiótica, sendo portanto comum a utilização do termo *mensagem*. Procuramos manter os termos texto/mensagem nesta seção do trabalho para reforçar o vínculo dessas idéias com os aspectos abordados pela semiótica e que serão mais tarde retomados no plano da lingüística.



A segunda característica, ainda segundo os autores, é o fato de o(s) texto(s) poder(em) – e, muitas vezes, efetivamente o ser(em) – **hipertextual(ais)**. A noção de hipertexto<sup>16</sup> digital é reforçada pela própria linguagem da Internet (*Hyper-text Mark-up Language- html*) e ampliada na medida em que permite uma dinâmica de diálogos entre diferentes textos e entre eles e imagens fixas ou em movimento, sons, gráficos entre outras formas. Se, por um lado, a inclusão de *links* em certas partes do texto é decisão do produtor/autor do texto/mensagem, os diálogos e os percursos são determinados pelos receptores dessas produções no momento em que definem *se e quando* querem fazer uso dos vínculos em hipertexto. É o que acontece, por exemplo, quando decidimos qual mensagem do fórum queremos ler primeiro em função do assunto e/ou do autor que aparecem.

Para Lévy (1999: 56), o hipertexto digital *“seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e intuitiva”*. Nessa medida, a leitura torna-se um processo que implica várias ações digitais, como veremos no item 1.6 deste capítulo, sendo a principal delas a ativação de hipertextos.

É importante frisar que a noção de hipertexto e a leitura não-linear proporcionada por ele, não são privilégios do meio digital. Como salientam Landow (1992) e Gilster (1997), o que caracteriza o hipertexto digital é a sua mobilidade e os recursos digitais de exploração disponíveis, tais como a navegação rápida *entre e inter* textos, a co-existência de várias modalidades de linguagem, a possibilidade do rastreamento desse percurso e a interatividade proporcionada pela estrutura hipertextual.

Em síntese, o desenvolvimento das CMCs contribuiu para a expansão das redes de comunicação mundiais e também para a reestruturação

---

<sup>16</sup> A noção de hipertexto não é nova, nem tampouco exclusiva do meio digital, como discute Landow, (1992). Na verdade a idéia de “livro hipertextual” já havia sido pensada por Leonardo da Vinci (c.f. FACOM – Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia - <http://www.facom.ufba.br/com022/hipertexto/pag3arg.html>).

pedagógica de muitas práticas educacionais, como veremos mais adiante. Mas sua principal contribuição foi permitir a criação de comunidades cujos membros se encontravam distantes fisicamente e precisavam fazer uso delas para compartilhar informações e construir conhecimento. As modificações nas formas das mensagens e as implicações do meio digital na constituição dessas comunidades serão objeto de nossa análise mais adiante.

Assim, do ponto de vista socio-histórico, podemos considerar que as CMCs atuaram ora como força restritiva, ora como força criadora, podendo, então, ser consideradas ferramentas culturais (Werstch, 1998). Em um de seus artigos, esse autor explicita que:

*[o] domínio de uma ferramenta cultural envolve saber como utilizá-la. Por exemplo, no caso de narrativas históricas, seu domínio poderia ser percebido pela memória ou na habilidade de usar tais narrativas como base para pensar sobre as causas de vários eventos e ações de figuras históricas (1998: 07).*

Nesse sentido, podemos considerar que o uso das CMCs e de seus recursos digitais pressupõe que os membros de uma determinada comunidade os conheçam e dominem de modo a estabelecer trocas de mensagens e informação entre si e outras comunidades. As características das CMCs estão fundadas nas especificidades do meio em que funcionam e, novamente, dentro do conceito de ferramentas culturais, impõem restrições e possibilidades aos seus usuários. Segundo Marcuschi (2002), a sofisticação e o desenvolvimento do próprio meio digital enquanto suporte para a troca de mensagens criam mecanismos e condições específicas que influenciam a maneira como a linguagem é trabalhada. Entre algumas das mais evidentes, podemos destacar, por exemplo, a capacidade de digitar um texto num teclado de computador e o conhecimento de alguns comandos básicos, tais como clicar no leitor de mensagens, enviar e receber mensagens, entrar e sair de salas de bate-papo, salvar arquivos, anexar documentos entre outras, que são parte integrante da mensagem que queremos transmitir. A adequação puramente lingüístico-discursiva de um texto não garante sua recepção de maneira a

gerar, no plano da sua recepção, as bases para a construção do significado pretendido pelo enunciado, a menos que sua veiculação tenha obedecido aos padrões estruturantes do meio.

Sendo assim, a partir do momento em que o domínio desses recursos tecnológicos se dá em uma determinada esfera de atividade, são estabelecidas novas bases sobre as quais as trocas de mensagem passam a ser feitas, obedecendo a determinadas regularidades em termos temáticos, composicionais e estilísticos, levando ao surgimento de novos gêneros de discurso. Segundo Marcuschi,

*[p]odemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um **meio**, um **uso** e a **linguagem**. No presente caso [o das CMCs], o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações pessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (grifo do autor; 2002 :06).*

Há vários estudos sobre a influência dos recursos tecnológicos sobre a linguagem, e seria praticamente impossível fazer um levantamento exaustivo deles. Para esta pesquisa, iremos nos concentrar naqueles que compartilham a idéia de que essas comunidades fazem uso das CMCs enquanto gêneros discursivos, nomeadamente os trabalhos de Erickson (1997;1999), Watters & Shepherd (1997), Yates & Sumner (1997) e Marcuschi (2001, 2002), que serão abordados ao longo dos próximos itens.

Partiremos, inicialmente, da noção mais geral de gêneros do discurso, buscando compreender a relação entre os recursos de comunicação tecnológicos e seus usuários nas novas esferas de produção de linguagem.

### 1.3 O meio digital, as CMCs e a noção bakhtiniana de gêneros

No item anterior pudemos verificar que as CMCs foram criadas a partir da formação de novas esferas de comunicação humana que envolvem a produção, recepção e a troca de mensagens, textos e/ou documentos entre indivíduos que se encontram distantes fisicamente. Admitindo-se que a existência de uma comunidade preceda as formas de comunicação eleitas como as mais adequadas para o intercâmbio entre seus participantes, podemos afirmar que as CMCs desenvolveram formas específicas de produção de textos, seja em termos de conteúdo, seja em termos de forma.

Segundo Yates & Sumner (1997),

*(t)odas as formas de comunicação humana – seja falada, escrita, impressa ou digital – são genericamente estruturadas tanto na forma quanto no conteúdo. Comunicações genericamente estruturadas compartilham características que uma comunidade discursiva específica reconhece reflexivamente como delimitadoras de um gênero específico (1997: 1).*

Essa definição de gênero aplicada às comunidades discursivas que se utilizam das CMCs parte da noção mais ampla definida por Bakhtin (1952), e bastante difundida dentro da Lingüística Aplicada<sup>17</sup> entre os estudiosos de produção textual. Em seu texto *Él Problema de los Géneros Discursivos*, o autor define os gêneros também a partir dos diversos contextos sociais que utilizam a linguagem de forma mais específica:

*As diversas esferas da atividade humana estão todas relacionadas com o uso da língua. Por isso fica claro que o caráter e as formas de seu uso são tão multiformes quanto forem as esferas de atividade humana (...). O uso da língua se dá na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e*

---

<sup>17</sup> Para um detalhamento das linhas de pesquisa em LA que fazem uso do conceito, bem como a diferenciação entre elas, ver Vian Jr. (1997).

*singulares que pertencem aos participantes de uma ou de outra esfera da práxis humana. Cada enunciado separado é, supostamente, individual, mas cada esfera de uso da linguagem elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados aos quais denominamos **gêneros discursivos** (grifo do autor; 1952/1982: 248).*

A partir dessa afirmação, podemos constatar que os falantes de uma dada língua fazem uso dela em diferentes esferas de atividade humana que tendem a ser múltiplas e infinitas. Poderíamos citar como exemplos de gêneros o romance, a carta pessoal, a tese acadêmica, o anúncio classificado, a palestra. Esta lista deveria mobilizar alguns conhecimentos básicos sobre o conteúdo e a estruturação textual e lingüístico-discursiva dos textos, além de permitir uma série de inferências sobre seus propósitos comunicativos e os seus produtores e público-alvo. Assim, dentro do conceito de gêneros, é fácil imaginar que uma carta pessoal deverá ter uma linguagem informal, com traços típicos da oralidade, e que uma palestra, apesar de ser proferida oralmente, terá uma linguagem com traços de formalidade próximos da escrita.

Esses gêneros, por sua vez, poderão assumir vários registros e tipos que mantêm certos elementos genéricos característicos, mas alteram outros. Como pesquisadora acadêmica, por exemplo, faço uso da forma culta da língua para escrever um artigo científico sobre gêneros, mas, quando entro em uma lista eletrônica de discussão sobre o mesmo objeto com pares acadêmicos, recorro a gírias, expressões coloquiais, linguagem icônica (os *emoticons* ou *characteretas*), apresentação de *slides*, entre outras possíveis no meio digital. Portanto, ainda que o código (no caso, a língua portuguesa) e o assunto sejam os mesmos, os enunciados serão tão múltiplos e diferenciados quanto forem as atividades humanas.

Entretanto, dentro de cada esfera, eles tendem a se estabilizar enquanto formas recorrentes, gerando, assim, os gêneros discursivos. Por meio deles reconhecemos imediatamente este texto como sendo *acadêmico* e não *jornalístico*, por exemplo, e somos capazes de identificar determinadas estruturas discursivas da língua que, a um só tempo, mobilizam nossos

conhecimentos sobre como abordar, ou como *ler* este texto, e nos colocam na condição de diálogo com as idéias e as percepções do(s) autor(es). Da mesma maneira, seríamos capazes de identificar uma versão digitalizada deste texto acadêmico que nos permitiria intervir nele, alterando tamanho da fonte, cor predominante, recortando e colando seus trechos em outros textos, apenas para citarmos as intervenções mais simples e imediatas possíveis.

O ponto central desta idéia bakhtiniana é que os gêneros discursivos são, ao mesmo tempo, base de fixação de características discursivas de uma determinada comunidade e base de transformação em função das eternas mudanças nas condições sociais. Segundo Bakhtin, os gêneros são "*correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da língua*" (1952/1982:254) refletindo, assim, as transformações socio-históricas, aí incluídas as tecnológicas, que permitem a criação de novos gêneros. Como exemplo, poderíamos retomar a introdução da prensa: quando passa a existir a publicação de jornais diários, criam-se gêneros tais como o editorial, cuja função só pode ser percebida, inicialmente, em relação ao meio em que circulam. Dito de outro modo, se hoje temos claro o que se espera de um editorial, foi graças ao estabelecimento de condições históricas e tecnológicas para que houvesse uma imprensa diária. Simultaneamente, a existência de um jornal que se diferencia de um livro, entre outras coisas, pela sua amplitude de circulação e relativa efemeridade, abre espaço para a existência de um leitor que pode se tornar autor, graças às cartas de leitor (Chartier, 1998).

Conseqüentemente, podemos verificar que as CMCs criam também novos gêneros, os chamados gêneros em constituição, ou emergentes, segundo Marcuschi (2002). Cabe salientar aqui que a tecnologia não é, sozinha, a geradora principal dos novos gêneros, mas, ao delimitar as possibilidades de troca de mensagens entre seus usuários, ela contribui diretamente para o aparecimento de determinados tipos de gênero. Assim, o advento do processador de texto altera significativamente o *processo* de produção de um texto científico, mas o resultado produzido continua tendo características temáticas, composicionais e estilísticas próprias do gênero

*artigo científico*. Por outro lado, para produzir/escrever mensagens eletrônicas (*e-mails*), ao contrário de cartas e/ou mensagens manuscritas e enviadas pelo correio, o autor deve ter presente algumas das características da composição desse novo gênero, como por exemplo, a possibilidade de envio a mais do que um destinatário, a indicação do assunto na linha prevista, a possibilidade de inclusão de anexos, entre outras que serão trabalhadas mais adiante.

Esse aspecto histórico intrínseco à definição de gêneros do discurso permite recuperar a noção anteriormente discutida de ferramentas culturais, ou artefatos culturais, que se instituem a partir do uso da linguagem realizado por uma determinada comunidade em um determinado momento histórico. Marcuschi (2001) nos lembra que

*[o]s gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”.*

Mesmo a gramática reflete uma evolução e adequação permanentes ao desenvolvimento lingüístico de uma dada língua, em um dado momento, que opera, quase sempre, no sentido de facilitar a comunicação. No caso da língua portuguesa, essa adaptação pode ser facilmente observada na transformação do pronome de tratamento *você* (originalmente *vossa mercê*) que na linguagem oral tornou-se *cê* e refere-se à segunda pessoa do singular utilizando, entretanto, as formas verbais da terceira pessoa para concordância. Atualmente, este mesmo pronome assume uma nova forma escrita em alguns gêneros digitais (mensagens pessoais de correio eletrônico, bate-papos): a forma *vc*, apenas. Entretanto, em alguns casos, faremos a opção por uma ou outra forma em função do contexto em que a utilizaremos, justamente por haver gêneros que regulam o uso de determinadas formas em detrimento de outras.

A noção mais ampla de gêneros também traz a integração entre quem produz e quem recebe os textos produzidos dentro de uma dada esfera social. Anna R. Machado (2001) resume de maneira clara a importância da noção de gêneros para as tarefas de produção e recepção de textos.

*Para falarmos e compreendermos textos, portanto, nós sempre utilizamos o conhecimento que temos dos gêneros que conhecemos. Não importa em que situação de comunicação estejamos, nós sempre estamos utilizando gêneros. Num determinado estado da sociedade, em um determinado momento histórico, os gêneros disponíveis constituem-se como “modelos de referência”, ou “modelos de escritura”, nos quais cada produtor deve mais ou menos se inspirar (Anna R. Machado 2001: 3).*

Assim, de maneira resumida, poderíamos dizer que o conceito de gêneros permite que os processos humanos de comunicação e produção sejam compreendidos da forma mais ampla possível, inclusive as mais recentes que fazem uso das CMCs.

O conceito de gêneros é, portanto, um poderoso aliado nas análises das trocas mediadas por computador, uma vez que ele permite a identificação das regularidades discursivas criadas e utilizadas pelas comunidades digitais. Além disso, Marcuschi (2001), em seu artigo sobre esses novos gêneros, ressalta:

*Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. E, em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros emergentes na mídia eletrônica criam formas comunicativas híbridas que desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam de forma definitiva a visão dicotômica ainda presente a muitos manuais de ensino de língua. Também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros eletrônicos torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia.*



Partindo do que foi exposto nesta seção, podemos fazer uma reflexão sobre a existência de novas formas de enunciado, com o uso de novas tecnologias, observadas em uma nova esfera de atividade humana: a comunicação mediada por computador que produz os **gêneros em contextos digitais**. Eles serão o tema da nossa próxima discussão.

#### **1.4 Gêneros em contextos digitais**

A aplicabilidade da noção de gêneros para analisar a produção dentro dos diversos contextos de comunicação humana passa, necessariamente, por um exercício de categorização ou classificação de tais produções. Entretanto, dentro da visão bakhtiniana, uma tentativa de “enquadramento” dos produtos empobreceria a diversidade de formas, estilos e potencialidades inerentes à comunicação humana. Além disso, seria contraditório tentar classificar rigidamente algo que é definido dentro da própria teoria como mutante e historicamente determinado, como é toda a produção humana. Marcuschi (2000) e Irene Machado (2000) ainda ressaltam que qualquer tentativa de apresentar uma categorização exaustiva, além de impossível, levaria à perda da dimensão dos impactos das incorporações e transformações tecnológicas que alteram os gêneros e sua produção.

Entretanto, é preciso estabelecer bases para um mapeamento descritivo das manifestações dos gêneros em contextos digitais, de forma a criar instrumentos que nos auxiliem na identificação dos elementos constituintes dos gêneros, ou seja, aqueles que garantem a estabilidade estrutural dos textos dentro de determinados contextos comunicativos e que permitem sua análise.

Para este trabalho, dentro da idéia bakhtiniana de equilíbrio entre fixação e transformação proporcionada pelo conceito de gêneros, partimos da proposta de classificação apresentada por Yates & Sumner (1997) aplicada à produção dentro do meio digital, na qual os autores desenvolvem o que eles denominam de fontes de fixação para a produção de documentos digitais. Segundo eles,

*[a] comunicação humana se baseia no pressuposto de que mudanças nas práticas comunicativas ocorrem dentro de contextos sociais específicos ou dentro de um período de tempo compreensível para todos os participantes. A fixação, ou a confiança em que a comunicação não vai mudar no tempo e no espaço, é um elemento-chave para a comunicação no dia-a-dia. Entretanto, ao mesmo tempo, linguagem e comunicação estão em constante processo de mudança, sendo parte integrante dos sempre mutantes contextos sociais e dos meios de comunicação (1997: 02).*

Para os autores, a idéia de gêneros está, portanto, ancorada em dois pólos da produção de linguagem: sua estruturação no plano da comunidade que os gera concretamente, ou dentro do conceito bakhtiniano, de seu uso em contextos específicos de práticas sociais, as *esferas da práxis humana*; e, seu outro pólo, enquanto elemento passível de transformações pela própria condição de instrumento da mediação comunicacional humana.

Yates & Sumner definem três bases de fixação para a produção de um texto, ou como eles preferem, de um *documento*: a base material ou tecnológica, a base social e os gêneros do discurso como a terceira.

A primeira delas refere-se aos recursos<sup>18</sup> específicos de cada meio utilizado para a produção e recepção de um texto ou documento. Assim, o meio determina as características possíveis de uma determinada produção, sendo praticamente impossível alterá-las sem que ela perca as características formais. Por exemplo, se este texto está sendo lido em sua forma impressa, ele não será “consumido” da mesma maneira que seria em sua forma digitalizada, pois o leitor não poderá alterar a fonte, as cores ou a formatação da página, entre outras coisas.

A segunda base de fixação de um texto é o contexto social em que é produzido e as práticas sociais que o sustentam. O exemplo citado pelos autores é o dos textos orais que, teoricamente, não tendo qualquer tipo de tecnologia que garanta sua permanência, ocorrem em sociedades onde as

---

<sup>18</sup> Do inglês *affordances*.

práticas de narrativas orais, a ritualização de trocas de mensagens entre membros da sociedade etc., são altamente desenvolvidas. A voz, ainda que a tenhamos como algo natural, é transformada em um tipo de mídia pelo modo como é utilizada pelos atores sociais.

Finalmente, a noção de gêneros é apresentada como a terceira base de fixação em função de contemplar tanto os aspectos da *forma* quanto os de *conteúdo* dos textos produzidos. Para Yates & Sumner (1997), partindo da noção de estabilidade estrutural e temporal dos textos proposta por Kress & Threadgold (1988) dentro do modelo textual hallidayano, os gêneros se estabilizam porque têm sua existência materializada nos textos que são reconhecidos pelas comunidades discursivas em que circulam. Mas, ao mesmo tempo, eles também tornam-se base de conhecimento para a produção de novos textos pelos membros dessas comunidades garantindo, assim, sua fixação. Assim, para os autores, “*a constante produção de textos usando tecnologia específica em contextos específicos tende a produzir ‘tipos relativamente estáveis de texto’ ou gêneros*” (1997: 03).

A visão bakhtiniana integra os elementos estruturantes da língua e seu uso a partir da definição do enunciado como a unidade de análise da língua. Cada enunciado, por sua vez, sempre contém três traços definidores: *conteúdo temático*, *estilo* e *composição*. Esses elementos são estruturados a partir da esfera em que são produzidos, constituindo-se em manifestações individuais (mas não monológicas) concretas em determinadas condições de produção.

Usando o modelo de fixação acima descrito, Yates & Sumner (1997) estudaram a troca de mensagens dentro de um grupo de participantes ligados à educação a distância. Examinando a troca de *e-mails* dessa comunidade discursiva, os autores constataram que a primeira base de fixação – a tecnológica – contribuiu de forma relevante para a manutenção de formas genéricas. Assim, os textos produzidos apresentaram como traços definidores sua *apresentação tipográfica*, derivada tanto das características da tecnologia em si (o aspecto visual de um *e-mail* com *de*, *para*, *assunto*, “*re*” no cabeçalho),

quanto de convenções estabelecidas pelas comunidades (“assinaturas” ao final da mensagem), ou de uma combinação de ambas (o caso do símbolo > que aparece como padrão (*default*) da mensagem original e é usado como separador de “autoria”). Essa estrutura convencionada que o autor da mensagem deve, necessariamente, determinar o receptor dela e, ao mesmo tempo, esse receptor será informado da data e da hora em que foi enviada. Podemos dizer, portanto, que esses elementos funcionam como índices do tipo de texto que está sendo veiculado, de seus produtores/receptores e sobre que assunto eles estão tratando. Conhecer essas características, como vimos anteriormente, não garante a adequação da produção ao gênero, mas, sem dúvida, facilita a identificação e a antecipação de uma série de elementos que concorrem para a fluidez da troca de mensagens. Como veremos no capítulo de análise, o desconhecimento ou a pouca familiaridade com essas características podem levar a complicações de entendimento entre os participantes de uma determinada comunidade, principalmente aquelas dentro de cursos a distância.

A análise da terceira base de fixação, os gêneros utilizados pela comunidade estudada, revelou a predominância de formas interativas e interpessoais, que os autores definiram como *comunicação interpessoal aberta e discussões interpessoais interativas focadas*, o que confirma a tendência de uso desse tipo de mensagens como constatados em outros trabalhos (Erickson, 1997; Paiva, 2001, Almeida, 2001). Podemos observar, nos vários estudos que dentro do *e-mail* podem conviver vários gêneros, mas que tendem a apresentar como característica principal a informalidade.

A questão de se pensar a linguagem em CMCs como mais próxima da escrita do que do oral nos remete, novamente, à influência do meio digital como delimitadora e amplificadora de possibilidades comunicacionais.

Para Yates & Sumner (1997),

*[os] recursos tecnológicos das CMCs estão permitindo aos falantes/escritores a oportunidade de desenvolver uma*

*forma de uso da linguagem que não seria possível em situações face a face. Os recursos derivados da tecnologia (i.e., comunicação assíncrona e processamento básico de texto) são combinados a gêneros e práticas sociais existentes para construir um texto que se encaixa no contexto social tal como definido pela comunidade discursiva (1997: 06).*

Novamente, essas relações remetem à estabilidade relativa e condicionada ao desenvolvimento de capacidades socio-históricas de produção próprias de uma determinada comunidade.

Assim, a produção de textos/mensagens, sejam orais, escritos, ou digitais está vinculada à existência de uma forma genérica que foi socialmente moldada e passa a ser utilizada por cada usuário, participante da esfera de atividade que a utiliza. Nessa medida, a noção bakhtiniana de que os gêneros são produtos socio-históricos e, portanto, sujeitos às transformações e às inovações geradas nas comunidades que os utilizam, pode ser aplicada *ad infinitum* sem que sejam necessários ajustes à definição em função do aparecimento ou desaparecimento de determinadas formas. A diferença fundamental entre os gêneros do oral e da escrita e os denominados *digitais* reside, justamente, na novidade que os últimos representam e na sua condição de emergentes e, portanto, ainda não estabilizados. Contudo, não seria necessário criar um novo instrumental de análise de produção de textos no meio digital já que a idéia bakhtiniana prevê o desenvolvimento de novas formas de comunicação. O diferencial está, justamente, no suporte tecnológico.

Yates & Sumner (1997) reforçam a aplicabilidade do conceito de gêneros para a produção em meio digital:

*[A] distinção entre produtores e consumidores de documentos digitais tem se mostrado nebulosa e nós estamos assistindo à democratização da produção de gêneros. Um número cada vez maior de pessoas tem gerado material (implícita ou explicitamente) para a criação e produção de gêneros. Como resultado, ao longo do tempo, comunidades desenvolvem gêneros cada vez mais bem*

*definidos para melhor apoiar suas necessidades comunicativas particulares e suas práticas de trabalho (1997: 3).*

Em outras palavras, mais do que nunca a noção de gênero pode desempenhar um papel importante na investigação daquilo que vem ocorrendo de forma tão rápida e eficaz na Web: a formação de um **receptor interveniente**. Essa possibilidade surge, precisamente, de uma das características fundamentais dos gêneros digitais: sua configuração hipertextual. Como afirma Lévy,

*[a] escrita e a leitura trocam seus papéis. Aquele que participa da estruturação de um hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. Simetricamente, aquele que atualiza um percurso, ou manifesta determinado aspecto da reserva documental, contribui para a redação, finaliza temporariamente uma escrita interminável (...) Com o hipertexto, toda leitura é escrita em potencial (1999: 61).*

Para Watters & Shepherd (1997), a noção de gêneros digitais é importante, por permitir que tenhamos, a um só tempo, a perspectiva do leitor e do autor para categorizar a comunicação. Para os autores, a idéia de “gênero para documentos digitais é um conceito poderoso. O gênero digital amplia a noção do conceito literário ou retórico de gênero por meio da incorporação das noções de interação e processamento do usuário” (1997: 3).

Entretanto, a noção de gêneros digitais mantém o princípio básico de que eles nascem a partir dos recursos já desenvolvidos em outros gêneros que os antecederam historicamente. A esse respeito, Watters & Shepherd explicam que:

*Podemos ver que, inicialmente, um gênero digital pode imitar sua contrapartida impressa e evoluir para um novo gênero explorando o novo meio. Cada um dos gêneros digitais se desenvolveu a partir de uma reprodução eletrônica do gênero original, por meio de uma adaptação*

*inicial à mídia, até se tornar um gênero que explora integralmente o novo meio e passa a ser reconhecido apenas remotamente como derivado do gênero original (1997: 8).*

Assim sendo, os gêneros digitais surgem sempre de uma forma não-digital, dentro do previsto pela teoria bakhtiniana de transformação e mutação dos gêneros discursivos. Outros autores como Yates (2000), Hilgert (2000) e Marcuschi (2002) propõem que os gêneros digitais sejam compreendidos a partir de gêneros já existentes com base num *contínuo* cujos dois vetores verticais vão da comunicação assíncrona (por exemplo, cartas impressas) até a síncrona (por exemplo, interação face a face), e os horizontais têm como pontas a interação em grupo (conferências, por exemplo) e a interação um a um. O mesmo contínuo aplicado às CMC s manteria os eixos assíncrono (*e-mail*) e síncrono (bate-papo), mas renomearia o eixo da interação em grupo para *grupo interativo*.

É importante notar, entretanto, que uma classificação é ainda precária e impossível de ser feita. Mas, partindo de uma das bases de fixação dos gêneros – a tecnológica – sem dúvida torna-se possível identificar algumas características que estão diretamente relacionadas às especificidades digitais das produções de mensagens para troca comunicacional. Sua estrutura hipertextual redimensiona as relações entre seus usuários e nos leva, com Marcuschi (2002), a refletir sobre:

*O que muda quando a relação **interpessoal** passa ser uma relação **hiperpessoal**, como no caso de um **bate-papo em aberto** numa sala de bate-papo virtual? Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção de gênero. Em suma: muda o gênero (2002: 4)*

Partindo dessa idéia, tentaremos mostrar nos próximos itens a origem de alguns dos mais representativos e característicos gêneros em circulação no

meio digital e que foram considerados para a análise apresentada nesta pesquisa: o *e-mail*, o fórum (ou *bulletin board*) e o bate-papo (*chat*).

#### 1.4.1 *E-mail*

O primeiro a surgir, e mais conhecido e usado até hoje, é a mensagem de correio eletrônico ou ***e-mail*** que utiliza a comunicação assíncrona. Sua forma e conteúdo seguem a formatação de sua versão “não-digital”, segundo Watters & Shepherd (1997): o memorando interno. Em ambos os gêneros, os autores identificam os seguintes campos: *de*, *para*, *data*, *assunto* e *corpo do texto*. O que os diferenciava, de imediato, era a rapidez de circulação, ou seja, um *e-mail* chegava mais rapidamente aos seus destinatários. A outra diferenciação inicial foi a sua base de fixação social: os usuários da ARPANET que foram, mais tarde incorporando as vantagens da transferência de arquivo por acesso remoto (FTP<sup>19</sup>) e ampliando a rede de usuários em diversas comunidades, principalmente as científicas.

A carta pessoal é uma outra contrapartida escrita do gênero *e-mail*, como propõem Jonsson (1997), Yates (2000 *apud* Marcushi, 2002) e Crystal (2001). No entanto, além das semelhanças composicionais mais explícitas (a existência de um destinatário conhecido, o endereço para remessa e devolução), os *e-mails* compartilham muito pouco dos aspectos relativos ao conteúdo temático, pois podem ser de caráter pessoal ou não dependendo do seu propósito comunicativo, variando desde 4 linhas até 1 página inteira. O mesmo se aplica ao estilo, que varia tanto quantas forem as intenções e as relações entre os interactantes.

As diferenças com relação aos gêneros da escrita se acentuam quando, com o tempo, o gênero *e-mail* passa a incorporar elementos específicos do meio digital tais como a possibilidade de incluir imagens, textos e sons, além de permitir operações típicas de processadores digitais como *recortar/colar*, alterar

---

<sup>19</sup> Do inglês, *File Transfer Protocol*.



fonte, incluir comentários. Finalmente, o meio digital permite que esse documento seja encaminhado a vários receptores, permitindo a recepção hipermodal e a produção colaborativa de um novo texto, estabelecendo uma nova base social de circulação.

Em seu estudo sobre as CMCs e os gêneros digitais em contextos acadêmicos, Yates & Sumner (1997) identificam que a maioria das formas de mensagens eletrônicas contém convenções tipográficas derivadas, em parte, de aspectos diretamente ligados à tecnologia e, em parte, de convenções estabelecidas no uso das ferramentas comunicacionais, ou ainda de uma combinação das duas. Como exemplo das primeiras ele cita o símbolo > para marcar a incorporação do texto original da mensagem à qual se está respondendo. No segundo tipo, o uso de “assinaturas” (no caso, criptografadas) ao final do *e-mail* (também uma opção-padrão dos programas leitores de mensagem), se apresenta como uma característica constitutiva da mensagem em meio eletrônico.

Assim, quando estamos diante do computador e desejamos enviar mensagens para outros usuários, devemos conhecer esses mecanismos tecnológicos para garantirmos uma comunicação bem sucedida. Em outras palavras, além de conhecer nossos interlocutores e os propósitos da mensagem a ser enviada, devemos dominar aspectos do gênero *e-mail* do ponto de vista de sua base tecnológica.<sup>20</sup>

Já em sua forma lingüístico-discursiva, os autores constataram que as mensagens misturam, quase sempre, gêneros da fala e da escrita. Essa hibridização de gêneros também é constatada por vários outros estudos (Jonsson, 1997; Souza, 2000; Marcuschi; 2002), quando são analisadas as mensagens eletrônicas, dentro do contínuo escrita-oral anteriormente considerado. Assim, é possível verificar que, muitas vezes, as aberturas das mensagens trocadas entre membros de uma determinada comunidade contêm

---

<sup>20</sup> Quando se trabalha com listas de discussão, pode-se cometer o erro de enviar uma resposta que se deseja ser individual a toda a lista com o mecanismo de resposta automática.

aspectos típicos como cumprimentos e informações sobre o cotidiano, que antecedem a resposta sobre o tema central de discussão. Essa pode ser considerada uma seqüência previsível em encontros face a face (Hilgert, 2000; Marcuschi, 2002). Mas a tecnologia gera uma resposta automática que traz um cabeçalho, elemento composicional bastante formal, típico dos memorandos escritos, com os campos de “Re:”, “De”, “Para” o que, de alguma maneira, faz com que a mensagem adquira um aspecto visual muito próximo de um memorando formal. Ao mesmo tempo, a possibilidade de usar as “palavras alheias” (Bakhtin/Voloshinov, 1929) na composição da resposta, faz com que muitas das mensagens trocadas assemelhem-se a diálogos grafados, com a alternância de turnos característica de trocas verbais oralizadas (Jonsson, 1997).

O uso do *e-mail* como ferramenta didático-pedagógica tem sido bastante difundido e as pesquisas sobre sua relevância e características são em número elevado. Destacamos o trabalho desenvolvido por Valente (2000) no qual ele utiliza o *e-mail* para as sessões de orientação a um de seus doutorandos. Os resultados da pesquisa revelaram que o uso da CMC, desde que bem executado pelas partes envolvidas, pode tornar-se um mecanismo produtivo para estimular a produção acadêmica por permitir um “*estar junto virtual*” (Valente, 2000)<sup>21</sup>. Na mesma linha, Wilson Azevedo ressalta a importância da comunicação via *e-mail* por proporcionar um tipo de interação que “*parece ser mais envolvente e atrai mais a participação do aluno*” (2000: 5), quando comparada aos *Fóruns* ou *Bulletin Boards* embutidos nas ferramentas de autoria ou nos cursos fechados.

Como pudemos constatar, o *e-mail*, entendido como um gênero digital, comporta inúmeras formas e funções discursivas, dependendo da base social em que circula, ou seja, dos participantes da interação e de seus propósitos comunicativos. A base tecnológica hipertextual, entretanto, condiciona alguns aspectos lingüístico-discursivos e alguns processos de leitura que não podem

---

<sup>21</sup> Voltaremos a essa idéia mais adiante, quando formos discutir aspectos da aprendizagem em meio digital.

deixar de ser considerados quando tratamos de questões de ensino-aprendizagem.

Também é interessante destacar que esta forma de comunicação foi a utilizada durante o curso de pós-graduação em 1997 que deu origem à equipe de criação do SAL e também ao grupo de pesquisa *Edulang*. Nas trocas intensas e produtivas de e-mail muitas das questões relativas ao *design* e à docência *online* foram trabalhadas de maneira colaborativa e integrada com os propósitos do curso.

Para fins deste estudo, entretanto, gostaríamos de salientar que o uso do *e-mail* não teve um caráter essencialmente didático, mas sim complementar às demais atividades do curso. Daí porque não nos determos exaustivamente sobre suas características genéricas, observando apenas que, pelo fato de ser externo à estrutura do curso, seu uso foi revelador do desenvolvimento lingüístico-discursivo dos alunos focais, como veremos no Capítulo 3.

#### **1.4.2 Fórum**

O **Fórum**, ao lado das Listas de Discussão, é outra ferramenta de comunicação assíncrona, muito utilizada em ambientes educacionais a distância. A diferença básica entre elas é a maneira como são armazenadas e distribuídas as mensagens. Enquanto que no fórum as mensagens ficam dentro de um campo determinado (um curso, por exemplo), as Listas de Discussão têm suas mensagens distribuídas por meio dos *e-mails* pessoais dos membros dessa lista. Atualmente, a maioria dos fóruns e listas possuem recursos de *threading* (linhas de discussão) e de classificação por data e autor para facilitar a busca de mensagens.

Ao contrário do *e-mail*, o fórum, muitas vezes denominado *bulletin board*, não tem uma contrapartida impressa com a qual possa ser comparado. Na verdade, a idéia por trás do funcionamento do fórum está intrinsecamente

ligada a situações nas quais ocorrem encontros temáticos que reúnem participantes de uma determinada comunidade discursiva, nos termos propostos por Swales (1992). Em comum, ambas as formas de fórum – situacional e digital – pressupõem a existência de uma comunidade discursiva, que compartilha interesses, assuntos, conhecimento e formas lingüístico-discursivas. A diferença entre elas está, novamente, no fato do meio digital permitir que um número muito maior de mensagens seja trocado e que elas possam ser permanentemente acessadas por qualquer usuário do ambiente ou do curso a partir de seus interesses. Além disso, a digitalização das mensagens propicia a opção por dar uma resposta imediata utilizando o mesmo campo do texto original, o que possibilita a referência direta aos tópicos que estão sendo respondidos, materializados na forma *Re (assunto)*. No entanto, não há uma obrigatoriedade de resposta e, por ser uma forma de comunicação assíncrona, a mensagem fica armazenada dentro do fórum e pode ser lida e respondida mais tarde.

Em seu estudo sobre um fórum desenvolvido por uma comunidade acadêmica, Yates & Sumner (1997) identificam a existência de vários gêneros próprios do oral (passar informação, exposição pessoal<sup>22</sup>) lado a lado de gêneros tradicionalmente da escrita (resenha de artigos, propaganda), indicando que as discussões, freqüentemente, recorrem a gêneros pré-existentes. Jonsson (1997) também relaciona aspectos próprios do discurso oral em mensagens de fóruns e listas de discussão. Para o autor, “*uma mensagem é o output de um falante e o input de um outro, ou muitos outros, ouvintes*” (1997: 10), já que as mensagens-resposta encontram-se conectadas pelo vínculo estabelecido a partir da mensagem inicial que gerou determinado assunto.

Do ponto de vista composicional, a estruturação das mensagens no *Fórum* se dá através de textos que são arquivados na forma de hipertextos, acessíveis para os participantes daquela comunidade. Todas elas contêm: um

---

<sup>22</sup> Do Inglês *self-disclosure*.

*header*<sup>23</sup> que inclui nome e/ou identidade do usuário (*logon*), registro de data e hora, título e/ou tema da mensagem.

Participar de um Fórum (ou de uma Lista de Discussão, ou *Bulletin Board*) implica, necessariamente, a leitura inicial desse *header*, a fim de selecionar os tópicos mais relevantes e os autores das mensagens com os quais se deseja interagir. Em seu estudo sobre interação social na Rede, Thomas Erickson (1997), observou várias regularidades com relação à forma nas trocas entre participantes de uma Lista, muito ligadas às características do *software*.

Em sua análise, Thomas Erickson (1997) identifica nas trocas conversacionais dos participantes do Café Utne (um fórum de discussão, com o propósito de trocas informais entre seus participantes a respeito de assuntos variados), os seguintes aspectos:

- base textual: os participantes se restringiam à digitação de textos e de URLs, apesar de ser possível a inclusão de imagens e arquivos de som;
- corpo da mensagem: as mensagens eram relativamente curtas, e na maioria das vezes, não eram iniciadas com fórmulas introdutórias (saudações, cumprimentos), exceto as mensagens iniciais de apresentação;
- o cabeçalho da mensagem (*header*): cada nova mensagem começava com um *header* que incluía nome, usuário, ID, registro de tempo e extensão do comentário;
- estrutura seqüencial e linear da conversação: as mensagens eram, em sua maioria, respostas a outras anteriores, e, ao contrário das

---

<sup>23</sup> Uma possível tradução seria “cabeçalho”.

mensagens via *e-mail*, todas traziam referência direta à mensagem original, em vez de *quoting* (manutenção ou cópia de trechos originais no corpo da mensagem-resposta).

Nesse mesmo *corpus*, Thomas Erickson (1997) detecta regularidades também no que tange à substância da conversação, além da esperada manutenção dos tópicos. A primeira regularidade refere-se à postura dos novos participantes: na maioria das vezes, eles reforçam a sua condição de “inexperientes” e tentam diminuir as expectativas sobre a intensidade de sua participação. Esse movimento, por sua vez, é respondido pelos participantes mais experientes com expressões de boas-vindas e de encorajamento à participação, constituindo-se na segunda regularidade.

A terceira característica regular desse fórum foi a reação altamente positiva a mensagens que trouxessem elementos reveladores da intimidade e/ou personalidade dos participantes, bem como aquelas que denotassem idéias de maior profundidade.

Finalmente, era regular a existência de segmentos humorísticos nas trocas de mensagens, normalmente curtos e referentes às mensagens anteriores, que contribuía para o estabelecimento de uma atmosfera mais descontraída entre os participantes.

Por se tratar de uma comunidade discursiva específica, não é razoável supor que tais características possam ser generalizadas. Entretanto, outros estudos têm mostrado que a seqüência de boas-vindas, encorajamento à participação e modalização, e opostos a isso como *flaring*<sup>24</sup> são freqüentes, muito provavelmente em função da distância física dos participantes.

Podemos observar, portanto, que o Fórum possui características composicionais, temáticas e estilísticas que estão diretamente ligadas à sua

---

<sup>24</sup> Termo em inglês que designa uma seqüência de troca de mensagens agressivas entre membros de uma lista ou fórum.

condição de circulação em meio digital. Dessa forma, sua estruturação hipertextual, sua função de disponibilização de idéias a respeito de um determinado assunto e a possibilidade de difusão de tais idéias entre os participantes de uma determinada comunidade, permitem classificá-lo como um gênero digital. Veremos também que no SAL essa caracterização mais geral se sustenta, apesar de ele estar inserido num contexto didático-pedagógico.

### 1.4.3 *Chat* ou bate-papo

Da mesma forma que outros gêneros digitais, o *chat* ou bate-papo guarda extrema semelhança com conversações casuais e espontâneas entre amigos, conhecidos ou colegas de trabalho. Entretanto, a sua formatação digital altera profundamente as suas características conversacionais, como sugerem Jonsson (1997), Hilgert (2000) e Marcuschi (2002).

Em seu estudo sobre *bate-papos abertos*, Hilgert (2000), faz um extenso levantamento das alterações que se processam com a linguagem e conclui que a principal delas é alternância intensa de turnos que ocorre em interações síncronas mediadas pelo computador. Adotando a perspectiva do contínuo entre fala e escrita já discutido, o autor coloca os bate-papos próximos de uma conversação telefônica no plano do oral, em função de ocorrerem em tempo real, e, no plano da escrita, próximos de um bilhete ou carta informal por serem “escritos”, curtos e terem uma “*concepção dialogal*” (Hilgert, 2000: 25). Mas, segundo o mesmo autor, cartas e bilhetes normalmente têm um destinatário conhecido, o que não é verdadeiro para as salas de bate-papo dentro de provedores e, além disso, sua troca não se dá em tempo real.

Suas principais conclusões no que concerne às especificidades das interações em *chats* derivam, exatamente, dos aspectos da comunicação mediada digitalmente. São elas:

- a alternância intensa de turnos (maior do que em conversações face a face), em função dos turnos serem mais curtos muito em razão da constituição de pares adjacentes (pergunta-resposta; cumprimento-cumprimento) que tendem à objetividade, e, portanto, a turnos menores;
- o caráter simétrico da conversação: os interlocutores raramente se conhecem não havendo, portanto, razão para uns falarem mais do que outros;
- a impossibilidade de “assalto” ou sobreposição de turnos, porque o sistema impõe que cada um entre com sua mensagem a cada vez;
- a maior extensão do intervalo entre turnos (o fim do turno de um falante e o início do turno do outro) quando comparado a trocas face a face, porque freqüentemente está-se interagindo com mais de uma pessoa concomitantemente;
- a existência de interações paralelas que não causam ruptura ou término de um turno iniciado por outros participantes, porque os turnos ocupam seus espaços de maneira não obstrutiva;
- o destinatário do turno do “falante” deve, necessariamente, ser indicado, porque o meio eletrônico impõe que essa escolha seja feita (mesmo quando não determinamos esse destinatário, o programa indica “*fala para todos*”);
- a inexistência de marcas lingüísticas de pausas, hesitações, e fenômenos paralingüísticos;
- a ausência da necessidade de negociação para a transição de turnos, já que não há sobreposição deles;



- a possibilidade de repetição exaustiva através da insistência de um mesmo enunciado, que pode ser “colado” inúmeras vezes.

Por outro lado, na outra ponta do contínuo fala-escrita, poderíamos também ressaltar a necessidade de gerar uma nova “escrita” para compensar a ausência de gestos e tons de voz (os *emoticons* ou *characteretas*). O desenvolvimento de estratégias desse tipo, que usam o teclado e seus caracteres para imprimir uma proximidade maior com as situações de interação face a face, reflete mais uma vez que esta “escrita” é condicionada a partir das limitações e das potencialidades do meio digital.

Jonsson (1997) faz um levantamento bastante exaustivo de algumas dessas estratégias usadas por usuários de *chat*. Elas passam por uma variedade de escolhas sintáticas e semânticas que são utilizadas pelos participantes mais experientes para compensar a ausência de voz e gestos, além de garantir a rapidez na interação. Destacam-se o uso de:

- maiúsculas para indicar que se está “falando alto”;
- abreviações como *vc* (*você*), *tb* (*também*), em português, ou *R* (*are*) *U* (*you*) em inglês;
- siglas como BRB (*be right back*);
- *emoticons*, sendo os mais usuais :-) [para expressar felicidade] : ( [para expressar tristeza] e :-} [para expressar timidez ou embaraço].

Outra característica salientada pelo autor, é a relativa consistência quanto ao uso do padrão formal da língua pelos “novos usuários” (*Newbies*), enquanto que os mais experientes tendem a fazer uso de formas reduzidas e, eventualmente, “incorretas”, muitas vezes digitando uma aproximação fonética da palavra ou expressão. Assim, os freqüentadores de bate-papo em língua inglesa tendem a digitar *lo* e *wassup* significando, respectivamente, *hello* e

*what's up* e, de modo semelhante, usuários de língua portuguesa evitam o uso de acentuação digitando *naum* no lugar de *não* e *eh* no lugar da forma verbal *é*. Essas estratégias também reforçam uma característica da comunicação síncrona em meio digital que é a necessidade de se coadunar rapidez e clareza utilizando-se o teclado.

De forma resumida, retomando o preceito de que há sempre um gênero de base que serve de apoio às trocas entre os usuários das CMCs, podemos identificar no *chat* as características básicas de conversação espontânea face a face: a alternância de turnos, a diversidade de tópicos de discussão, a extensão relativamente curta dos enunciados, a inobservância freqüente da norma culta da língua e sua ocorrência em tempo real.

Mas, ao contrário das trocas face a face, o bate-papo eletrônico é registrado como um documento: abre-se um *diário de bordo*, no qual se encontram gravadas informações relativas aos participantes, horário de conexão (entrada e saída), turnos etc., que podem ser acessadas posteriormente à realização da conversação. Além disso, alguns *chatters* como o utilizado pelo SAL, contam com *scripts*, isto é, a descrição do enunciado (*fala para, grita com, murmura para*) que podem ser acionados pelo usuário, se assim o desejar.

Evidentemente, esses aspectos trazidos pela tecnologia influenciam a maneira pela qual os indivíduos passam a interagir no espaço digital. Erickson (2000), em seu estudo sobre o uso de uma ferramenta de comunicação mista (síncrona e assíncrona)<sup>25</sup> pela comunidade discursiva de seus usuários, identifica a coexistência de vários exemplos de gêneros da fala (conversa informal, discussões técnicas, troca de informações relevantes sobre eventos futuros) no espaço de comunicação síncrona. Essa superposição de gêneros num mesmo espaço discursivo, deve-se, como afirma o autor, à possibilidade de se visualizar a lista de temas e os interactantes que estão conectados ao mesmo tempo.

---

<sup>25</sup> BABBLE.

No plano do uso educacional do *chat* há diversos estudos (Souza, 2000; Sabbag, 2002), que apresentam dados relevantes sobre a postura dos alunos e professores em situação de comunicação assíncrona. Uma das diferenças básicas entre os bate-papos abertos e os educacionais é a baixa incidência do uso de apelidos (*nicks*), já que os interlocutores são, geralmente, conhecidos (colegas de turma, professores, monitores etc.) e a estruturação da conversa tende a ser, até certo ponto, previsível. Para Marcuschi, esse gênero “*tem sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo definidos por sua função principal que é a instrucional*” (2002: 31), o que tende a estabelecer uma certa configuração mais rígida do que aquela encontrada em bate-papos abertos. No entanto, como veremos no capítulo de análise, mesmo essa relativa previsibilidade pode ser quebrada a partir do momento em que alunos e professores passam a interagir genuinamente como participantes de um *chat*, como mostra Souza (2000).

Todas essas características essencialmente digitais encontradas no *chat*, nos fazem optar por não tentarmos analisá-lo como manifestação oral ou escrita, nem tampouco buscar as marcas de oralidade ou de escrita em suas ocorrências, mesmo que dentro do contínuo fala-escrita. Em que pese a relevância de pesquisas para os estudos lingüísticos, a comparação ou aproximação da linguagem do *chat* aos elementos constituintes do discurso oral (ou escrito) acaba sempre esbarrando nos elementos derivados de sua base digital de fixação. Dessa forma, mesmo que os enunciados e as estruturas discursivas do bate-papo guardem semelhança com as trocas orais, sua forma de circulação é bastante diversa e implica uma série de ações por parte dos interactantes para que se realizem.

Dessa maneira, as trocas interacionais mediadas pelo computador, sejam elas “mais escritas” ou “mais orais”, passam pelo processo de digitalização e, nesta medida, sofrem influências significativas que as tornam específicas e intrinsecamente ligadas ao meio digital. Mesmo considerando a proposta de um contínuo fala-escrita, o estabelecimento de formas do *chat* mais identificadas com formas orais ou escritas só pode ser pensado a partir

das limitações dadas pela própria tecnologia. Além disso, os gêneros em contextos digitais ainda estão em formação e seu processo de estabilização está em curso, o que nos impede de classificá-los como pertencentes aos gêneros do oral ou da escrita, mas não de estudá-los como fenômenos comunicativos.

Por isso, do nosso ponto de vista, são justamente as diferenças, calcadas na mediação semiótica digitalizada, que fornecem mais pistas sobre os processos de desenvolvimento do discurso na Internet. É também a partir das especificidades da mediação digital que os processos de ensino-aprendizagem nesse novo contexto podem ser estudados e suas implicações avaliadas para proporcionar avanços consistentes para cursos em meio digital.

Por esta razão, para nosso estudo, as principais características do bate-papo digital são aquelas derivadas de sua base digital que possibilitam: a) a alternância rápida de turnos; b) a simetria entre os participantes; c) a concomitância de interações num mesmo espaço de forma não obstrutiva; e d) o registro documental das interações ocorridas. Como veremos no capítulo de análise, essas características, quando trabalhadas dentro de uma perspectiva didático-pedagógica voltada para a construção conjunta de significados, podem desempenhar um importante papel nos processos de aprendizagem de línguas.

Em síntese, podemos dizer que nestes quatro itens teóricos iniciais de nossa pesquisa procuramos mostrar que:

- o meio digital tomado a partir de suas características constituintes – sua base digital e hipertextual – constitui-se numa ferramenta cultural de grande potencial social e cognitivo que vem transformando a comunicação humana em vários aspectos;
- as CMCs são ferramentas culturais e têm características específicas e derivadas dos recursos tecnológicos existentes. Destacam-se a estruturação das mensagens enquanto *documento* e o uso da estruturação hipertextual nas formas assíncronas;

- a noção de gêneros do discurso, baseada em elementos constitutivos da comunicação humana, quando aplicada à mídia digital permite identificar elementos específicos das trocas interacionais mediadas por computador, sem termos de aproximar, de forma reducionista, a produção-recepção de textos às formas tradicionais (interação face a face, troca de cartas/mensagens escritas em papel etc.);
- a estruturação dos gêneros digitais – hipertextos, documentos, incorporação e desenvolvimento de diversos códigos de linguagem – com toda a sua especificidade, pode ser analisada a partir de sua ocorrência em uma determinada esfera de atividade social que é, no caso de nosso trabalho, um curso de inglês a distância.

Entretanto, quando esses mesmos gêneros digitais ocorrem em ambiente específico de aprendizagem, muitas de suas características são alteradas em função, exatamente, de seu deslocamento para um espaço tipicamente escolar, como é o caso do *corpus* selecionado para esta pesquisa. Do ponto de vista educacional, os gêneros estão diretamente relacionados à evolução das CMCs e do uso que se faz delas em contextos didático-pedagógicos. Por isso, no próximo item, iremos discutir as transformações dos gêneros digitais quando utilizados para fins de ensino e aprendizagem.

### **1.5 Gêneros digitais em contextos didático-pedagógicos**

Como já salientamos anteriormente neste capítulo, os gêneros têm uma origem social, historicamente determinada pelas condições de desenvolvimento de uma determinada sociedade. Assim, para tomarmos um exemplo recente, a novela televisiva só se torna possível enquanto gênero quando a mídia de suporte – a tecnologia – para a sua materialização passa a existir. No entanto, como também já discutimos, sua estrutura narrativa já era utilizada pelos romances, por exemplo, e, desta forma, muitas das características composicionais do *gênero romance* passam a integrar o novo gênero *novela televisiva*, sem que haja uma fusão redutora de um em outro. Assim, o desenvolvimento de uma nova mídia, de um novo espaço de circulação de

mensagens ou textos, ou ainda de um novo suporte tecnológico, faz com que gêneros apareçam e/ou desapareçam, mesclando-se ou diferenciando-se uns dos outros.

De maneira correlata, Schneuwly & Dolz (1997) afirmam que, quando tais gêneros discursivos, originalmente existentes em uma esfera de comunicação real, são deslocados de suas funções comunicativas para o meio pedagógico, ocorre um processo de *escolarização*, que se manifesta de duas formas.

A primeira remete ao deslocamento da função comunicativa real de um determinado gênero quando ele é trazido para a sala de aula. Nessa situação, um artigo de jornal, um romance clássico ou uma *homepage* pessoal (no caso de cursos *online*), são deslocados, parcialmente, de seus objetivos iniciais de, respectivamente, trazer informação, contar uma história, estabelecer contato com outros usuários da Internet, para tornarem-se *objeto de análise*. Assim, durante uma aula, presencial ou virtual, os textos passam a ser trabalhados em seus aspectos lingüísticos-discursivos, textuais e, eventualmente, pragmáticos pelos professores e alunos a fim de que tais aspectos possam ser relacionados à produção e os alunos desenvolvam conhecimento sobre seu funcionamento. Os gêneros passam, assim, a ser objeto de ensino-aprendizagem.

A segunda diz respeito ao fato de a própria esfera escolar ser também uma base de fixação social, nos termos já discutidos no item 1.3 deste capítulo. As práticas escolares são também práticas sociais e os membros dessa comunidade discursiva compartilham formas genéricas que são utilizadas para a comunicação e a produção de textos. Por exemplo, o trinômio “descrição-narração-dissertação” é imediatamente reconhecido como um gênero **escolar**, já que é *para* e *na* escola que esses gêneros são produzidos, freqüentemente para serem objetos de avaliação de desempenho. Em contraposição a eles, por exemplo, temos um artigo de jornal que faz uso de formas e estruturas descritivas e narrativas, mas serve a um propósito comunicativo: informar.

Portanto, também a existência de gêneros escolares está ligada a uma esfera de circulação específica.

Teoricamente, portanto, a escola deveria fazer uso dos gêneros sociais de modo a instrumentalizar os alunos a adequar sua produção de acordo com situações específicas e socialmente relevantes. Nessa medida, podemos identificar os processos de aprendizagem escolar como sendo diretamente ligados aos processos de simulação de situações reais a fim de que o aluno venha a conhecer e apreender os conceitos científicos e as estruturas discursivas que, efetivamente, são utilizadas no meio social.

Essas simulações são feitas, freqüentemente, por meio de um processo de simplificação, com o propósito de propiciar uma aproximação entre o gênero e o universo dos aprendizes, já que nem sempre a forma mais desenvolvida do gênero é a mais adequada para o início do trabalho em sala de aula. Outro recurso freqüentemente utilizado é a escolha de manifestações genéricas autênticas porém fortemente canônicas, reconhecidamente típicas ou representativas do gênero em questão.

Entretanto, Bhatia (1993) alerta para alguns problemas decorrentes de se recorrer a alterações de fundo em determinados textos, quando se trabalha na perspectiva de torná-los mais acessíveis aos aprendizes. Nesse sentido ele faz uma distinção entre *simplificação* e sua proposta de *facilitação*<sup>26</sup>. Enquanto a primeira subtrai a integridade genérica dos textos, corrompendo-os em sua essência, a *facilitação* mantém, por meio de mecanismos específicos, a integridade original. Para o autor, quando trazemos determinados “clássicos” para a leitura em sala de aula, não devemos perder a perspectiva de que estamos alterando significativamente o texto, já que seu propósito comunicativo original foi distorcido:

*A perda da integridade genérica, resultante da simplificação do texto original, pode ter repercussões negativas para*

---

<sup>26</sup> Do inglês *easification*

*inúmeras situações de lingüística aplicada, particularmente para o ensino, a aprendizagem e o exame de línguas em contextos específicos* (1993: 146).

Por isso, Bhatia propõe que *mecanismos de facilitação* sejam utilizados como estratégias de aprendizagem para levar o aluno a ler, dentro de propósitos de leitura e produção definidos e compatíveis com seu nível de conhecimento, os textos originais.

Essa visão vai ao encontro da idéia proposta por Schneuwly & Dolz (1997) e seguida por Anna R. Machado (2000), de que os gêneros escolarizados têm uma função primordial no processo de aprendizagem de ferramentas cognitivas para a comunicação em situações reais. Para os autores, os gêneros que circulam na sociedade, como por exemplo um artigo de opinião publicado em um jornal, devem ser trazidos para a escola tal como aparecem em sua forma original e, uma vez na sala de aula, tais gêneros passam a ser trabalhados como objetos de ensino<sup>27</sup>. Assim, o propósito comunicativo do artigo de opinião – ler o que um determinado autor pensa sobre determinado assunto – assume um plano secundário e os aspectos de forma, conteúdo, e elementos lingüístico-discursivos passam a ser avaliados do ponto de vista didático.

Essa noção de gêneros escolarizados pode ser ampliada para nos ajudar a compreender melhor algumas das características dos principais gêneros digitais utilizados ao longo do curso *Surfing and Learning* (SAL). É importante lembrar que não era objetivo do curso ensinar a se comunicar utilizando as CMCs, portanto os gêneros *e-mail*, fórum e *chat* não se tornaram objetos de ensino propriamente. No entanto, pelo próprio fato de sua origem ser social e não “escolar”, esses gêneros sofreram adaptações e transformações diretamente relacionadas ao contexto didático-pedagógico em passaram a circular.

---

<sup>27</sup> Os autores trabalham o ensino de gêneros dentro de *seqüências didáticas* (c.f. Anna R Machado, 2000).



Assim, tomando o gênero digital *Fórum*, podemos observar o deslocamento acima citado da sua função social original de troca e discussão entre membros e/ou usuários de uma mesma comunidade. No curso, seu propósito comunicativo é reconfigurado para que ele funcione também como um espaço de *feedback* e avaliação, ações essencialmente ligadas à produção escolar. Outra consequência desse deslocamento, é o fato dos próprios usuários (professora incluída) muitas vezes, não dominarem as formas genéricas de troca e, nesta medida, subutilizarem os recursos próprios de mensagens em fóruns, como por exemplo, usar o comando *responder (reply)* e garantir que o cabeçalho (*header*) da mensagem seja mantido.

Da mesma forma, o *chat* originalmente funcionando como espaço de troca não arbitrada, sobre assuntos não previamente planejados entre seus participantes, tende a assumir uma função muito mais organizada quando em contexto didático-pedagógico. Assim, como veremos no capítulo de análise dos dados, há determinadas ações de linguagem <sup>28</sup> típicas de situações escolarizadas, tais como correção (auto e hetero-gerada), pedido de explicação sobre estruturas, pedidos de esclarecimento sobre informações recebidas, a descrição de ações de aprendizagem, entre outras. Por outro lado, o seu uso em um contexto diferente do original, levou ao aparecimento de ações de linguagem diferenciadas, tais como a explicitação de estratégias de produção, auxílio na produção de enunciados de pares, entre outras que veremos na análise.

Outros estudos que analisaram o *chat* em contextos educacionais (Souza, 2000; Paiva, 2001; Sabbag, 2002), corroboram a idéia de que algumas características específicas do bate-papo convencional são mantidas enquanto que outras são introduzidas ou reconfiguradas. Um dos pontos comuns a essas e outras pesquisas que tratam do assunto é a constatação de que a predominância da fala do professor fica reduzida em função do equilíbrio proporcionado pela igualdade de “digitação” inerente às salas de bate-papo, como vimos no item 1.4.3.

---

<sup>28</sup> Este conceito será objeto de análise mais aprofundada no item 1.9 deste capítulo.

Como vimos, portanto, todas essas ações e usos específicos de gêneros digitais em situação didático-pedagógica ocorrem em função de certas particularidades do meio digital. Uma dessas características é a possibilidade de uma interação do usuário-aprendiz com múltiplos códigos de linguagem, em suas múltiplas formas e mídias, graças ao processo de digitalização. Essa *interatividade*, típica e derivada da estruturação hipertextual do meio digital, e suas implicações didático-pedagógicas serão o tema do próximo item.

## 1.6 Interatividade e interação em meio digital

Como vimos anteriormente, o meio digital tem especificidades que ora restringem ora ampliam as possibilidades de comunicação entre os usuários de computador. Uma das características que ampliam e redimensionam os processos de troca entre os seres humanos é a possibilidade que os usuários finais (ou os consumidores) têm de intervir no produto, texto/mensagem, som, imagem, etc. digitalizados. Esta se constitui num dos fundamentos do funcionamento dos gêneros digitais, como vimos. A essa possibilidade de intervenção, alguns autores (Bairon, 1995; Lévy, 1999; Silva, 2000) denominam **interatividade**.

Para Marco Silva (2000), foi o desenvolvimento do meio digital que possibilitou a emergência da *interatividade*, que ele define como sendo

*(...) a disponibilização consciente de um **mais comunicacional** de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as **interações** existentes e promovendo mais e melhores **interações** – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos (2000: 20; grifos do autor).*

Na visão desse autor, portanto, a interatividade está diretamente ligada aos processos comunicacionais, ampliando a noção de interação como atividade mediada<sup>29</sup>.

Esse fenômeno só foi possível, como vimos, pelo desenvolvimento de uma estrutura digital baseada no hipertexto que comportava uma grande massa de dados combinada à velocidade de processamento computacional. Para Silva (2000),

*[a]quilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição de hipertexto **essencialmente interativo**. Aqui se define a imagem, o som, e o texto como campo aberto de possibilidades diante do gesto instaurador do usuário. E como novo paradigma que sustenta o movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais, o hipertexto e o digital são fundamento modelador do novo ambiente comunicacional (2000: 69).*

As implicações dessa combinação, do ponto de vista das interações humanas são múltiplas e algumas delas já foram apresentadas anteriormente. Mas, do ponto de vista da sala de aula em meio digital, essa configuração têm implicações no plano da postura didático-pedagógica tanto dos professores quanto dos aprendizes.

Nesse sentido, o autor parte para a definição mais aprofundada do termo interatividade, identificando três binômios constituintes: *participação-intervenção; bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade*.

O primeiro define a possibilidade que o usuário tem de alterar percursos, programação, entre outros elementos-base do digital, tornando-se receptor interativo dos produtos veiculados através do meio digital. Esse binômio é potencialmente enriquecedor do ponto de vista da aprendizagem, como veremos no capítulo de análise, mas sua exploração está diretamente ligada ao

---

<sup>29</sup> Esse conceito será trabalhado mais detalhadamente no item 1.9 deste capítulo.

desenvolvimento e/ou existência de recursos técnicos que permitam a real intervenção do usuário no produto. Assim, mesmo que, teoricamente, possamos dispor de um recurso altamente interativo que garanta ao usuário-aprendiz a possibilidade real de alterar todos ou alguns aspectos de um determinado objeto, sua efetivação nem sempre ocorre. Em outras palavras, a tecnologia não produz por si só a participação-intervenção: *ela apenas veicula a autoria do sujeito mobilizado* (Silva, 2000: 103).

Por sua vez, o binômio bidirecionalidade-hibridação refere-se à mesclagem entre emissão-recepção, usuário-máquina, usuário-serviço, obra de arte-público, entre as mais importantes. Marco Silva (2000) empresta as características da arte digital para evidenciar que a postura interativa do receptor requerida pelos autores da ciber-arte ou arte digital para a realização da obra, faz com que se rompam as fronteiras entre *autor e fruidor, palco e platéia, produtor e consumidor* (Arlindo Machado, 1997 *apud* Silva, 2000). Nessa medida, esse binômio da interatividade implica que professores e alunos compartilhem a condição de autoria das mensagens. No caso específico desta pesquisa, essa idéia de hibridização da emissão-recepção é ainda mais importante na medida em que permite ressaltar a intervenção ativa do “aluno-leitor” tanto nos gêneros digitais comunicacionais já apresentados, quanto nas atividades previstas para serem executadas de maneira autônoma, isto é, em interação com a “máquina”.

O terceiro e último binômio trata da relação entre permutabilidade-potencialidade que, basicamente, enfatiza as possibilidades oferecidas aos usuários para exercitar uma navegação aleatória, uma combinação infinita de dados e o estabelecimento de novos percursos, independentemente dos prescritos pelos autores dos produtos digitais. Esse binômio é garantido exatamente pela estrutura hipertextual que permite, segundo Lévy (1999), o estabelecimento de variados graus de interatividade que podem ser medidos em função de aspectos específicos que vão desde a possibilidade de personalização da mensagem até o compartilhamento de imagens e sons através do computador.

Cabe ressaltar aqui o fato de que essa potencialidade atribuída ao meio digital certamente não se restringe à capacidade do meio em si, mas reforça a capacidade do próprio usuário de fazer uso delas. Como propõe Ackerman (1993), ao avaliar os aspectos da interatividade nos processos de aprendizagem, uma atividade *mão-na-massa* que não envolva *cérebro-na-cabeça*<sup>30</sup> não é suficiente para promover situações de aprendizagem. A esse propósito, Arlindo Machado (*apud* Silva 2000) ressalta que o computador é somente um *aporte técnico* que sustenta a *interatividade*:

*(...) As memórias de acesso aleatório dos computadores, bem como os dispositivos de acesso não-lineares (disquetes, discos rígidos, CD-ROMs, CD-I's, laser-discs) possibilitam uma recuperação interativa dos dados armazenados, ou seja, permitem que o processo seja cumprido como **percurso**, definido pelo leitor-operador, ao longo de um universo textual em que todos os elementos são dados de forma simultânea (grifo do autor, 1997: 251 *apud* 2000: 134).*

A noção de percurso acima apresentada é também fundamental para compreendermos os processos interativos que são vivenciados pelos usuários-aprendizes porque ela nos informa sobre as escolhas e os caminhos escolhidos, tanto dentre aqueles “previstos” quanto aqueles inusitados, criados a partir da necessidade ou da criação individual de cada usuário. Nessa medida, o grau de interatividade definido por professores e *designers* de cursos pode determinar o quanto os alunos serão mais ou menos co-autores das atividades programadas.

Assim, do ponto de vista educacional o conceito de interatividade tem uma aplicação bastante evidente: o uso da estrutura hipertextual em suas múltiplas formas, de modo a transformar a mensagem, o texto, a imagem, o som, os produtos digitais enfim em algo essencialmente manipulável e navegável pelos consumidores/receptores aos quais esses produtos são dirigidos. A partir desses elementos, podemos avaliar o grau de interatividade

---

<sup>30</sup> Em inglês a expressão usada pela autora foi “*hands-on without heads-in*” (1993:04).

(Marco Silva, 2000) que determinadas atividades didático-pedagógicas ou objetos de ensino possuem, em função da maior ou menor capacidade de intervenção do usuário em contato com eles.

Entretanto, a configuração dessas das atividades e objetos e o grau de interatividade que possuem também estão ligados à perspectiva de ensino-aprendizagem adotada pelos elaboradores do curso. Por isso, no próximo item, apresentaremos a visão de aprendizagem que toma o computador enquanto meio para se trabalhar a construção de conhecimento em EaD, e que foi adotada pela equipe de professores e pesquisadores responsáveis pelo SAL.

### **1.7 Aprendizagem como processo socio-histórico de construção de conhecimento e o meio digital**

Nosso suporte teórico com relação às teorias de aprendizagem tem por base a teoria vygotskiana e seus seguidores. Entretanto, em função da especificidade da ferramenta de mediação com que trabalhamos, o computador, há alguns aspectos dentro da teoria socio-histórica, ou construtivismo, ou socio-construtivismo ou ainda socio-interacionismo<sup>31</sup> que nos parecem mais relevantes.

Jonassen *et al* (1999) empregam a noção de **construtivismo** como conceito guarda-chuva compartilhado por várias vertentes filosóficas e pedagógicas entre elas o próprio construtivismo deweyano, a socio-cognição, a

---

<sup>31</sup> A opção pelo termo socio-histórico foi uma tentativa de diminuir a polissemia do termo *construtivismo*. Inicialmente cunhado pelo movimento da *Escola Nova* (Cousinet, 1920), ele passou a ser sinônimo de uma visão espontaneísta de ensino e todas as implicações negativas dela (c.f. Cunha, 2001). Na verdade, o termo está mais ligado, historicamente, às propostas de educação como prática de construção conjunta de Dewey (1930) e do próprio Vygostky (1934), que já menciona esse autor em seus escritos. Para completar esta variabilidade de conceitos, muitas vezes o termo refere-se à construção mental da criança proposta por Piaget (1924). E, mais recentemente, o termo *construtivismo* foi adotado por importantes pesquisadores na área de EaD (c.f. Garrison, 1993). Gostaríamos também de salientar que, ainda que as visões socio-interacionista e socio-construtivista se alinhem à visão vygotskiana de aprendizagem, a primeira liga-se, com frequência, às questões do interacionismo social que "designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas" (Bronckart, 1999:21). Já o socio-construtivismo enfatiza a Teoria da Atividade (Leontiev, 1974) de base socio-psicológica, em conjunto com a formação socio-histórica do indivíduo.

**teoria da atividade** (Leontiev, 1979; Bruner,1973), e a **cognição distribuída** (Nardi,1996; Engeström, 1987). A esta lista acrescentaríamos ainda a visão socio-histórica que, da mesma maneira, situa a aprendizagem como um processo sociocognitivo. Para todas essas vertentes, a base de apoio é o princípio vygotskiano da origem social do indivíduo e seus processos interacionais de aprendizagem. Daí nossa opção por adotarmos o termo aprendizagem socio-histórica, a fim de facilitar a relação dessa visão teórica com os demais conceitos desenvolvidos anteriormente de meio digital, ferramenta cultural e gêneros do discurso.

A visão socio-histórica considera os processos de ensino-aprendizagem como construções conjuntas mediadas pela linguagem, também compreendidas como ações colaborativas, entre os participantes da interação. Nesse sentido, a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento humano. Portanto, do ponto de vista socio-histórico, aprender é transformar-se e ao seu entorno a partir das interações com os outros e com o mundo em que se vive. Essa transformação, por sua vez, é sempre mediada por ferramentas, sejam as materiais propriamente ditas (um machado), sejam as mentais ou cognitivas (a linguagem).

As implicações dessa abordagem, do ponto de vista didático-pedagógico podem ser resumidas da seguinte forma:

- o conhecimento é construído por meio de interações entre pares, e não transmitido;
- a construção do conhecimento é resultado da atividade, aqui entendida como a intervenção do aprendiz sobre o objeto de conhecimento;

- o conhecimento está ancorado *no* e é indexado *pelo* contexto em que a atividade de aprendizagem ocorre, o que envolve conhecer os participantes da interação e seu lugar social;
- o significado está ligado à construção conjunta de sentidos entre os participantes, e não se encontra pronto e fixado previamente;
- em função do princípio anterior há, portanto, múltiplas perspectivas do mundo que entram em interação;
- a construção do significado é acionada por um problema, uma questão, uma confusão, um desacordo ou uma dissonância;
- a construção do conhecimento requer articulação, expressão ou representação daquilo que é aprendido. Portanto, é preciso fazer uso da linguagem para se chegar à sua construção;
- em função dos itens anteriores, a construção do significado faz uso das ferramentas socioculturais desenvolvidas nas comunidades.

Esses princípios são particularmente relevantes quando levamos em consideração os processos de aprendizagem específicos do meio digital. Para Jonassen (2000), os computadores e seus recursos digitais têm todas as características para desenvolver a construção de conhecimento, desde que sejam entendidos e utilizados como *ferramentas cognitivas*. Para isso, as tecnologias digitais devem ser tomadas como *parceiras* e não como substitutas dos professores e instrutores, devendo ser trabalhadas como suporte para a construção do conhecimento. Essas ferramentas cognitivas englobam: *base de dados, mapas conceituais, planilhas, sistemas de inteligência artificial, sistemas de ferramentas de autoria, micro-mundos virtuais, programas de busca,*



*ferramentas de visualização e de edição, ambientes conversacionais síncronos e conferências online.*

As características específicas dessas ferramentas são essencialmente ligadas à sua base digital, ou seja, a interatividade proporcionada pela estrutura hipertextual aliada à velocidade de transmissão e tratamento de grandes massas de dados, com a incorporação várias modalidades de linguagem, como já discutido no item 1.1 deste capítulo.

Jonassen (2000) afirma que, em função dessa configuração, elas são particularmente propícias para os processos de construção conjunta de conhecimento. Inicialmente, por terem uma multiplicidade de códigos e linguagens que podem ser trabalhados numa mesma mídia, elas propiciam condições para desenvolver o que Gardner (1995) define como *inteligência múltipla* e Edgard Morin (1990) como *pensamento complexo*. Ambos os autores trabalham com a idéia da complexidade intrínseca dos processos de pensamento humano, nos quais atuam vários *níveis de competência* (interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, entre outras), como propõe Gardner (1995), e a interação entre o *conhecimento e seu meio ambiente*, como indica Morin (1990). O computador tem condições operacionais de viabilizar essa complexificação de maneira didática e relativamente simples, servindo, pois, como instrumental nos processos de desenvolvimento cognitivo e, portanto, de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, por disponibilizar de forma rápida e organizada uma série de informações, o computador, enquanto ferramenta cognitiva, pode ser utilizado para estimular o pensamento crítico e reflexivo, já que o aprendiz pode ser ensinado a trabalhar sobre essa base de dados e transformá-los em conhecimento significativo para seus objetivos. Além disso, esse processo pode ser compartilhado com outros aprendizes, dentro da idéia de inteligência coletiva proposta por Lévy:

*Mais precisamente, o ideal mobilizador da informática não é mais a inteligência artificial (tornar uma máquina tão inteligente, mais inteligente até, quanto o homem), mas sim a inteligência coletiva, isto é, a valorização, a utilização otimizada e a colocação em sinergia das competências, imaginações e energias intelectuais, independentemente de sua diversidade qualitativa e de sua localização (2001: 12).*

E, finalmente, por permitirem um tipo de interação não hierarquizada entre indivíduos, as ferramentas computacionais tornam possível um trabalho colaborativo por meio das CMCs, centrado na troca de idéias e na produção coletiva de conhecimento.

Há vários relatos desse uso colaborativo das NTIs, os quais sempre destacam a pluralidade de idéias, a troca intensa entre participantes, o desenvolvimento de competências especificamente relacionadas à criação e trabalho em grupo. Destacamos, entre eles, algumas experiências que evidenciaram a relevância do uso das tecnologias e das CMCs para propiciar a troca colaborativa na construção de conhecimento tais como as análises de Eidelwein & Maraschin (2000), Maria E. de Almeida (2001), Valente (2000) e Paiva (2001), no âmbito brasileiro.

Evidentemente, todo processo colaborativo pode ter lugar nas mais diversas formas e áreas de conhecimento humano, com ou sem a mediação do computador. Entretanto, como propõe Maria Elizabeth de Almeida (2001), em um de seus estudos sobre formação de professores e as NTIs,

*por meio das interações favorecidas pelas TIs, cada participante do grupo confronta sua unidade de pensamento com a universalidade grupal, navega entre informações para estabelecer ligações com conhecimentos já adquiridos, comunica a forma como pensa, coloca-se aberto para compreender o pensamento do outro e, sobretudo, participa de um processo de produção colaborativo, cujos produtos decorrem da representação hipertextual, comunicação,*

*conexão de idéias no computador, levantamento e teste de hipóteses, reflexões e depurações (2001: 23).*

A noção de ferramentas cognitivas também recupera o conceito-base de linguagem como mediação semiótica derivado da teoria vygotskiana. Enquanto instrumento semiótico, a linguagem opera na transformação das funções mentais inferiores em funções mentais superiores ou *funções psicológicas superiores* (FPS): atenção voluntária, memória lógica e percepção dirigida. Assim sendo, a linguagem também pode ser entendida como instrumento ou ferramenta psicológica/cognitiva (Schneuwly, 1994) que torna específicos os processos de aquisição e aprendizagem dos seres humanos.

Para Jonassen (2000), esses processos específicos podem ser potencializados pelas tecnologias digitais porque elas servem de suporte para:

- a representação das idéias, as crenças e os entendimentos dos aprendizes de maneira hipermidiática;
- a busca de informações dentro de uma ampla base de dados, que são transformadas em conhecimento;
- a aprendizagem através do *fazer*;
- a interação colaborativa entre pares;
- a aprendizagem enquanto processo crítico-reflexivo

Há várias experiências que trazem resultados derivados da utilização desses princípios, entre os quais destacamos o projeto [EUREKA](#) (PUC-PR), [Projeto Virtus](#) (UFPE) e os projetos e cursos da [Universidade Anhembi-Morumbi](#) e Carioca (UNIVIR), além dos já mencionados trabalhos realizados pelo Programa Pós-graduação em [Educação: Currículo](#), da PUC-SP, [Escola do Futuro](#), [UFMG](#) e [UGRS](#). Todos eles vêm trabalhando a tecnologia dentro da

perspectiva colaborativa e enquanto ferramenta de construção de conhecimento, tendo desenvolvido cursos e ferramentas de autoria dentro desses preceitos.

Essa visão de aprendizagem também serviu de base para o desenvolvimento das atividades do SAL, que será objeto de nossa análise. Além disso, a formação, em termos teóricos e conceituais, dos professores e pesquisadores participantes da equipe de criação e condução do SAL também foi trabalhada dentro da perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem, e influenciou a maneira como algumas ações e escolhas didático-pedagógicas foram realizadas, como analisaremos no Capítulo 3.

Essas experiências reforçam a necessidade e as implicações de se conhecer os recursos do meio para desenvolver ambientes e cursos dentro da perspectiva socio-histórica. E, mais do que nunca, elas ressaltam a importância do professor enquanto orientador, capaz de exercer o *estar junto virtual* (Valente, 2000) para promover processos de aprendizagem significativa.

Para isso, o professor deve conhecer e trabalhar os recursos tecnológicos de forma a levar o aluno a traçar caminhos que o façam pensar e se apropriar de conhecimento de forma ativa e criativa e, por fim, propiciar que ele próprio, aluno, venha a contribuir com seus pares nessa construção. Essa ação de mediação pedagógica dentro do meio digital será objeto de nosso próximo item.

## **1.8 A mediação pedagógica no meio digital**

No caso específico da EaD, a visão socio-histórica do processo de aprendizagem vem fundamentando a maioria das pesquisas na área. A noção de que os aprendizes precisam experienciar situações-problema, orientados por pares mais-experientes (não necessariamente professores/instrutores), para chegar à regulação de um objeto de conhecimento (língua, estrutura, processo) encontra, no meio digital, as condições especiais para sua realização.

Assim, o processo de aprendizagem pressupõe um processo de *mediação pedagógica*, isto é, uma interação entre pares em que haja troca de saberes e construção conjunta a partir de uma situação determinada. Do ponto de vista docente, para Masetto (2000) a mediação pedagógica é

*a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (2000: 145).*

Trata-se, portanto, de um professor que trabalhe na perspectiva da flexibilidade, da abertura para novos sentidos, da capacidade de ajudar o aluno a atingir os objetivos estabelecidos clara e conjuntamente.

No meio digital interligado em rede, há a possibilidade concreta de uma interação não-hierarquizada, em função da própria metáfora de “teia” em que se baseia a estruturação dos programas para computador e *Internet*. A noção de construção conjunta de conhecimento pode efetivamente ocorrer a partir da ampliação das formas de interação estelar, por oposição à frontal/linear da sala de aula presencial onde, em geral, um “fala” e muitos “escutam” (Garrison, 1993). O meio digital permite a simultaneidade das trocas entre interlocutores sem que haja uma ruptura de turnos, como já vimos, e permite a construção de sentidos de maneira mais dinâmica e descentralizada da figura do professor (Lévy; 1999; Paiva, 2000; Valente, 2000). Além disso, é possível estabelecer uma equidade entre os participantes, respeitando suas diferenças individuais, a partir do momento em que cada aprendiz pode escolher *quando* e *com quem* interagir.

A mediação pedagógica também se modifica e torna-se mais ampla no meio digital, segundo Masetto (2000). Assim sendo, as trocas interacionais entre os participantes do processo de aprendizagem (alunos e professor) ficam

redimensionadas em função das possibilidades que o computador oferece para a mediação. Nessa medida, como propõe Maria Elizabeth de Almeida,

*(...) a mediação pedagógica no meio virtual, em uma prática reflexiva voltada para a aprendizagem ativa, traz novos desafios porque impõe acompanhamento, interações e orientações que tornam professores e alunos mais próximos; alunos fazem o papel de mediadores dos próprios alunos; ninguém detém totalmente o controle que fica distribuído por todo o grupo; trabalha-se com o individual e o coletivo, cada um se percebe no todo e o todo está em cada um; a colaboração se dá entre os alunos e entre professores e alunos (2001: 39).*

Do nosso ponto de vista, um dos principais fatores que contribui para esse redimensionamento da mediação em meio digital é a *escrita digital* por permitir que se faça o registro de intervenções e, simultânea ou posteriormente, das sugestões de alterações, reelaborações, supressões e/ou aprofundamentos que ficam disponíveis permanentemente<sup>32</sup>. Dessa forma, a função do mediador (professor, instrutor, par) fica potencializada, na medida em que pode rastrear e resgatar importantes traços do processo de produção do aluno. Em outras palavras, o meio digital, ao instrumentalizar o par mais experiente em sua função orientadora, pode vir a acelerar os processos de regulação de objetos de conhecimento e, portanto, de aquisição de autonomia cognitiva.

Nessa mesma linha de redimensionamento das interações humanas, a digitalização de variados códigos de linguagem (imagética, sonora, textual) favorece o que Duchastel (1997) chama de fator *effin*<sup>33</sup>, aquele que define um *esforço-motivado-pelo-interesse* que orienta a busca de informação na Web. Como veremos com mais detalhes no próximo item (1.9), a atividade humana é sempre motivada, ou seja, ela sempre tem um propósito significativo que

---

<sup>32</sup> Evidentemente todo esse armazenamento de dados está sujeito à disponibilidade de cada equipamento e/ou programa. Mas, de toda forma, estocar dados de forma a poder ter acesso a eles e/ou re-utilizá-los é um princípio básico dos processos de digitalização.

<sup>33</sup> Abreviação das duas primeiras sílabas das palavras “*effort*” e “*interest*”.

orienta as ações necessárias para o agente atingir seu objetivo. Se a busca motivada por informação contar com recursos digitais que disponibilizem formas hipermediáticas, ela favorece uma multiplicidade de ações cognitivas, próximas das que se experimenta em atividades complexas como construção de hipóteses e modelos, resolução de problemas, entre outras. Nesse sentido, abre-se para o mediador a possibilidade de usar inúmeras formas semióticas para criar um ambiente mais rico de aprendizagem e experimentar formas diferenciadas de se trabalhar objetos de ensino.

De maneira correlata, podemos dizer que a tecnologia digital cria condições para que a memória lógica, a atenção voluntária e a percepção dirigida, enfim as *funções psicológicas superiores*, possam ser exercitadas em condições favoráveis já que a capacidade de compreensão fica potencialmente ampliada em função da variedade e multiplicidade de linguagens que podem ser exploradas de forma ampla e integrada numa só página de *Internet*, por exemplo.

Novamente, em função dessa integração de códigos, tem-se a possibilidade de respeitar os estilos individuais de aprendizagem. O processo de mediação pedagógica, ao fazer uso do computador, pode potencializar o que cada indivíduo explora com mais facilidade e tornar a aprendizagem mais eficiente e prazerosa, graças à multiplicidade de recursos e linguagens disponíveis em meio digital.

Em suma, dentro dos princípios socio-históricos, o meio digital possibilita promover uma mediação pedagógica que leve em conta as potencialidades do computador enquanto ferramenta cognitiva e enquanto meio de interação entre participantes de uma esfera social a fim de promover a efetiva construção de conhecimento entre os alunos. Mas os processos de mediação pedagógica e de aprendizagem enquadram-se nas chamadas atividades humanas que são sempre motivadas e orientadas em relação a um objetivo. Trataremos das suas implicações metodológicas e teóricas no próximo item.

## 1.9 Os conceitos de mediação, ação e atividade mediadas, e o meio digital

Uma das idéias centrais da linha vygotskiana sobre os processos humanos é a de que eles são sempre mediados por ferramentas socialmente constituídas. Esse conceito pode ser entendido tanto do ponto de vista da linguagem enquanto instrumento de mediação como da atividade mediada em si.

A primeira perspectiva implica a adoção do signo como elemento mediador, mas tendo-se em mente que este signo é sempre fruto de relações sociais que, por sua vez, estão determinadas pelas condições históricas em que se desenvolvem as trocas entre indivíduos de uma dada sociedade.

Para Wertsch (1985: 140), o domínio do sistema de signos transforma os modos existentes de funcionamento mental. Partindo-se do dado de que signos são ferramentas de origem social, faz-se a ponte entre a capacidade de linguagem ontogenética própria do ser humano e a intervenção das práticas sociais, que, por sua vez, encontram-se delimitadas por aspectos socio-históricos. Wertsch ainda lembra que, para a perspectiva vygotskiana, *“a passagem do funcionamento mental elementar para o funcionamento mental superior envolve duas etapas: a passagem da atividade individual para a atividade social e, posteriormente, o retorno à atividade individual.”* (1985: 142). No primeiro caso, trata-se da aplicação da capacidade genética, fruto da maturação bio-fisiológica inerente à espécie. No segundo caso, quando já houve o processo de internalização dessas atividades no plano individual, as ações passam a ser auto-reguladas, de forma consciente, mas voltadas basicamente para estabelecer relações sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento da autonomia é conseqüência da maestria do funcionamento da linguagem em situações de sociais de comunicação.



Podemos então dizer que as funções humanas de pensamento e linguagem têm uma gênese social e instrumental. Assim sendo, elas também estão permanentemente sujeitas a fatores externos que as modificam e, conseqüentemente, aos comportamentos, ou ações humanas. Desta forma, a linguagem funciona como uma ferramenta para a intervenção humana sobre seu ambiente e, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento das capacidades humanas.

Se tomarmos a noção de mediação tendo por base a *atividade mediada* como unidade de análise dos processos de aprendizagem, estaremos dentro do quadro da *teoria da atividade*, cujo principal expoente é Leontiev (1979), um pesquisador da linha de análise proposta por Vygotsky (1934)<sup>34</sup>.

De maneira resumida, a teoria leontieviana identifica três planos distintos, mas interligados, que são constitutivos de toda atividade: a atividade em si, as ações ou condutas, e as operações e tarefas realizadas.

O primeiro plano refere-se ao da atividade ela mesma, como organização funcional do comportamento humano. Nesse plano, podemos identificar a noção de *motivo* que, em síntese, tem uma origem social que orienta a atividade. Assim, orientamo-nos socialmente quando agimos, mesmo que isso não seja consciente. Por isso, para sabermos o que motivou uma atividade – por exemplo utilizar a *Internet* como fonte de informação – precisamos analisar como ela se desdobrou em termos de ações.

Segundo Burd (2000), diferentes atividades podem se intercalar e se ligar aos vários contextos em que os indivíduos ou grupos atuam, mas elas são sempre *sociais*. Como salienta Engeström (1987 *apud* Burd, 2000: 25): "*Nós podemos falar da atividade do indivíduo, mas nunca de uma atividade individual; apenas ações são individuais*".

---

<sup>34</sup> Para Bronckart (1999), Léontiev é quem integra os aspectos fisiológicos/comportamentais e os mentais/verbais pesquisados por Vygotsky, propondo o conceito unificador de *atividade*.

As ações, o segundo plano constitutivo, sempre têm metas que as orientam. Uma ação em meio digital – por exemplo navegar por hipertextos – normalmente tem como objetivo aprofundar uma determinada informação que se encontra vinculada a um texto digitalizado. Mas, ao mesmo tempo em que orientamos nossa ação para o aprofundamento de um determinado aspecto, estamos lendo e selecionando informações como sendo mais ou menos relevantes para nossa pesquisa inicial. Assim, freqüentemente, o plano da ação desdobra-se em muitas ações com seus objetivos específicos, que estão, por sua vez, orientados pelo motivo que iniciou a(s) atividade(s). As ações podem se ligar a diferentes atividades, mas só podem ser compreendidas a partir das metas estabelecidas dentro do contexto (o motivo) da atividade que as gerou.

O terceiro plano da atividade corresponde àquele das operações que devem ser realizadas no momento em que executamos as ações. No caso do exemplo acima, a ação de *navegação por hipertextos* operacionaliza-se por meio dos cliques no *mouse*. Poderíamos, assim, falar em “cliques motivados”. Em geral, as operações se desenvolvem de modo encadeado, sendo, freqüentemente, atos rotineiros, quase sempre inconscientes. No entanto, algumas operações, antes de se tornarem mecânicas, passam por um período de conscientização, como quando usuários iniciantes experimentam o uso do *mouse*: para eles, é preciso acomodar a mão corretamente sobre a peça, clicar uma ou duas vezes com o dedo indicador a região correta, entre outras micro condutas. Um usuário habituado ao uso do *mouse* provavelmente não “pensa” sobre todas essas pequenas operações para navegar através de hipertextos. Portanto, poderíamos dizer que, para o usuário iniciante, clicar o *mouse* é ainda uma *ação*, cujo objetivo é aprender a abrir hipertextos, enquanto que para o outro usuário esse processo se tornou uma operação efetivamente. Em função dessas características, não é possível descrever *a priori* quais operações farão parte das ações que serão efetuadas, já que elas estão diretamente ligadas às condições objetivas do desenvolvimento das ações. Entretanto, após serem realizadas, particularmente em meio digital, em função da estrutura documental deste já discutida, é possível rastrear-se as operações.

Poderíamos resumir o conceito de atividade da seguinte maneira:

- as atividades, dirigidas para um determinado objeto, que corresponde ao motivo da ação. Elas se compõem de ações;
- as ações, que são orientadas pelo objetivo/meta consciente que se quer atingir. Ações só podem ser compreendidas no contexto em que se desenvolvem e são compostas por outras ações ou operações;
- as operações, que correspondem à maneira pela qual se atinge o objetivo utilizando os recursos disponíveis no contexto da ação à qual se ligam.

Essa teoria é particularmente pertinente para os ambientes digitais de aprendizagem. Nardi (1996), que pesquisa as tecnologias educacionais em diversos contextos, ressalta que o elemento-chave da teoria da atividade é a noção de mediação por *artefatos*,

*(...) nos quais estão incluídos instrumentos, signos, linguagem e máquinas em geral, fazem a mediação de atividades e são criados pelas pessoas para controlar seu próprio comportamento. (1996:75)*

Dentro dessa perspectiva, a autora salienta que o processo de mediação existente nos processos de pensamento e atividade humanos, leva a que se reforce a idéia de que as interações mediadas por computador sejam vistas como *atividade mediada por computador*, com ênfase em atividade, em vez de *interação homem-computador*. Portanto, o foco da análise recai sobre o contexto no qual a atividade se desenvolve sendo parte integrante e condicionante dela. Nardi (1996) conclui que, dentro do quadro teórico leontieviano, atividade é sinônimo de contexto já que o comportamento ocorre dentro de uma dada situação e não independentemente dela.

Assim, a teoria da atividade aplicada a contextos digitais, como mostram outros estudos (Burd, 2000), permite que tenhamos uma perspectiva que integra tecnologia, seu uso e as transformações ocorridas nas ações e produções dos usuários. No caso específico de nossa pesquisa, ela permite que analisemos as ações no plano discursivo que, em razão de terem sido realizadas em contexto digital, trazem uma série de particularidades que precisam ser levadas em conta para permitir um conhecimento maior sobre as potencialidades do meio digital e das ferramentas cognitivas.

Entretanto, para examinar os processos dos alunos em meio digital, o conceito de ação precisa ser ampliado, levando-se em conta o fato de que toda manifestação registrada e registrável foi fruto de uma troca comunicativa, seja com um texto assíncrono no computador, seja com um texto que está sendo digitado e transmitido na mesma hora em que é lido. Podemos dizer, assim, que temos uma série de **ações de linguagem**.

Segundo Bronckart:

*(...) a ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como produto da apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação. Na medida em que é uma forma autonomizada de atividade social, a atividade de linguagem torna-se objeto de avaliação análoga, mas apresentando, dessa vez, um caráter **metadiscursivo** (grifo do autor; 1999: 45).*

Na verdade, a atividade humana, segundo Filliettaz (2000: 23) “*não é redutível nem aos comportamentos manifestados, nem aos mecanismos cognitivos, nem às determinações sociais e as da linguagem*”. Por isso, o autor propõe que a noção ação seja desenvolvida de modo a englobar os aspectos físicos, psicológicos e comunicativos (*langagières*).

Nesse sentido, partindo de uma visão mais geral de ação humana, nossa proposta é de considerar o conceito de ação digital como aquele que reúne tanto os elementos propriamente lingüísticos quanto os da ação física (navegação e digitação), necessária para a operação de textos (produção e recepção) em meio digital.

Dentro do que foi discutido até aqui, podemos pressupor que as ações digitais englobam, além das ações analisadas no plano das operações, todas as ações de linguagem, ou discursivas, que ocorrem no meio digital. Assim sendo, um pedido de esclarecimento, quando ocorrido em meio digital passa a ser regulado pelas restrições e características desse ambiente, tais como discutidas anteriormente. Logo, quando pedimos esclarecimento por meio da digitação desse pedido, fazemos uso de múltiplas interrogações, usamos caracteres como o símbolo = e obtemos respostas de várias pessoas que interagem naquele momento, e não apenas do professor.

No caso específico desta pesquisa, essas ações pedagógicas também eram balizadas pela representação que havia sido trabalhada ao longo da preparação do curso, como veremos no capítulo de análise. Entretanto, entre o trabalho prescrito e o real, tal como propõe Yves Clot (1999), sempre há uma grande diferença, que se torna ainda maior quando mudam as condições de produção desse trabalho para um meio ainda pouco explorado como era o digital à época.

Portanto, nossa proposta de ampliação do conceito de ação para o de ação digital, busca levar em conta os aspectos específicos do meio em que se desenvolvem tais ações.

### **1.10 A visão de linguagem como ferramenta de comunicação e a formação de professores de inglês**

Até aqui trabalhamos os conceitos-chave que servem de base a esta investigação: ferramentas culturais, gêneros do discurso, ação e atividade mediadas, aprendizagem como processo construção de conhecimento, e ação digital. Todos eles têm como base a noção de linguagem como uma ferramenta de comunicação, já que todos eles pressupõem que as interações humanas e o produto textual resultante delas fazem uso de um sistema coerente de signos a serviço da comunicação entre os sujeitos.

Essa visão da língua como um instrumento de comunicação vem passando, ao longo dos séculos, várias teorias de linguagem, desde a proposta por Bakhtin/Voloshinov (1929) em contraposição à de Saussure, passando pela pragmática (Grice, Searle, Austin) até aquela desenvolvida por Halliday em resposta à gramática gerativa de Chomsky. A teoria Hallidayana, também conhecida como sistêmico-funcional, tem por base a idéia que todas as línguas estruturam-se em sistemas coerentes de signos, cujos elementos constituintes só podem ser compreendidos quando considerados em conjunto. Para Halliday (1985), a linguagem, como qualquer sistema semiótico, deve ser entendida como um sistema de escolha que tem vários níveis de opção, ajustáveis de acordo com a situação de comunicação (falantes, papéis sociais, propósitos comunicativos etc.) em que se produzem textos.

A teoria sistêmico-funcional teve um papel de destaque no estabelecimento de metodologias de ensino-aprendizagem de inglês, sendo a principal delas a abordagem Comunicativa, ou Funcional, no ensino de línguas. Essa abordagem foi elaborada em meados dos anos 70 por Brumfit & Johnson tendo sido altamente influenciada por estudos socio-lingüísticos (Candlin), análise crítica do discurso (Widdowson) e pragmática (Austin). Sua influência é sensível até hoje, como veremos na análise do curso SAL, principalmente na elaboração de material didático.

Historicamente, a importância da Abordagem Comunicativa reflete-se, principalmente, no caráter revolucionário de sua proposta: trabalhar a linguagem (e, portanto, a língua-alvo) como um instrumento de comunicação e interação social, em seus contextos de uso real, opondo-se à abordagem estruturalista que se fixava nos elementos descritivos e formais da língua. Em termos concretos, passou-se a ensinar *funções comunicativas* que integravam os aspectos formais (gramaticais, lexicais, discursivos) aos aspectos semântico-pragmáticos (adequação ao registro e ao propósito comunicativo).

A organização da língua-alvo em termos de conteúdos a serem ensinados passou, assim, a seguir as rubricas das funções mais gerais, tais como *apresentar-se, convidar, aceitar e recusar convites, pedir e dar informações, descrever experiências* entre outras. As implicações dessa mudança organizacional foram inúmeras, seja do ponto de vista docente, seja da prática didático-pedagógica, mas a adoção da noção de função comunicativa não garantiu a real mudança de paradigma do estrutural para o funcional como mostram inúmeros estudos, especialmente Celani & Magalhães (2001) e Celani (2002).

Ao longo dos anos, a visão comunicativa da linguagem vem ocupando um lugar marcante na formação de professores de língua, principalmente a partir da década de 80. Os cursos de treinamento e desenvolvimento oferecidos pela maioria das instituições de ensino de línguas e por boa parte das faculdades preconizavam abertamente as vantagens e a relevância de se trabalhar a língua a partir de situações de uso concreto, sem artificialismos. Além disso, o ensino puro e simples de estruturas gramaticais passou a ser visto como “nocivo” e, em muitos casos, incompatível com a visão funcional de linguagem. Surgiram as mais diversas propostas, desde as que excluíam a gramática totalmente, até as que davam uma nova roupagem, aparentemente mais comunicativa, a determinadas atividades, além daquelas que efetivamente experimentavam visceralmente as novas propostas. Excessos à parte, houve uma mudança real no plano discursivo que revelou a adoção do

paradigma então emergente em termos khunianos (Khun, 1972) por parte dos profissionais ligados ao ensino de línguas principalmente.

Evidentemente, enquanto educadores, não estamos imunes a essas mudanças paradigmáticas e nossa prática costuma revelar toda a sedimentação dessas teorias ao longo dos anos. Além disso, quando essas teorias passam a ser estudadas com maior profundidade nos cursos de formação de professor e de pós-graduação em várias áreas (educação, lingüística aplicada, psicologia da educação, socio-lingüística, antropologia, sociologia etc.), os profissionais experimentam a descoberta dos “porquês” de muitas das práticas didático-pedagógicas que até então não eram objeto de reflexão crítica por serem as únicas “conhecidas”.

No caso específico desta pesquisa, a abordagem Comunicativa teve um papel marcante tanto nos processos de seleção de conteúdos para o curso, quanto nas atividades propostas. Como veremos no capítulo de análise, sua influência na orientação dos *designers* e docentes também moldou a forma pela qual esses mesmos conteúdos foram revistos e ampliados dentro do meio digital.

Ao mesmo tempo, historicamente a abordagem Comunicativa de linguagem teve uma contrapartida no plano da teoria de aprendizagem: as estratégias cognitivas, que passaram a ser trabalhadas, principalmente, como estratégias de comunicação, compreensão e produção (O'Malley & Chamot). O desenvolvimento de práticas em ESP<sup>35</sup>, fez com que fosse intensificado o uso de estratégias de compreensão, principalmente relacionadas às habilidades de leitura.

No plano do desenvolvimento de cursos de línguas e da análise de estratégias de aprendizagem desenvolvidas em ambientes digitais, destacam-se os trabalhos expostos na coletânea organizada por France H-Lemonnier &

---

<sup>35</sup> Do inglês *English for Special Purposes*, conhecido em português como *Inglês Instrumental*.



Lise Duquette (2001). Os estudos avaliam cursos, materiais didáticos e o desempenho de aprendizes em ambiente digital em termos de suas transformações, adaptações e também de suas inadequações, corroborando as idéias anteriormente discutidas de que a inserção de práticas didático-pedagógicas em meio digital tem especificidades relevantes aos processos de ensino-aprendizagem.

Também os estudos apresentados na coletânea dirigida por Collins & Ferreira (no prelo), investigam os processos de aprendizagem de inglês via *Internet* e são reveladores da imensa multiplicidade de recursos envolvidos na elaboração, condução e avaliação de cursos *online*. Assim, fatores como a motivação, o *design* do curso e as características interacionais dos professores das turmas têm um peso determinante na maneira pela qual os alunos desenvolvem ações estratégicas de aprendizagem em meio digital.

De forma resumida, podemos sintetizar os seis itens anteriores relacionados aos princípios educacionais e didático-pedagógicos de nossa fundamentação teórica da seguinte forma:

- os gêneros digitais, quando utilizados em contextos didático-pedagógicos, sofrem transformações significativas que devem ser consideradas quando as produções de alunos e professores são analisadas;
- a estruturação hipertextual do meio, implica a possibilidade de haver uma intervenção direta dos participantes de cursos a distância, no que se refere à escolha e alteração de percursos, determinando uma maior ou menor interatividade;
- a teoria socio-histórica de aprendizagem, com todas as suas ramificações teórico-metodológicas, apresenta-se como particularmente adequada para fundamentar a análise dos processos de aprendizagem baseados em mídia digital por possuir categorias

descritivas das ações humanas do ponto de vista semiótico e psicológico;

- a mediação pedagógica em meio digital, em função das características deste último descritas ao longo deste capítulo, passa a ser redimensionada e a ter suas possibilidades ampliadas;
- as ações realizadas no meio digital também passam por um processo de redimensionamento ligado às especificidades da estruturação digital e implicam sua re-avaliação;
- a visão de linguagem e a formação acadêmica dos profissionais que trabalham com o ensino de língua inglesa em meio digital, influenciam de modo significativo a forma como os recursos apresentados são utilizados.

Uma vez que importantes pesquisadores em EaD compartilham dessas visões teóricas e têm contribuído para a construção de conhecimento a respeito dos processos que têm lugar no meio digital, acreditamos que sua adoção é pertinente para propor esquemas de análise que levem em conta todas essas especificidades.

Assim, no próximo capítulo trataremos das implicações metodológicas para a análise dos dados, consideradas as características do meio digital e a nossa proposta de investigação, baseada nesses conceitos.

Para resumir a integração das teorias de base eleitas por esta pesquisa para orientar a abordagem e análise dos dados, apresentamos um esquema resumido de suas relações. Propomos, assim, partir da abordagem ao **meio digital** e de seus recursos tecnológicos enquanto **ferramentas culturais**. Entre estas últimas, destacamos aquelas que têm uma estrutura comunicacional, as **CMCs**, que engendram novas formas de interação humana, levando ao

surgimento dos **gêneros digitais**. Em função das características do meio digital, esses gêneros e todas as ações físicas e discursivas nele ocorridas adquirem uma singularidade e especificidade que permitem identificá-las como **ações digitais**. Quando todos esses elementos passam a ser utilizados em situações didático-pedagógicas, como o ensino de inglês, novas formas de **mediação pedagógica** são inauguradas e diretamente influenciadas pela **interatividade** característica do meio digital. Todos esses processos, por sua vez, são baseados no uso que fazemos da **linguagem**, que é, por sua vez, também tomada como ferramenta cultural e, portanto, socio-cognitiva.

#### [Quadro 1 – Resumo das teorias e sua integração](#)

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

*O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado.*

Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico seguido para proceder a análise dos dados. Assim, sua estrutura se desdobra em a) retomar os **objetivos** mais amplos da pesquisa e relacioná-los aos conceitos teóricos trabalhados no capítulo anterior; b) situar esta pesquisa em termos de sua **base interpretativista** e sua filiação às linhas de análise em Lingüística Aplicada e as implicações metodológicas desses fatores; c) apresentar o **contexto** em que se desenvolveu a pesquisa; d) descrever o **corpus e os sujeitos de pesquisa** selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos; e, por último, e) apresentar as **categorias e os procedimentos de análise** para responder às perguntas de pesquisa.

### 2.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo mais amplo desta pesquisa é investigar as características do meio digital que influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem de inglês. Para isso, vamos partir da análise de um curso de inglês oferecido totalmente a distância – *Surfing and Learning* (SAL) – entre os anos de 1997 e 2000.

Assim, partindo da hipótese de que o uso do meio digital como ferramenta cultural instaura novas formas de comunicação, de organização de mensagens e de processos cognitivos entre seus usuários, implicando um redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem de inglês nele ocorridos, nosso trabalho investigará:

- as características específicas da comunicação mediada por computador e sua influência no desenvolvimento de material didático para o ensino de inglês, nos processos de mediação pedagógica e nas ações de linguagem dos alunos em situação de aprendizagem de inglês a distância;
- as transformações, derivadas do contato de professores-pesquisadores, *designers* e alunos com essas características específicas, ocorridas tanto no plano da estruturação de atividades didático-pedagógicas quanto no plano das ações promotoras de ensino-aprendizagem de inglês;
- como as características dos gêneros digitais em contextos didático-pedagógicos são trabalhadas pelos aprendizes para auxiliar seus processos de aprendizagem.

Para atingir tais objetivos, propusemos as seguintes perguntas-orientadoras de pesquisa:

1. Quais as transformações ocorridas na estruturação do SAL a partir de sua inserção no meio digital?

Para responder a esta pergunta vamos partir da versão pré-digital do SAL e avaliar como o perfil acadêmico, profissional e iniciante na docência em meio digital afetam e prescrevem o tipo de exercício predominante no curso planejado, o grau de interatividade das tarefas propostas e como os gêneros digitais foram explorados, ou não. Dessa forma, será possível avaliar as formações predominantes nesse perfil que orientaram a elaboração do SAL e suas implicações no *design* final do curso para contrapô-lo à versão digital levada ao ar.

2. Quais os impactos do meio digital nas ações dos professores-pesquisadores, *designers* e alunos na reestruturação do curso e nas formas de mediação pedagógica?

Para responder a esta pergunta vamos analisar as ações prescritas pelos *designers-professores*, em contraposição às efetivamente realizadas, tanto do ponto de vista da mediação pedagógica quanto do *design* a partir do momento em que o SAL vai ao ar. Os elementos analisados serão os percursos reais executados pelos alunos e as transformações por eles provocadas a partir das interações efetivamente ocorridas ao longo do curso e dentro dos gêneros digitais existentes.

3. Como e quais são as ações digitais mais freqüentes dos alunos ao longo de sua atividade de aprendizagem em meio digital e de que forma elas se relacionam com os processos de re-elaboração e adequação de sua produção em língua inglesa?

Para isso vamos analisar quais ações digitais dos alunos focais foram mais freqüentes em cada gênero digital e como elas influenciaram os processos de apreensão de estruturas lingüístico-discursivas e lexicais por parte desses alunos por meio da comparação de suas produções iniciais e finais.

Em síntese, a proposta desta pesquisa é verificar, por meio das transformações ocorridas no curso e das produções dos alunos focais, se há e qual é a influência do meio digital e seus gêneros comunicacionais nos processos de aprendizagem de línguas.

## **2.2 O caráter interpretativista da pesquisa e suas implicações**

As pesquisas em Lingüística Aplicada geralmente têm por base metodológica o paradigma interpretativista (F. Erickson, 1986, Nunan, 1992;

Moita Lopes, 1991), em função de aspectos relacionados ao tipo de dado que deve ser trabalhado pelos pesquisadores voltados para a investigação de manifestações lingüístico-discursivas em contextos específicos.

A natureza dos dados, em geral textuais, é, por si só, multifacetada em função dos participantes, do contexto, das condições de produção e do meio em que se processam as trocas interacionais, o que implica procedimentos de coleta que levem tais aspectos em consideração. Assim sendo, como discutimos no capítulo teórico, o contexto e o ambiente em que se desenvolvem as ações condicionam muitos aspectos dos produtos finais. No caso desta pesquisa, especificamente, é relevante lembrar que o SAL foi planejado, implementado<sup>36</sup> e conduzido por uma equipe de professores-pesquisadores experientes em ensino de inglês e iniciante em educação a distância, fato que, como veremos na primeira parte da análise, influenciou de maneira determinante a estruturação de tarefas e de interações previstas.

Outro aspecto relacionado às condições de produção é a própria configuração documental do meio digital, discutida anteriormente, que fornece informações a respeito do percurso mais preciso das ações dos alunos, até então indisponíveis, ou não diretamente observáveis (Anna R. Machado, 1998), por meio dos instrumentos de registro não-digitalizados (por exemplo, o diário de coleta, gravações em áudio/vídeo, entrevistas gravadas ou registradas por escrito). Essas mudanças ocasionadas pela inserção de um curso em meio digital acarretam, portanto, mudanças na natureza e tipo de dados que passam a ficar disponíveis e requerem novas formas de interpretação.

Nas pesquisas interpretativistas, a análise, por sua vez, é freqüentemente feita por um pesquisador-participante (*pesquisa-ação*, Nunan, 1992), ou seja, pela mesma pessoa que participa do desenvolvimento das situações que geram os dados da pesquisa. No caso específico desta investigação, essa coincidência entre pesquisador e professor foi justamente

---

<sup>36</sup> O curso, como veremos, foi montado em páginas de HTML a partir do plano criado pela equipe de criação. A versão HTML foi desenvolvida pelo Grupo Estratégico do COGEAE PUC-SP, unidade responsável pela veiculação do SAL.

um dos critérios para a seleção das versões e das duas turmas para a análise, uma vez que o curso em si não havia sido montado com o propósito específico de ser uma fonte de dados. Há vantagens e desvantagens nessa escolha como discutem muitos pesquisadores (F. Erickson, 1986; Lincoln & Guba, 1985; Nunan, 1992), mas, no caso de pesquisas ligadas à investigação de processos de ensino-aprendizagem, a riqueza de informações, a possibilidade de reflexão sobre práticas e de verificação imediata de teses, tornam o pesquisador-participante uma fonte importante de dados.

Em função, portanto, das especificidades dos dados coletados, os trabalhos em Lingüística Aplicada se fundam, basicamente, nos paradigmas etnográficos e interpretativistas, utilizando um instrumental analítico desenvolvido dentro desses parâmetros, que se caracteriza por ser fundado em bases mais qualitativas do que quantitativas de análise. Evidentemente, o cunho mais qualitativo das pesquisas em Lingüística Aplicada não exclui a quantificação de dados resultantes de textos orais e escritos, principalmente quando se trata de textos produzidos em meio digital, já que podem facilmente ser abordados em seus aspectos discretos, como propusemos no primeiro capítulo.

Consideradas essas características, esta pesquisa desenvolveu-se dentro de um paradigma etnográfico, ou seja, as perguntas de pesquisa não foram colocadas *a priori*, mas, sim, surgiram das reflexões feitas a partir das ações dos alunos e a influência delas na reformulação de duas versões do *Surfing & Learning*. Para este estudo, a sala de aula virtual é uma esfera de atuação social específica e deve ser investigada enquanto tal, dentro de parâmetros socio-lingüísticos e socioculturais de análise.

Esta pesquisa também se alinha aos parâmetros da abordagem definida como interpretativista, porque seus objetivos e procedimentos foram todos orientados para a análise da ação dos sujeitos participantes e os resultados desta ação, seja com relação às transformações que ela orientou, seja com relação às variações do desempenho lingüístico-discursivo dos sujeitos focais.



Erickson (1986) salienta que o objeto da pesquisa social interpretativa é a *ação*, e não o *comportamento*. Sua visão de pesquisa etnográfica preconiza a necessidade de se buscar interpretações com significado tanto das ações/reações sociais em si quanto dos seus atores:

*A tarefa da pesquisa interpretativa é, portanto, descobrir maneiras específicas pelas quais as formas sociais de organização e a cultura, locais e não-locais, se relacionam com as atividades de pessoas específicas quando elas fazem escolhas e conduzem ações sociais conjuntas (1986: 129).*

No caso específico desta pesquisa, a análise vai se concentrar justamente na investigação das transformações diretamente derivadas das situações de contato com o meio digital a partir das ações da professora-pesquisadora e dos alunos, em suas manifestações dentro do curso *Surfing and Learning*.

Finalmente, seria importante lembrar que o contexto no qual se desenvolveu esta pesquisa implica que nossas observações serão feitas sobre as ações em meio digital definidas como unidades de análise diretamente observáveis, já que seria impossível apreender-se o *motivo* da atividade em si. Dado que os conceitos de atividade e ação derivam diretamente da Psicologia Social, Bronckart nos lembra que,

*[e]m relação às ações em geral, essa metodologia compreensiva global [da psicologia social] pode ser decomposta em vários momentos. O procedimento científico deve incidir, primeiramente, sobre as características estruturais e funcionais do conjunto de ações humanas e isso implica um exame das relações que essas ações mantêm com os parâmetros do mundo social em se inscrevem(...). O procedimento científico pode incidir, a seguir, sobre as capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e, em particular, sobre as condições de construção dessas capacidades (...)* (1999: 66).

Sendo assim, nossa investigação vai buscar interpretar as ações dos alunos e os resultados delas em meio digital com relação às situações de produção colocadas pelo SAL, considerando as especificidades do meio, a formação dos professores e as interações desenvolvidas por cada aluno-focal.

### 2.3 O contexto da pesquisa

Esta investigação tem por base o curso *Surfing and Learning*, doravante referido como SAL, pelo fato de seus processos de criação, elaboração, desenho e condução terem sido registrados e acompanhados por esta pesquisadora, tanto na condição de membro da equipe de criação, quanto na de professora de duas turmas: fevereiro de 1998 – TA-98 e abril de 2000 - TC-00, às quais corresponderam duas versões diferentes do mesmo curso. Dentro do paradigma interpretativista discutido anteriormente, esta condição de pesquisadora atuante permite que a seleção e a análise dos dados estejam permeadas por um número maior de fatores que estão ancorados não apenas a informações *discretas* (data, hora, nome, número de acessos) diretamente derivadas do meio digital, mas também a outras contextuais, históricas e ambientais (formação acadêmica dos membros da equipe, troca de idéias entre os membros da equipe ao longo do processo, perfil do usuário, limitações de recursos da *Internet* à época etc.). Tomados em conjunto, esses dados oferecem maior *credibilidade*, por serem passíveis de uma análise distinta daquela proposta e por reforçarem a *dependência dos fatores entre si*, tal como propõem Lincoln & Guba (1985: 300).

Outro fator que justifica a escolha do SAL é o fato de ele poder ser considerado um produto representativo das possibilidades que o meio digital oferecia quando da sua implementação, já que foi um curso de inglês a distância planejado, criado e desenvolvido por uma equipe para funcionar em páginas de HTML, não utilizando ferramentas de autoria prontas já então disponíveis (*WebCT, Learning Space, Blackboard* etc.). Assim, o SAL teve, desde seu início, uma concepção bastante diferenciada de outros cursos que

eram moldados pelas plataformas de *courseware*, já que, como vimos, essas ferramentas tendem a moldar as ações dos participantes (Azevedo, 2000, F. Almeida, 2001). Em outras palavras, a seqüência de sua criação (primeiro pensou-se o curso, depois desenvolveu-se a base em HTML), faz dele um produto particularmente rico para se observar transformações geradas em função do contato com o meio digital.

Finalmente, o SAL também representa uma experiência em se fazer um curso pensado explicitamente para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio digital dentro de uma visão socio-histórica, que privilegia a interação entre pares em situações contextualizadas para o uso da língua e promove trocas interacionais a fim de produzir conhecimento.

#### **2.4 *Corpus* selecionado e critérios de seleção**

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, ou seja, quais as transformações geradas a partir do contato com o meio digital, escolhemos para *corpus* de análise duas versões do curso *Surfing & Learning* que foram ao ar, respectivamente, em fevereiro de 1998 (Turma A-98) e abril de 2000 (Turma C-00), das quais foram selecionados, por sua vez, dois alunos focais (A-98 e C-00).

O primeiro critério de seleção dessas duas versões e turmas do SAL teve por base a idéia de que as ações, tanto dos alunos quanto da pesquisadora, influenciaram as transformações ocorridas. Nesta medida, optou-se por escolher versões e turmas que tivessem tido a mesma professora-pesquisadora atuando em épocas diferentes.

Assim, ambas as turmas TA-98 e TC-00 tiveram esta pesquisadora como membro das equipes de *design* e de reformulação, além de também terem tido a mesma como professora. Desta forma, acreditamos ter evitado

que estilos de mediação pedagógica muito diferentes tivessem de ser considerados na interpretação das ações dos alunos.

O segundo critério de escolha foi baseado na verificação da ocorrência de transformações tanto no âmbito do *design* quanto no da mediação pedagógica. Assim, buscamos identificar se houve transformações da versão da TA-98 para a versão TC-00 e, uma vez constatadas, verificamos se essas mudanças ocorreram no plano de reformulações de conteúdo ou *design*, e/ou no plano de inovações sugeridas a partir de análises da equipe *a posteriori* sobre as ações dos alunos. Em síntese, a escolha considerou os seguintes fatores:

- serem turmas a partir das quais foram propostas alterações derivadas da experiência digital da professora-pesquisadora, seja como professora da turma seja como *designer*;
- apresentarem modificações significativas em sua estrutura de conteúdo e/ou navegação que tenham sido implementadas em função da análise das ações e do desempenho de alunos em contato com diferentes gêneros digitais.

Para as duas outras perguntas de pesquisa, mais diretamente relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem em meio digital, foram selecionados dois alunos, um de cada turma, doravante referidos como A-98 e C-00, participantes, respectivamente, da TA-98 e TC-00, e suas ações. Como nossa intenção é avaliar a influência do meio digital na aprendizagem, nossa escolha sobre os sujeitos e suas ações foi feita com base em três critérios.

O primeiro foi de que os sujeitos de pesquisa deveriam ser alunos que apresentassem dificuldades de produção em inglês, com evidências de inadequações lingüístico-discursivas, a fim de que fosse possível avaliar sua aprendizagem a partir de sua entrada no curso. Para isso, analisamos a

primeira produção livre<sup>37</sup> (as primeiras versões de *Profile* e as mensagens iniciais) sob o critério de adequação ao gênero com ênfase nos aspectos de estruturação textual e adequação discursiva e lexical. Do ponto de vista de critérios essencialmente lingüísticos, esses elementos parecem ser os mais adequados, porque refletem um conhecimento anterior, ou ainda, um contato com cursos de língua que os trabalham mais intensamente.

Tendo esses parâmetros em mente, avaliamos as primeiras produções nos gêneros *Profile* e *Fórum* de todos os alunos de ambas as turmas, constatando que A-98 e C-00 foram os que apresentaram o maior número de inadequações por segmento discursivo.

O segundo critério de seleção foi o de que sujeitos focais deveriam ter realizado a maior parte (mais de 80%) das atividades propostas, desde as individuais até as interacionais, e utilizado o maior número de ferramentas comunicativas disponíveis no curso, ou seja, a sua produção nos diversos gêneros digitais. Nas duas turmas houve uma variação acentuada quanto à participação em *chats* e o envio de mensagens ao fórum, além da execução das tarefas ao longo do curso.

Mesmo havendo diferenças significativas no *design* e no número de atividades, ambas as turmas TA-98 e TC-00 tiveram uma seqüência de ações previstas e um número de ações espontâneas realizadas por todos os alunos. Considerados esses fatores, A-98 e C-00 foram os que mais realizaram ações rastreáveis pelo curso e os que mais mensagens – síncronas e assíncronas – enviaram.

Por fim, uma vez feita a seleção dos sujeitos de pesquisa e de suas ações, partimos para a escolha de suas produções para serem analisadas e responder mais especificamente à terceira e última pergunta de pesquisa, que busca avaliar como as ações em meio digital influenciam a aprendizagem de inglês.

---

<sup>37</sup> Optamos por colocar a identificação e classificação das atividades no próximo capítulo.

Para isso, partimos da hipótese que suas produções iniciais deveriam diferir das finais, particularmente quanto aos aspectos lingüístico-discursivos (estruturas, léxico, textualização). Definimos assim que seriam analisados os percursos desses alunos dentro de cada gênero digital, a fim de se observar possíveis alterações em suas produções a partir da influência que o uso das ferramentas comunicativas digitais tiveram em sua aprendizagem.

Por esta razão, as produções selecionadas foram aquelas que apresentavam as seguintes configurações:

- produções resultantes de ações prescritas e de ações espontâneas nos vários gêneros existentes no curso (por exemplo, fazer a *Homepage* e suas edições);
- participações em *chats* e posterior utilização espontânea de léxico aprendido nas sessões em outros gêneros, ou autocorreção dentro do gênero *chat*;
- produções espontâneas com uso para comunicação real, como no caso de mensagens dirigidas à professora e/ou pares, nos gêneros *e-mail* e fórum.

Esses procedimentos de seleção levaram a que fossem selecionadas todas as mensagens síncronas e assíncronas dos alunos focais, exceto aquelas relacionadas com as tarefas de produção mais mecânica como os exercícios da unidade que tinham resposta automática (os tutoriais, alguns exercícios de leitura, alguns exercícios lacunares). Por outro lado, também foram selecionadas as primeiras e últimas versões das páginas editáveis, especialmente o *Profile* (existente para os dois alunos) e a *Homepage* (que não foi produzida por A-98). Como veremos adiante, na TC-00 as páginas editáveis foram ampliadas para 6, em comparação à única inicial (*Profile*), o que levou a um número maior de produções selecionadas para análise do desempenho de C-00.

Podemos, portanto, classificar nossa pesquisa como um *estudo de caso*, na medida em que, uma vez aplicados os critérios de seleção de dados, apenas dois alunos preenchem os requisitos. Não houve, dessa forma, uma escolha *a priori* desses alunos, mas sim a definição de parâmetros coerentes com o objetivo maior deste estudo que é o de investigar a influência do meio digital nos processos de aprendizagem. Acreditamos que a restrição no número de sujeitos e a conseqüente redução no número de produções não invalida os resultados obtidos uma vez que a seleção procurou detectar as ações e as produções que estavam diretamente relacionadas às condições de produção em meio digital.

Além disso, Gerber (2002) nos lembra que o estudo de caso é particularmente recomendável quando o objetivo da pesquisa é investigar algum aspecto específico ou aprofundar conhecimento sobre determinada situação. Para o autor,

*[a] profundidade e o detalhamento característicos dos métodos qualitativos derivam precisamente de um pequeno número de estudos de caso. Os casos são selecionados para estudo, porque são do interesse particular da pesquisa e podem gerar hipóteses e ilustrar a dinâmica de certas relações (2002: 1)*

Foi, portanto, a necessidade de aprofundar e identificar elementos característicos do meio digital na aprendizagem, a partir de unidades representativas de vários processos, que orientou a nossa escolha sobre quais os sujeitos e as versões a serem estudadas com maior profundidade.

## **2.5 Procedimentos de Análise**

Para investigar as características do meio digital e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem de inglês, partimos da análise da versão inicial do SAL – a desenvolvida para ser colocada no ar – e buscamos

identificar a influência do perfil da equipe de criação no *design* das atividades e desenvolvimento do curso.

As características de estruturação da primeira versão do SAL estão diretamente ligadas ao que denominamos *formação da equipe de criação*. Esta formação pode ser entendida a partir das seguintes relações:

1. a relação com as experiências prévias dos *designers* como professores em contextos face a face, que definem a **formação presencial-experiente**. No caso específico desse grupo, o foco recai sobre a Abordagem Comunicativa e as noções de estratégias e habilidades;
2. a relação com as experiências prévias dos *designers* como planejadores de cursos teoricamente embasados, que definem a **formação acadêmica** que influenciou o tipo de interação e produção previstas no curso. Neste aspecto, em particular, sobressaem a teoria socio-histórica de aprendizagem dentro da linha vygotskiana.
3. a relação com a experiência digital em curso, que se achava em fase de *consolidação*, e cujos elementos podem ser identificados com as necessidades geradas a partir do contato dos *designers* com o próprio meio digital, que vêm definir a **formação digital-exploradora** da equipe e do curso a ser analisado. Como discutiremos posteriormente, o grupo foi formado a partir de um curso que trabalhou as questões de aprendizagem a distância com base em Khan (1998).

Cada uma dessas categorias foi pensada a partir de elementos lingüístico-discursivos (léxico contendo princípios, conceitos e noções ligadas às teorias adotadas), digitais (o tipo de operação prescrita, o grau e planos de interatividade previstos) e didático-pedagógicos (tipo de *feedback*). A partir



dessa categorização obtivemos as seguintes subcategorias para a análise de cada unidade do SAL:

- tipo de exercícios propostos: de produção (dirigida, semidirigida, livre) ou de reprodução (preenchimento de lacunas, respostas simples, reconhecimento de estruturas)
- função comunicativa explorada e o tipo de conhecimento sistêmico ou estratégico a ser desenvolvido, para analisar os aspectos das formações acadêmica e presencial-experiente;
- tipo de operação digital prescrita (navegação hipertextual, preenchimento de formulários, clicar em campos de múltipla escolha, digitar mensagens em campos digitais), para analisar a formação digital-exploradora;
- grau de interatividade da tarefa em função do plano interativo prescrito (interação com textos interpessoais, com hipertextos, com páginas da Rede, com outros alunos, com o professor), para a análise das formações digital-exploradora e acadêmica;
- tipo de mediação pedagógica prescrita: *feedback* do professor ou automático, para analisar a influência das formações digital-exploradora e presencial-experiente.

Por meio delas, estaremos verificando, na primeira parte da análise, como o curso foi pensado inicialmente para depois podermos avaliar e rastrear as transformações de maior significação após o contato com os alunos e o meio digital, respondendo assim à primeira pergunta de pesquisa.

A segunda parte da análise busca responder à segunda pergunta de pesquisa, “quais os impactos do meio digital nas ações dos professores-pesquisadores, *designers* e alunos na re-estruturação do curso e nas formas

de mediação pedagógica?” Para respondê-la tomam-se os dados a partir de quando o curso começa a funcionar efetivamente e buscamos rastrear as alterações ocorridas ao longo das versões utilizadas pelas duas turmas por meio da comparação entre as ações prescritas e as efetivamente executadas pelos alunos participantes. A partir desta comparação detectamos dois tipos de impactos:

- aqueles que geraram transformações no plano do *design* do curso, isto é, estruturação das unidades, reformulação ou criação de exercícios;
- aqueles que levaram a transformações na maneira como a professora-pesquisadora conduzia os processos de mediação pedagógica (*feedback*, correções, sugestões de alterações em textos).

Essas transformações têm um peso significativo na identificação das especificidades do meio digital, pois refletem a maneira pela qual os recursos disponíveis foram, ou não, utilizados.

Finalmente, a terceira parte da análise, voltada para responder às indagações sobre os processos de aprendizagem em si à luz das ações e produções dos participantes, toma por base o percurso dos dois sujeitos-focais A-98 e C-00, respectivamente das turmas TA-98 e TC00. Os elementos que foram levantados são:

1. levantamento numérico e percentual das ações digitais prescritas, ou seja da execução das tarefas na seqüência proposta pelo curso, e das espontâneas, fruto da interação com os demais participantes em algum gênero digital comunicativo (*e-mail*, mensagens no fórum, participação em *chats*)

2. levantamento da frequência nos espaços de produção do curso e seus respectivos gêneros (*fóruns, chat, profile, homepages*), para determinar o tipo de **ação digital discursiva** predominante (pedido de ajuda, pedido de esclarecimento, autocorreção, incorporação lexical etc.);
3. identificação dos gêneros digitais predominantes nas ações *prescritas* (tarefas previstas, resposta a correções) e *espontâneas* (mensagens para professores e pares via *e-mail*, fórum e bate-papo);
4. qualidade das produções dirigidas e espontâneas nos gêneros *Profile, Students' Production* e *Homepage*, em termos de incorporação de léxico, variações nas escolhas discursivas, refinamento de estruturas lingüístico-discursivas e produção discursiva adequada às situações de cada gênero, por meio da comparação entre a primeira e a última versão;
5. identificação do tipo de ações digitais discursivas mais freqüentes, dentro das subcategorias 1) pedido de ajuda e pedido de explicação e/ou correção; 2) produção de segmentos híbridos (inglês-português) e de segmentos sem inadequações, autocorreção e recuperação de segmentos discursivos; e 3) mediação pedagógica e explicitação de ação.

Essas subcategorizações das ações digitais discursivas nos pareceram relevantes por estarem ligadas diretamente aos recursos disponíveis de recuperação de informação em meio digital e por darem um panorama geral da maneira como foram conduzidas as interações e a mediação pedagógica nas duas turmas.

A primeira ação digital discursiva e mais freqüente é a que está mais diretamente ligada à função de aprendizagem propriamente dita, ou seja, pedidos de esclarecimento ou explicação sobre questões estruturais, gramaticais e discursivas, juntamente com pedidos de ajuda para compreensão

ou execução de determinadas tarefas, ou mesmo para dar continuidade à interação, no caso dos bate-papos. Em nossa análise elas se denominam **pedido de esclarecimento/explicação e pedido de ajuda/correção**, tendo como característica discursiva básica o uso de *WH-questions*, modais (*could, need*), palavras-chave (*explanation, explain, mean/meaning*) e **recursos digitais** (sinais de = e ?, além de *emoticons*).

A segunda ordem de ação reúne aquelas que explicitam o **resultado** de aprendizagem. Em nossa análise elas se configuram em **produção de segmentos em inglês** (com ausência quase total de inadequações), **produção de segmentos híbridos** (inglês/português ou aproximação morfológica ou sonora das duas línguas), **autocorreção** (auto e hetero geradas), e **recuperação de segmentos discursivos** (imediate ou posterior, dentro do mesmo gênero ou não). As características discursivas dessas ações são variadas, mas, basicamente, a existência de segmentos mais longos e melhor estruturados, bem como o uso de léxico mais refinado ou apropriado à situação, são as marcas que aparecem quando da aplicação dessas categorias à produção dos alunos.

A terceira e última ordem de ações digitais discursivas tratam dos processos de apreensão, ou ainda de percepção, dos próprios percursos de aprendizagem. Nesta ordem de ações, estão incluídas a **mediação pedagógica** (explicações ou esclarecimentos feitos pelos próprios alunos focais a seus pares e/ou professora) e a **explicitação da ação estratégica** (quando os alunos explicam como estão agindo ou procedendo para a execução de determinada ação/operação).

Assim, neste capítulo procuramos situar nossa pesquisa dentro do paradigma interpretativista e relacioná-la à discussão teórica apresentada no capítulo anterior. Procuramos, desta forma, estabelecer categorias para a análise dos dados que dessem conta da complexidade das interações e ações desenvolvidas em meio digital, explorando as especificidades deste sob o ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem de inglês.

As categorias e suas relações com o *corpus* estão resumidas no Quadro 2. No próximo capítulo, procederemos à análise dos dados utilizando-as.

Quadro 2 – Resumo das categorias de análise e sua relação com o *corpus*

	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte
Título	Perfil da Equipe de Criação do SAL e sua influência no <i>design</i> e conteúdo do curso	Impactos das ações e das interações entre professores e alunos na estrutura do curso ( <i>design</i> e mediação pedagógica)	Percurso da aprendizagem dos alunos focais A-98 e C-00
Categorias	Formações: Acadêmica Presencial-experiente Digital-exploradora  Funções comunicativas Tipo de operações digitais Grau de interatividade Tipo de mediação pedagógica	Ações digitais prescritas <i>versus</i> executadas Tipos de interação previstos <i>versus</i> executados (por gênero)	Ações digitais discursivas por gênero: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pedido de ajuda;</li> <li>▪ pedido de esclarecimento;</li> <li>▪ produção de segmentos em inglês;</li> <li>▪ produção de segmentos híbridos;</li> <li>▪ autocorreção;</li> <li>▪ recuperação de segmentos discursivos;</li> <li>▪ mediação pedagógica;</li> <li>▪ explicitação de ação estratégica</li> </ul>
<i>Corpus</i>	Versão inicial do SAL	Produção e ações digitais previstas <i>versus</i> executadas	Produção em cada gênero ( <i>chat</i> , fórum, <i>e-mail</i> ; <i>profile</i> e <i>homepage</i> )

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

*GALILEU: Uma noite bastou para que o universo perdesse o seu ponto central; na manhã seguinte, tinha uma infinidade deles. De modo que agora qualquer um pode ser visto como centro, ou nenhum.*

Bertold Brecht, *Vida de Galileu*

Este capítulo tem por objetivo fazer a análise dos dados a partir da categorização apresentada no capítulo anterior. Ele está dividido em três partes. A primeira apresenta o histórico do SAL e faz uma análise da influência do **perfil da equipe de criação na estruturação do curso** antes de ser disponibilizado, por meio da **análise das tarefas e exercícios prescritos**. A segunda, analisa como os elementos característicos do meio digital, e em particular, **as ações dos alunos** em determinados **gêneros digitais**, levaram a **transformações na estruturação do design e nas formas de mediação pedagógica** no SAL, por meio da análise dos **impactos entre as ações prescritas e as efetivamente realizadas**. Finalmente, a terceira parte trata da descrição das **ações dos sujeitos focais**, ou seja de seus percursos dentro do SAL, que servem de base para analisar como suas **produções** foram moldadas pelo meio digital, por meio da **análise de suas ações digitais discursivas** em cada **gênero**.

### PRIMEIRA PARTE – O PERFIL DA EQUIPE DE CRIAÇÃO

#### 3.1 Meio digital, formação e prática pedagógica

O SAL (*Surfing and Learning*), curso que servirá de contexto para a análise dos processos de *design*, ensino e aprendizagem via Internet aqui estudados, surgiu em 1997 como resultado de um período de estudo e

discussão de temas diretamente ligados à criação em meio digital com base nas leituras de Keegan (1991), Garrison (1993) e Jonassen (1996/2000)<sup>38</sup>, que tratavam, basicamente, das questões de *distância transacional*, *interação estelar* e o *construtivismo na Web*, já apresentadas no capítulo de fundamentação teórica. O grupo participante das discussões era formado por profissionais experientes no ensino de línguas, o que fazia com que os debates se concentrassem nas diferenças entre as experiências presenciais e as novidades que o meio digital oferecia. A maior parte dos participantes estava em processo de descoberta e exploração das características da *Internet* como meio e de suas potencialidades didático-pedagógicas.

Essas características do grupo participante revelam, podemos dizer, uma confluência de formações *acadêmica*, *presencial-experiente* e *digital-exploradora*. Essas formações marcaram o processo de criação do SAL enquanto um exemplo de manifestação das possibilidades digitais para o ensino de inglês. Dessa forma, nesta seção do trabalho, apresentaremos como, na fase de criação e planejamento do curso, essas formações determinaram o modo pelo qual os alunos teriam: a) o sequenciamento didático dos conteúdos, e b) o desenvolvimento de habilidades e estratégias para cada parte do curso.

### **3.1.1 A influência das formações acadêmica, presencial-experiente e digital-exploradora da equipe de criação na primeira versão do SAL (agosto de 97)**

A estruturação inicial do SAL ficou a cargo de três equipes distintas. A primeira, da qual esta pesquisadora fazia parte, ficou responsável pela primeira unidade, e as duas outras pelas unidades seguintes, num total de três unidades para o curso. O plano do curso foi discutido de maneira geral e, em seguida, as equipes tiveram cerca de duas semanas para preparar suas unidades. O

---

<sup>38</sup> O texto base de Jonassen é o de 1996, com reedição em 2000, usado em nossa referência bibliográfica.

processo de elaboração das atividades<sup>39</sup> e do conteúdo do curso foi altamente balizado pela experiência didática das equipes, cujos membros eram professores de línguas (inglesa e portuguesa) com larga experiência em sala de aula de alunos iniciantes (ou falsos-iniciantes). Como veremos mais adiante, a prática pedagógica da sala de aula presencial moldou muitos dos exercícios e a também a forma pela qual era dado o *feedback*.

Já o processo de criação foi influenciado diretamente pelas concepções de ensino-aprendizagem socio-construtivistas e por uma visão funcional da linguagem compartilhada pelas pesquisadoras-*designers*, o que pode ser constatado a partir da proposta inicial reproduzida a seguir:

#### Quadro 3 – Primeira versão (impressa) do SAL (agosto de 1997)

<p>Proposta de curso de inglês à distância:  EQUIPE: KÁTIA LEME, MARIA FONTES, TAÍ S BRESSANE  página Internet: Nome da escola/do curso : ‘Human-site’, .....</p> <p>I. Introduction (Apresentação)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aims (objetivos)</li> <li>2. Tenets/Principles (princípios)</li> <li>3. Learning principles - <b>learning by interacting, doing, solving problems</b></li> <li>4. Teaching principles - <b>teaching seen as building process</b></li> <li>5. Language principles - <b>language as social functions determining what, how and whom to speak.</b></li> </ol> <p>II. Course structure</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Units - chosen theme/topic - 4 abilities</li> <li>2. Exercises - tutorial/comments - compulsory/optional (colours)</li> <li>3. Feedback - individual/collective</li> <li>4. Assessment - ‘external task’</li> </ol> <p>III Course procedures:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. length:</li> <li>2. participation: <i>e-mail</i>/ways of sending messages</li> <li>3. enrolment</li> </ol>
---

<sup>39</sup> Optamos por manter o termo *atividade* como sinônimo de exercício nesta parte do trabalho, porque ele tem correspondência direta com o termo utilizado na estrutura do curso, facilitando sua referência.



Como podemos ver nos subitens 3, 4, e 5 do primeiro item (*Introduction*) destacados em negrito, é possível confirmar a forte orientação baseada em princípios teóricos da Abordagem Comunicativa para definição de linguagem, e da abordagem socio-histórica para a definição de ensino e aprendizagem.

A visão comunicativa pode ser constatada por meio do item 5 (*language as social functions determining what, how and whom to speak.*) que coloca o foco do conteúdo nas funções sociais da linguagem que, por sua vez, servem para a comunicação em contextos diferenciados.

Da mesma forma, há uma ênfase clara nos aspectos relacionados à interação (*learning by interacting*) e à construção de conhecimento (*teaching seen as building process*). Esses elementos caracterizam a **formação acadêmica** predominante dentro do grupo que seguia uma orientação de linha vygostkiana. Assim, aprender implica a construção conjunta de ações e de soluções para problemas, e, de maneira correlata, ensinar pressupõe que os professores compartilham dessa construção de conhecimento.

A materialização dessas duas bases teóricas na primeira versão do curso (em papel) pode ser constatada a partir da amostra de atividades que se segue:

QUADRO 4 – Exemplo de atividade com características interacionais comunicativas  
(**Formação acadêmica**)

<p>Interaction: Who are we? Hi! How are you? (<b>type your answer here</b>) Just fine, thanks. Thanks for sending your profile. Have a look at the board below and see how many interesting people are taking this course.</p> <p>XXXXXXXXXXXX Board Penpals/ Mailpals</p> <p style="text-align: center;">e-mail <input type="text"/> e-mail <input type="text"/> e-mail <input type="text"/></p> <p>If you want to know more about them, go to <b>XXXXXXXX</b></p> <p style="text-align: center;"><b>grammar tutorial - 'S' for 3rd person</b></p>
---

Observamos que a *interação* prevista foi estruturada na forma de textos de diálogos cotidianos (*How are you?*), e também de textos com características pessoais como os previstos para serem dispostos no quadro de avisos (*board of penpals/mailpals*). No primeiro bloco, o diálogo deixa um espaço para a resposta e pressupõe que o aluno vá continuar a atividade indicada de leitura dos perfis individuais (representados pelas caixas de texto). Na seqüência, a sugestão era de pedir ao aluno que *respondesse* (no sentido bakhtiniano) aos textos de seus pares, escrevendo comentários e/ou perguntas a partir das informações lidas nos perfis.

Assim, o uso da linguagem e das formas adequadas na língua-alvo foram pensados para servir de instrumento para a interação real com outros alunos por meio de textos. A estrutura para a produção dessas mensagens/textos foi pensada para ser disponibilizada em hipertexto, em uma página diferente (*grammar tutorial – 's' for 3<sup>rd</sup> person*), reforçando a idéia comunicativa de que a gramática deveria estar contida numa função comunicativa relevante.

Ao mesmo tempo, o contato de alguns membros da equipe com o meio digital levava a que alguns aspectos relativos ao *design* das atividades do curso tivessem características marcadamente digitais tais como hipertextos, uso de gêneros interacionais digitais (*e-mail*, fórum). Além disso, também havia a pressuposição de que as páginas poderiam conter fotos e imagens que auxiliariam na compreensão e/ou interação (as caixas acima da palavra *e-mail* indicavam espaço para colocar fotos dos alunos. Havia, portanto, uma base de exploração dos recursos do meio digital que era compartilhada pelos membros da equipe, gerando, assim, uma formação **digital-exploradora**.

A influência dessa formação pode ser também percebida nos elementos destacados nos Quadros 4 e 5 (abaixo, em negrito), que traz um tutorial de gramática:

QUADRO 5 – Exemplo de tutorial de gramática com características digitais  
(Formação Digital-exploradora)

What happens to the verbs when you talk about another person, e.g. your sister, husband, wife, etc.? (If you want to know the answer **click here (1)**. What about the other people? I mean, your parents, your friends, your classmates? (If you want to know the answer **click here (2)**.)  
Tutorial/comments Functional Grammar  
Talking about yourself:  
Usually when we talk about ourselves we use the ‘present tenses’, like this :  
I am **a/an (3) job (4)**.  
My sister is **a/an (3) job (4)**.

Os itens em **negrito** correspondiam, pela ordem em que aparecem, respectivamente, aos *links* de resposta automática às perguntas propostas ( **1 e 2**), aos *tutoriais* complementares sobre aspectos gramaticais (**3** - uso do artigo) e, por último, aos *tutoriais* complementares sobre léxico relacionado às profissões (**4**).

Nessa amostra, podemos notar uma montagem de hipertexto. Há, em síntese, duas opções de navegação, considerando a primeira *ação digital* possível: continuar a leitura das perguntas indutivas ou clicar no *link* e obter as respostas. Uma vez abertas as respostas, dentro do novo texto (tutorial), abrem-se novamente duas possibilidades de navegação, ou seja, a escolha de qual o próximo item a ser explorado (gramatical ou lexical).

Finalmente, havia um outro plano que influenciava as escolhas de conteúdo e o *design* de atividades: a experiência didática em sala de aula presencial dos professores-pesquisadores. Essa formação **presencial-experiente** influenciou, nesta fase inicial, os elementos de estruturação do curso referentes às habilidades a serem trabalhadas (“*speaking*”<sup>40</sup>, *reading*, *writing*), às formas de interação e, em última análise, à avaliação (participação em bate-papos, execução e envio de tarefas), além da definição dos conteúdos a serem abordados ao longo do curso.

<sup>40</sup> À época, os recursos de voz não estavam disponíveis pelo servidor que hospedava o SAL, logo tínhamos consciência de que não haveria contato com textos orais e/ou com *chats* de voz.

Ela também foi a mais importante para a escolha das seqüências ideais de ações digitais para o melhor aproveitamento do curso. Assim, como veremos na próxima seção, partia-se de atividades preparatórias que construiriam uma base lingüístico-discursiva para que algumas funções comunicativas pudessem ser desempenhadas, delineando um **percurso ideal**.

Na próxima seção, visualizaremos como esse percurso foi traduzido para a primeira versão HTML, com base na confluência de formações.

### 3.1.2 A formação da equipe planejadora e a primeira versão do SAL em

#### HTML (fevereiro de 98)

A configuração do curso em termos da seleção de conteúdos e das atividades previstas em sua versão final (em linguagem HTML), pronta para ir para a Rede, pode ser observada a partir da reprodução da página inicial do menu (Quadro 7). O elenco representa os títulos das unidades e suas atividades e oferece *links* para seus itens de conteúdo. A navegação não precisava ser linear, isto é, podia-se optar por começar o curso pela atividade 2, mas as tarefas foram planejadas para integrar uma seqüência prevista como sendo a ideal para o desenvolvimento de determinadas habilidades. Além disso, a liberação da unidade seguinte ficava a critério do professor, ou seja, a navegação interunidades podia ficar bloqueada, até que o professor decidisse ativá-la. No entanto, a navegação e as opções de percurso dentro de cada unidade e entre os espaços do curso existiam através da barra de navegação como esta que se segue:

Quadro 6 – Menu inicial



Esse mecanismo permitia, em última análise, um leque de opções. Assim, o aluno podia escolher entre continuar na seqüência linear (indo para a página seguinte ou voltando para a anterior), ou abrir a página do fórum, dos tutoriais ou dos dicionários. O Quadro 7 reproduz a página inicial do curso com o título das unidades e de cada atividade, que estavam na forma de hipertextos.

Quadro 7 – Primeira versão em HTML do SAL (fevereiro de 1998)

### Conteúdos das Unidades

 <p><b>Meeting People and Going Places</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Meeting the Team</li> <li> Who are These People?</li> <li> Talking About Yourself</li> <li> Meeting Other People</li> <li> Talking to Some People You've Met</li> <li> Going Places</li> <li> Who Shares Your Interests?</li> </ul>
 <p><b>Going Out in Cyberspace</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Getting Information From Texts</b></li> <li> Restaurant Information</li> <li> Cinema and Theater Information</li> <li> Museums Information</li> <li><b>Invitations, What to Say and How to Say</b></li> <li> Making Plans to Go Places</li> <li> Being More or Less Direct in E-mail Conversation</li> <li> Dialog Sequences</li> <li> Suitable Words in Dialogs</li> <li> More Suitable Words in Dialogs</li> </ul>
 <p><b>Sharing Experiences</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Inviting and Replying to an Invitation</b></li> <li> Choosing your favorite Web site</li> <li> Describing your favorite Web site</li> <li> Inviting a friend to visit your favorite Web site</li> <li> Accepting or rejecting invitations</li> <li> Visiting your friend's favorite Web site</li> <li> The Team's Weekends</li> <li> Using Verbs to Talk About Past Experiences</li> <li> Sharing Past Experiences With a Friend</li> <li> Asking Friends About Their Past Experiences</li> <li> Are You Ready For an On-line Chat?</li> <li> Sharing Your Experience in Surfing &amp; Learning</li> </ul>

Uma análise inicial a partir dos títulos das atividades permite identificar a influência das formações *acadêmica* e *presencial-experiente* na primeira versão digital do SAL. O elenco das unidades reflete uma preocupação com conteúdos orientados por uma visão pragmático-funcional da linguagem. No Quadro 8 (a seguir), nos itens destacados em negrito, verifica-se que a apresentação das formas lingüísticas a serem trabalhadas é organizada a partir de ações e/ou

interações que pressupõem o uso da língua em determinados contextos sociais (*Unit 1- Activities 4 e 5 intitulam-se conhecer pessoas e conversar com pessoas que você conheceu*).

QUADRO 8 – *Unit 1& 2- títulos de atividades – RECORTE*

<b>Unit 1 - Meeting People and Going Places</b>
Activity 1- Meeting the Team
Activity 3 Talking About Yourself
<b>Activity 4 Meeting Other People</b>
<b>Activity 5 Talking to Some People You've Met</b>
<b>Unit 2- Part II: Invitations, What to Say and How to Say It</b>
<b>Activity 2 Being More or Less Direct in E-mail Conversation</b>

Além disso, também fica clara a preocupação em marcar o novo contexto de produção no meio digital (*Unit 2 - Activity 2, being more or less direct in e-mail conversations*). Entretanto, ainda que essa visão pragmático-funcional fique salientada nos títulos das atividades, no plano da concepção dos exercícios propostos para praticar e produzir tais formas, é possível identificar um certo predomínio de exercícios mais mecânicos e a subutilização das ferramentas comunicacionais como espaços de interação, respectivamente em função de nossa formação presencial-experiente e digital-exploradora. Em outras palavras, de um lado nossa prática nos informava sobre a importância e a necessidade de tais exercícios para alunos principiantes e, de outro, nossa inexperiência no uso de TIs limitava nossas ações.

Tais contradições entre as propostas de visão comunicativa de linguagem e socio-histórica de aprendizagem com relação ao tipo de exercício elaborado aparecem, mais claramente, nos tipos de atividades propostas que eram, basicamente, de duas ordens: uma direcionada à produção e outra à

reprodução. No primeiro grupo havia atividades de **produção dirigida** ou **semidirigida** (perguntas-guia, modelos de textos, parágrafos orientados), e de **produção livre** (produção de descrições pessoais, produção de perfis, produção da *Homepage*). Na segunda ordem de atividades enquadravam-se os exercícios de **reprodução** (preenchimento de lacunas, respostas mecânicas) e os de **reconhecimento** de formas e/ou estruturas (reordenação de parágrafos, recuperação de informações) <sup>41</sup>. Teoricamente, dentro dos preceitos de aprendizagem socio-históricos, a maior parte dos exercícios deveria reforçar o trabalho colaborativo e criar condições para a produção autônoma e criativa dos alunos.

Entretanto, uma análise mais detalhada das atividades permite verificar duas tendências fortes na sua estruturação. A primeira é dar um peso excessivo nos exercícios que desenvolviam as capacidades lingüístico-discursivas, que somavam mais da metade dos tipos propostos (53,6%), como podemos verificar no Quadro 9 a partir da somatória dos itens destacados. Esses exercícios limitavam-se a pedir que o aluno *reproduzisse* e/ou *reconhecesse* estruturas funcionais e léxico em contexto.

Evidentemente, não está em discussão a relevância de tais exercícios como necessários para o pleno desenvolvimento de competência comunicativa, tanto quanto os exercícios de produção. O interesse aqui é apenas corroborar o que outros estudos na área de formação de professores vêm constatando que é a dificuldade de transpor princípios solidamente fundados na teoria para a prática pedagógica, principalmente em novas condições de produção como as colocadas pelo meio digital.

Um outro dado que aparece a partir da análise das atividades da primeira versão é o baixo grau de interatividade previsto, já que todos os exercícios intermediários, que preparavam a base lingüístico-discursiva para a produção final, requeriam apenas a interação com os textos interpessoais e

---

<sup>41</sup> Os *Tutorials* não estão incluídos nestas atividades por serem externos à unidade. Eles se ligavam às unidades na forma de *links* (vínculos hipertextuais) dentro das unidades.

com o computador, sem possibilidade de intervenção. Dessa forma não era possível um outro tipo de interação síncrona ou assíncrona, como, por exemplo, com outros alunos e outros professores na forma de *chat* ou *e-mail*, seja para a discussão das respostas com pares, seja para testar a função comunicativa objeto de ensino.

QUADRO 9 – Tipos de atividades propostas para TA-98

Tipo de Atividade	Atividades por Unidade	Total por unidade	% sobre o total (n=28)
<b>Atividades de produção dirigida (perguntas-guia) ou semidirigida (parágrafos-modelo)</b>	Unit 1 – <i>Activities</i> 1,3,4,5,7	5	
	Unit 2 – <i>Activities</i> 3,4,5 (part III)	3	
	Unit 3 – <i>Activities</i> 3,4,6	3	
Total		11	<b>39,3%</b>
<b>Atividades de produção livre</b>	Unit 2 – <i>Activities</i> 2 (part III)	1	
	Unit 3 – <i>Activity</i> 5	1	
Total		2	<b>7,1%</b>
Total de exercícios de produção		13	<b>46,4%</b>
<b>Atividades de reprodução (preenchimento de lacunas, respostas mecânicas)</b>	Unit 2 – <i>Activities</i> 4 e 5 (part II), Unit 3 – <i>Activity</i> 2(part II)	2	
		1	
Total		3	<b>10,7%</b>
<b>Atividades de reconhecimento</b>	Unit 1 – <i>Activities</i> 2,6,7 ( <i>spreadsheet</i> )	3	
	Unit 2 – <i>Activities</i> 1,2,3 e <i>game</i> (part I); 1,2 (part II), 1 e 5 (part III)	8	
	Unit 3 – <i>Activity</i> 1	1	
Total		12	<b>42,9%</b>
Total de exercícios de reprodução		15	<b>53,6%</b>
Total geral		28	<b>100%</b>

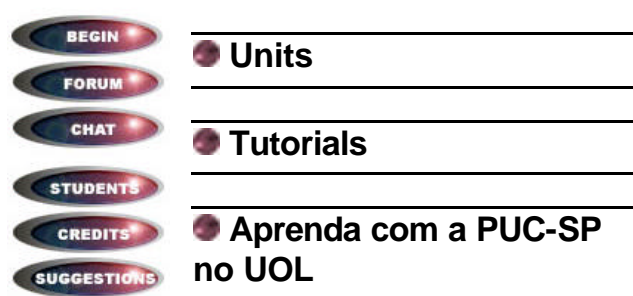
Assim, em sua primeira versão, o conteúdo das unidades e os tipos de atividades do SAL pautavam-se por dar prioridade aos aspectos, por assim dizer, *estruturais* da língua. Evidentemente tratavam-se de estruturas comunicativas, cujas práticas estavam sempre contextualizadas, não se chocando com os princípios socio-históricos apresentados como base da elaboração do curso. Entretanto, essa predominância de exercícios que



privilegiam as capacidades lingüístico-discursivas salta aos olhos e pode ser explicada, por um lado, pela formação *acadêmica* e *presencial experiente* dentro da abordagem comunicativa que levava os pesquisadores a buscar construir uma base lingüístico-discursiva sólida para os alunos poderem se comunicar adequadamente. Por outro lado, também havia uma certa insegurança, proveniente das formações *digital-exploradora* e *presencial-experiente* das pesquisadoras sobre como garantir que alunos iniciantes não se vissem perdidos diante de um curso a distância cujas instruções estavam na língua-alvo ainda a ser desenvolvida.

A segunda característica forte da primeira versão é restringir as oportunidades de interação e trocas entre os participantes apenas para determinadas atividades e somente depois de terem sido exaustivamente (re)produzidas, como veremos mais adiante. A comunicação planejada na(s) atividade(s) passava pelo uso dos espaços de interação assíncrona e síncrona do curso, respectivamente *Fórum* e *Chat*, cujos *links* apareciam na página inicial, logo abaixo do item *Begin*. Este, por sua vez, abria o leque das unidades (*Units*) e dos tutoriais (*Tutorials*) como vemos no Quadro 10.


QUADRO 10 – Reprodução do menu de entrada e da janela de abertura do botão *Begin*



Nossa formação *digital-exploradora* nos levou a tratar os espaços de comunicação como sendo propícios para a prática de funções ou estruturas

comunicativas de maneira mais contextualizada. No entanto, isso parece não ter ficado claro para os alunos a partir da própria apresentação do uso pretendido para esses espaços, como podemos ver na reprodução da página de apresentação do SAL.

QUADRO 11 – Reprodução da página de apresentação do SAL (1998)

<p><b>Organização</b></p> <p>Surfing &amp; Learning está organizado em</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>três grandes unidades de ensino e suas atividades (Units),</b></li> <li>2. <b>um conjunto de 12 explicações gramaticais sobre pontos relevantes para o curso (Tutorials),</b></li> <li>3. <b>links diretos para dicionários adequados (Dictionary),</b></li> <li>4. <b>um Fórum para envio de mensagens entre alunos e professores e mensagens dos alunos à equipe técnica,</b></li> <li>5. <b>um espaço de publicação dos perfis pessoais dos alunos e de suas homepages (Students),</b></li> <li>6. <b>um Chat (Chat Bar).</b></li> </ol>	

Analisando o menu de entrada acima, podemos observar que a formação *digital-exploradora* levou a definir que as trocas entre professor e aluno(s) e entre aluno(s)-aluno(s) ocorreriam nos espaços destinados especificamente para o que entendíamos como interações no meio digital. Entretanto, a utilização desses espaços da maneira como foi planejada nesta primeira versão mostra o desconhecimento sobre suas funções de uso e, portanto, enquanto contexto de uso de *gênero digital*. Como vimos no Quadro 11 acima, a definição das funções do *Fórum* ainda está restrita à sua utilização como ferramenta comunicacional, apenas para troca de mensagens (sem que se definissem, por exemplo, os assuntos) e à sua função no processo de aprendizagem (não está especificado se a troca de mensagens seria apenas

em inglês, por exemplo). Finalmente, apostava-se que professores, alunos e técnicos fariam uso do espaço comum para uma troca de mensagens sem que se mostrasse a percepção de que o Fórum deveria ser um espaço para a discussão e o levantamento de dúvidas específicas de cada área.

O *Chat*, por sua vez, também aparecia como um espaço *do mundo virtual*, sem que suas atribuições e/ou funções pedagógicas ou didáticas fossem mencionadas e, portanto, sem que ele fosse explorado como contexto de uso de um gênero digital. É claro que nossa formação *digital-exploradora* nos dava subsídios sobre como um *chat* se desenvolvia, mas nossa preocupação em compreendê-lo como um gênero digital dentro de um curso de inglês só vai se consolidar a partir da efetivação das sessões no meio digital, como veremos mais adiante. Esse desconhecimento sobre o *chat* como um gênero conversacional levou a que as informações iniciais dadas aos alunos sobre seu uso fossem insuficientes.

De outro lado, as atividades de algumas unidades previam o uso do *Fórum* e do *Chat* como espaços onde poderiam ser disponibilizadas respostas de exercícios e algumas produções livres. Entretanto, ainda que tais usos articulados com as atividades estivessem previstos, foram ignoradas as estruturas específicas derivadas da base de fixação tecnológica do *gênero fórum* que indicam que as mensagens enviadas devem conter assunto, destinatário, etc. O resultado dessa in experiência quanto às funções genéricas das ferramentas foi o uso desordenado desses espaços para a comunicação entre os professores e participantes do curso, levando a uma subutilização de suas potencialidades didáticas no tocante à aprendizagem de línguas.

Essa relativa inconsistência quanto ao uso dos gêneros digitais reflete também o fato de o *chat* e o *fórum* serem, como vimos no capítulo teórico, gêneros emergentes, ainda em formação, sobre os quais havia poucas análises detalhadas e/ou exaustivas. Além disso, à medida que os gêneros passam a ser utilizados, algumas de suas características tendem a ser

modificadas em função do próprio uso em contextos não anteriormente previstos.

Como veremos mais adiante, foi justamente a pouca experiência com relação às características digitais desses espaços que gerou um planejamento inadequado para o seu uso e terminou por acarretar em alterações após a implementação da primeira turma. No momento em que eles passam a ser realmente utilizados pelos alunos e professores como espaços interacionais em meio digital, ou seja, como contextos de uso de gêneros, seu impacto vem à tona e contribui para mudanças radicais tanto na concepção do uso desses espaços como de suas funções educacionais para as versões que se seguiram à Turma A -98.

Como vimos nesta seção, todos os princípios que balizaram a forma final do curso e as opções de navegação que foram colocadas para os alunos surgiram, basicamente, de três fatores formadores da equipe de criação.

O primeiro, de base acadêmica, determinou o tipo de interação acentuada e pretendida pelo curso – troca interpessoal a partir de necessidades comunicativas reais – com base no conhecimento de teorias de linguagem dentro da abordagem sistêmico funcional e de ensino-aprendizagem de linha socio-construtivista por parte dos pesquisadores. Somadas a essas visões teóricas também foram incorporados os modelos de análise de EaD da época, particularmente as noções de distância transacional (Garrison, 1996) e construtivismo na Web (Jonassen *et al*, 1999), já trabalhadas no capítulo teórico.

O segundo fator foi a experiência prévia da equipe, calcada nas formas presenciais de ensino que os professores-pesquisadores possuíam. Assim, em função dos vários anos de prática pedagógica, os professores identificaram as grandes linhas de estruturas comunicativas/funcionais que deveriam ser trabalhadas num curso para iniciantes e tentaram criar bases lingüístico-discursivas sólidas, voltadas para a interação no novo meio. Esse

conhecimento resultou na escolhas dos temas e na estruturação didática do curso.

Finalmente, o terceiro e último fator liga-se ao fato de os professores-pesquisadores estarem, eles próprios, na condição de usuários-aprendizes dos recursos da Rede, determinando uma ênfase na criação de espaços essencialmente digitais – fórum, bate-papo – e formas de produção marcadamente hipertextuais – links para tutoriais e resposta automática, entre outros. Contudo, o desconhecimento sobre a dinâmica de funcionamento desses espaços enquanto *gêneros digitais* no curso levou a que o planejamento de seu uso fosse restrito.

Evidentemente, havia uma tensão entre um certo receio em deixar os alunos sozinhos e um grande desejo de experimentar os espaços digitais em situações de mediação pedagógica que derivavam exatamente das formações *presencial-experiente* e *digital-exploradora*, respectivamente. Esta tensão foi decisiva para a configuração inicial do curso.

Para compreendermos como essa configuração mais “livresca” vai se alterando à medida que as interações no curso começam a se dar no meio digital, particularmente durante o curso desenvolvido junto à primeira turma (TA-98), faremos uma análise mais detalhada das atividades propostas no curso no próximo item.

### **3.2 Análise das Atividades propostas para a primeira versão do SAL**

**(versão usada para Turma A-98)**

Como pudemos ver, no histórico da formação da equipe de criação do SAL, o curso tinha pressupostos bastante claros a respeito do percurso “ideal” a ser trilhado pelos alunos para atingirem os objetivos de aprendizagem do curso. Na prática, porém, muitos outros fatores, diretamente ligados às características do meio digital, alteraram o percurso prescrito.

Para que se possa avaliar o impacto do meio digital no desenvolvimento da primeira versão, é necessário que se tenha uma idéia do curso como um todo, a partir de uma descrição que revele sua estruturação em termos de conteúdo e conhecimentos a serem explorados e também em termos do percurso ou da navegação a ser feita pelos alunos.

A primeira versão do curso, disponibilizada em fevereiro de 1998, foi apresentada em três blocos – *Units 1,2 e 3* (ver Quadro 7, p. 108) – que sintetizavam as idéias das equipes sobre o conteúdo a ser trabalhado e os conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo de oito semanas. Dessa forma, as unidades foram pensadas e elaboradas para levar o aluno a:

1. construir uma base lingüístico-discursiva que lhe permitisse conhecer as estruturas apropriadas para a comunicação no curso;
2. desenvolver conhecimento estratégico de leitura, por meio de exercícios específicos e também por meio da interação com pares;
3. praticar esse conhecimento em situações de interação com professor(es) e outros alunos.

Todas essas possibilidades tinham por base a utilização de determinados tipos de ações e operações digitais, que se materializavam na navegação pelo curso, e por instruções em determinadas páginas dentro do curso.

Assim, o primeiro bloco (*Unit 1 Meeting People and Going Places* (conhecer pessoas e visitar lugares), tinha por objetivo que o aluno desenvolvesse uma base lingüístico-discursiva para: descrever/falar sobre alguém (uso de referentes da terceira pessoa do singular; processos

relacionais, mentais<sup>42</sup> etc.); descrever-se (profissão, família) e falar sobre preferências (processos relacionais, mentais etc.).

Do ponto de vista das operações digitais previstas na navegação para a realização das atividades de produção e reprodução, a proposta era de que se navegasse pelas páginas do curso numa determinada ordem (a atividade 1, por exemplo, deveria ser feita antes da atividade 2, mas não necessariamente), ficando os tutoriais e as atividades seqüenciais disponíveis em hipertexto. A interação se dava com os (hiper)textos, sem que houvesse necessidade de troca de informações entre pares/participantes.

O conhecimento estratégico de leitura trabalhado nesse primeiro bloco era, essencialmente, de reconhecimento de informação relevante para o preenchimento de um questionário eletrônico. No caso desse e dos demais exercícios de leitura, as respostas eram automáticas e não precisavam, teoricamente, de um *feedback* detalhado por parte do professor.

Os Quadros 12-A e 12-B resumem esse percurso ideal. O primeiro quadro, apresenta a integração pretendida entre estrutura(s) comunicativa(s) e o desenvolvimento de conhecimento sistêmico e estratégico por atividade.. O Quadro 12-B sintetiza o percurso do ponto de vista das operações digitais prescritas, do grau e do plano de interatividade previstos e, finalmente o tipo de mediação pedagógica prevista, por atividade para a *Unit 1*.

---

<sup>42</sup> Essa classificação se refere à categorias sistêmicas (Halliday, 1985)

QUADRO 12-A – *Unit 1* – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na *UNIT 1*

UNIDADE: UNIT 1	FUNÇÃO COMUNICATIVA	CONHECIMENTOS ESTRATÉGICO E SISTÊMICO A SEREM DESENVOLVIDOS
ACT 1 ( <i>Meeting the team</i> )	Apresentar-se; falar sobre preferências	Descrever preferências e características (de outras pessoas)
ACT 2 ( <i>Who are these people?</i> )	Obter informações sobre artistas famosos	<i>Scanning</i> Leitura estratégica
ACT 3 ( <i>Talking about yourself</i> )	Dar informações pessoais (idade, residência, preferências musicais, esportivas e tipos de filmes)	Produção de um perfil pessoal para página da Internet (1ª versão)
ACT 4 ( <i>Meeting other people</i> )	Conhecer pessoas por meio de textos pessoais publicados via Internet	Leitura de textos pessoais Leitura detalhada
ACT 5 ( <i>Talking to some people you've met</i> )	Pedir informação a respeito de pessoas	Uso de <i>Wh-questions</i> para obter informações complementares
ACT 6 ( <i>Going places</i> )	Fazer escolhas com base em informações obtidas nos perfis pessoais	Reconhecimento de informação relevante em páginas da Internet
ACT 7 ( <i>Who shares your interests?</i> )	Compartilhar informações e convidar	Produção de texto de justificativa

Podemos observar que há uma coerência significativa quanto às funções e aos propósitos de cada atividade. Assim, não tratamos de estruturas gramaticais – o verbo *to be* – descontextualizadas, mas sim dentro de funções específicas de uso da língua, inclusive do ponto de vista do contexto digital. Deste modo, os conhecimentos estratégico e sistêmico a serem trabalhados envolviam uma navegação por textos existentes na *Web*, sendo, portanto, baseados em fontes autênticas da língua.



Se observarmos ainda a seqüência das atividades, veremos que há uma nítida preocupação em se criar uma base lingüístico-discursiva antes de pedir que os alunos produzam algumas das funções trabalhadas. Assim, somente a última atividade (*activity 7*), pede que os alunos compartilhem informações e convidem seus pares para interagir. As seis atividades anteriores previam desenvolver a auto-apresentação e buscar informações sobre os colegas de curso.

Podemos ainda perceber que esta primeira unidade previa uma produção razoável de textos que requeriam o uso de estruturas funcionais (descrição, pedido de informações). As atividades mecânicas de reprodução ficavam restritas aos tutoriais indicados em *links* e as de reconhecimento combinavam estratégias de leitura e recuperação de informação de textos produzidos pelos pares.

A análise do grau e planos interativos revela outros aspectos como mostra o Quadro 12-B. Há uma gama relativamente ampla de operações e ações digitais (preenchimento de formulários, navegação pela Rede, produção e envio de mensagens ao Fórum), o que parece ser indicativo da tentativa de tornar o curso interativo, em função da formação digital-exploradora.

Entretanto, em termos de planos interativos, percebemos que eles são sempre os mais estáticos (com textos interpessoais disponibilizados no plano máquina-usuário e não em uma forma síncrona, como um *chat* com o autor, daquele texto, por exemplo) e os menos interativos (com a máquina, ou seja, a resposta à atividade era automática, independentemente do conteúdo dela). Em nenhum dos planos estava prevista a intervenção participativa ou bidirecional dos alunos.

Da mesma maneira, a análise da mediação pedagógica prescrita revela uma centralização no professor, seja na forma de instrutor seja quando o *feedback* é dado de forma automática já que, neste caso, a resposta havia sido previamente preparada pelos professores e designers.

QUADRO 12-B – *Unit 1* – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade

UNIDADE: UNIT 1	OPERAÇÃO DIGITAL PRESCRITA	GRAU DE INTERATIVIDADE e PLANOS INTERATIVOS	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PRESCRITA
<a href="#">ACT 1 (Meeting the team)</a>	Navegação pelo curso em hipertexto Preenchimento de formulário digital	Com textos interpessoais Com hipertextos Com a máquina	Professor Professor Automática
<a href="#">ACT 2 (Who are these people?)</a>	Preenchimento de formulário digital Clicar em exercícios de múltipla escolha	Com a máquina (texto no computador, s/ links)	Automática
<a href="#">ACT 3 (Talking about yourself)</a>	Navegação pelos tutoriais de apoio Preenchimento de campo de formulário eletrônico	Com hipertextos Com a máquina Com instruções Com hipertexto	Automática Professor
<a href="#">ACT 4 (Meeting other people)</a>	Navegação por hipertextos	Com textos interpessoais na tela do computador	Não definido pelo curso
<a href="#">ACT 5 (Talking to some people you've met)</a>	Digitar mensagens de solicitação de informação no Fórum	Com textos interpessoais em hipertexto	Professor Pares
<a href="#">ACT 6 (Going places)</a>	Navegação pela Internet orientada pelas informações relevantes	Com sites na Internet Com textos interpessoais Com hipertextos	Não definido
<a href="#">ACT 7 (Who shares your interests?)</a>	Preenchimento de formulário Preenchimento de planilha eletrônica	Com mídia Com textos interpessoais Com mídia	Professor

O que é particularmente evidente no percurso previsto nessa unidade é a ausência quase que total de interações com pares através dos espaços de

*Fórum e Chat*. O professor e o computador são os interlocutores privilegiados para a interação, que se dá através de *feedback* sobre os exercícios feitos e/ou textos produzidos.

O segundo bloco, denominado *Going out in Cyberspace* estava dividido em três partes. A primeira tinha seu foco em desenvolvimento de estratégias de leitura para obtenção de informação relevante. A segunda parte tratava de moldar formas comunicativas adequadas para interagir com os pares, por meio de exercícios metalingüísticos e simulações. Finalmente, a terceira parte consolidava a idéia de se utilizar essas formas para convidar, descrever, aceitar ou rejeitar convites em situação de comunicação real.

A unidade 2 era a mais longa e a mais sobrecarregada de todas as unidades e, por conseguinte, a que mais alterações sofreu, como veremos mais adiante. O Quadro 13-A descreve as funções comunicativas e os conhecimentos a serem desenvolvidos na segunda unidade do SAL versão inicial e nele podemos identificar elementos indicativos da influência das formações acadêmica e presencial-experiente.

A primeira formação pode ser relacionada com a preocupação da equipe de criação em integrar as funções comunicativas da língua a contextos sociais relevantes (aceitar, recusar e fazer convites) sempre pautadas pelo desenvolvimento de habilidades relevantes do ponto de vista da aprendizagem de inglês.

A formação presencial-experiente parece ter um papel importante na definição da quantidade ideal de atividades para formar o que seria a base lingüístico-discursiva para a produção adequada das funções comunicativas. Assim, é interessante observar que as partes I e II, juntamente com as atividades 1 e 2 da parte III, pautavam-se, essencialmente, pela prática controlada de estruturas de convite e aceite. Já as 3 últimas atividades da unidade, prescrevem exercícios que envolvem a interação com pares.

QUADRO 13-A *Unit 2* – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na *UNIT 2*

UNIDADE: UNIT 2	FUNÇÃO COMUNICATIVA	CONHECIMENTOS ESTRATÉGICO E SISTÊMICO A SEREM DESENVOLVIDOS
<p>PART I Getting Information from texts</p> <p>ACT 1 ,2, 3 <i>Restaurant information, Cinema and Theater Information, Museums Information</i></p>	<p>Obter informações sobre atividades culturais e de entretenimento</p>	<p>Leitura Reconhecimento de informações específicas (<i>scanning</i>)</p>
<p>PART II Invitations, What to say and How to say it</p> <p>ACT 1, 2 <i>(Making plans to go Places, Being more or less direct in E-mail Conversation)</i></p> <p>Game (total de 4 exercícios iguais)</p> <p>ACT 3 <i>(Dialog sequences)</i></p> <p>ACT 4 e 5 <i>(Suitable words in Dialogs; More suitable words in dialogs)</i></p>	<p>Convidar, aceitar e recusar convites de maneira adequada ao meio, aos participantes e ao assunto (uso adequado de regras polidez .)</p>	<p>Escrita Produção de texto de convite e resposta.</p> <p>Reconhecimento de estruturas funcionais <i>(How about/ would you like/ let's )</i></p> <p>Escolhas motivadas de estruturas modais em contexto de convite e aceitação/recusa</p>

UNIDADE: UNIT 2	FUNÇÃO COMUNICATIVA	CONHECIMENTOS ESTRATÉGICO E SISTÊMICO A SEREM DESENVOLVIDOS
PART III Inviting and Replying to an Invitation  ACT 1 <i>Choosing a            favourite website</i>  ACT 2 <i>Describing your            favourite Web site</i>	Convidar e responder a convites; sugerir e indicar preferências	Produção de texto de convite e resposta.  Leitura para avaliação de informação e alimentação de produção escrita-descritiva
ACT 3 <i>Inviting a friend            to visit your            favourite Web site</i>  ACT 4 <i>Accepting or            rejecting            invitations</i>  ACT 5 <i>Visiting your            friend's favourite            Web site</i>	Convidar e persuadir; responder (aceitar/recusar) convites	Escrita de convites, respostas a convites (recusar/aceitar)

Também pode-se observar que a leitura tem um peso expressivo diante das demais atividades, já que era considerada uma habilidade importante no curso em função do próprio meio digital ser essencialmente um meio da “escrita”, como vimos. Entretanto, a opção por se começar a unidade 2 sem exercícios de produção, com ênfase em exercícios pouco interativos, como veremos no próximo item, mostrou ser inadequada. Nenhuma das atividades promovia a integração dessa unidade com as produções mais relevantes das outras duas, ou seja, o *Profile* e a *Homepage*, respectivamente nas unidades 1 e 3, já que não havia atividades de produção de textos interpessoais ligados

aos outros tematicamente. Apesar de se pedir a produção de convites, aceites e recusas com a expressão de preferências e opções pessoais, os temas das unidades não estavam relacionados uns aos outros.

Assim como na *Unit 1*, novamente, podemos notar uma preocupação dominante em proporcionar um contato com determinadas estruturas funcionais (*convidar, aceitar, recusar*) antes de colocá-las em prática.

Do ponto de vista do grau e planos interativos explorados, podemos observar, a partir do Quadro 13-B que há uma mudança significativa em termos do uso de navegação hipertextual via Internet e com pares via Fórum. Isso implicava que o aluno desenvolvesse operações e ações mais complexas e interativas para dar resposta aos exercícios, principalmente na terceira parte (*Part III*).

Mais uma vez, como podemos observar no Quadro 13-B, que havia uma tentativa de conexão entre o âmbito didático (ensino das funções) e as ações e operações especificamente relacionadas ao meio digital. Assim, as operações digitais dessa unidade envolviam, na maioria das vezes, o preenchimento de formulário eletrônico e respostas a exercícios de múltipla escolha, quando a habilidade de leitura era enfocada. Já quando a proposta do exercício era praticar estruturas comunicativas específicas (*convidar, recusar, persuadir*), as operações envolviam escrita e envio de mensagens aos pares.

Por outro lado, o grau de interatividade mostra-se baixo nas primeiras atividades da Unidade 2, prevendo que a interação seria feita basicamente com a máquina. Essa tendência se reverte nas partes II e III com a inserção de vínculos com a *Internet* e com o Fórum.

Os planos interativos mantêm essa tendência de restrição às respostas automáticas nas atividades iniciais (*Part I* e as 5 primeiras da *Part II*), passando a promover interações hipertextuais usando a *Internet* a partir do fim da segunda parte.

QUADRO 13-B – *Unit 2* – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade

UNIDADE: UNIT 2	OPERAÇÃO DIGITAL PRESCRITA	GRAU DE INTERATIVIDADE e PLANOS INTERATIVOS	MEDIÇÃO PEDAGÓGICA PRESCRITA
<p><a href="#"><u>PART I</u></a> <a href="#"><u>Getting Information from texts</u></a></p> <p>ACT 1 ,2, 3 <i>Restaurant information, Cinema and Theater Information, Museums Information</i></p>	<p>Preenchimento de campo de formulário eletrônico</p>	<p>Com a máquina</p> <p>Com hipertexto (vínculo URL)</p>	<p>Computador</p>
<p><a href="#"><u>PART II</u></a> <a href="#"><u>Invitations, What to say and How to say it</u></a></p> <p>ACT 1, 2 <i>(Making plans to go Places, Being more or less direct in E-mail Conversation)</i></p> <p>Game (total de 4 exercícios iguais)</p> <p>ACT 3 <i>(Dialog sequences)</i></p> <p>ACT 4 e 5 <i>(Suitable words in Dialogs; More suitable words in dialogs)</i></p>	<p>Preenchimento de campo de formulário digital</p> <p>Clicar em campos de múltipla escolha</p> <p>Preenchimento de campo em formulário</p> <p>Preenchimento de lacunas digitais</p>	<p>Com a máquina</p>	<p>Computador</p>

UNIDADE: UNIT 2	OPERAÇÃO DIGITAL PRESCRITA	GRAU DE INTERATIVIDADE e PLANOS INTERATIVOS	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PRESCRITA
<u><a href="#">PART III</a></u> <u><a href="#">Inviting and</a></u> <u><a href="#">Replying to an</a></u> <u><a href="#">Invitation</a></u>  ACT 1 <i>Choosing a favourite website</i>  ACT 2 <i>Describing your favourite Web site</i>	Navegação hipertextual em <i>sites</i> específicos  Preenchimento de campo de formulário eletrônico (não editável)	Com a Internet	Pares
ACT 3 <i>Inviting a friend to visit your favourite Web site</i>          ACT 4 <i>Accepting or rejecting invitations</i>	Escrever mensagem no Fórum	Com hipertexto (lista/ <i>bulletin board</i> )	Pares
ACT 5 <i>Visiting your friend's favourite Web site</i>	Navegação por <i>sites</i>	Com a Internet	

A mediação pedagógica prescrita, por sua vez, estava dividida em respostas automáticas e nas interações com pares, o que representa uma tentativa de valorizar a troca interacional permitida pelo meio. Apesar disso, o uso dos espaços comunicacionais do *Fórum* e do *Chat* estava condicionado à realização das atividades previstas antes de serem utilizados, ou seja, somente depois de as estruturas comunicacionais terem sido exaustivamente trabalhadas.



A terceira unidade – *Sharing Experiences* – tratava, do ponto de vista da base lingüístico-discursiva, da utilização de processos em relatos no passado, com uma organização bastante próxima à da primeira unidade. A unidade tinha início com a apresentação de relatos dos professores sobre seu fim-de-semana, e, em seguida, esses relatos eram confrontados com os perfis de rotina apresentados na *Unit 1*. Os alunos eram, então, convidados a refletir sobre o uso das formas verbais para relatar experiências a partir do conhecimento anteriormente trabalhado sobre as estruturas usadas para descrição, apresentação etc., utilizadas no perfil inicial. O Quadro 14-A apresenta as relações entre funções e conhecimentos da Unidade 3.

QUADRO 14-A *Unit 3* – descrição das funções comunicativas e conhecimentos sistêmico e estratégico na *UNIT 3*

UNIDADE: UNIT 3	FUNÇÃO COMUNICATIVA	CONHECIMENTOS ESTRATÉGICO E SISTÊMICO A SEREM DESENVOLVIDOS
ACT 1 ( <i>The team's weekends</i> )	Informar-se sobre o perfil de lazer dos professores	Produzir respostas a perguntas relativas a ações passadas Reconhecer estruturas contrastantes (presente e passado)
ACT 2 ( <i>Using verbs to talk about past experiences</i> )	Falar sobre experiências; narrar acontecimentos	Escrita de narrativa Reproduzir estruturas usando formas verbais adequadas
ACT 3 ( <i>Sharing Past experiences</i> )	Socializar-se através de narrativas	Leitura de narrativas e escrita interativa Produzir estruturas interativas para avaliação positiva e aprofundamento da socialização
ACT 4 <i>Asking friends about their Past Experiences</i>		Produzir formas adequadas para obter informações sobre ações no passado
ACT 5 <i>Are you ready for an online chat?</i>		Produzir formas adequadas em situação de comunicação
ACT 6 <i>Sharing your experience in Surfing &amp; Learning with the World</i>	Relatos pessoais	Produzir textos descritivos, justificativas, relatos e comentários

Podemos observar nessa unidade um predomínio de exercícios de produção, talvez tendo como pressuposto de base que o contato com a língua e a interação com pares ao longo do curso estivessem suficientemente amadurecidas para trabalhar estruturas mais complexas em novos contextos. Além disso, dentro dos preceitos socio-interacionistas, já havia sido construída uma base de conhecimento mais sólida através das trocas e interações previstas.

A análise das operações digitais e dos planos interativos e grau de interatividade a partir do Quadro 14-B, mostra que, basicamente, as operações eram de preenchimento de formulários eletrônicos e navegação por hipertexto, dentro de ações prescritas como necessárias para construir conhecimento sobre narrativas e descrições de ações no passado.

QUADRO 14-B – *Unit 3* – levantamento das operações digitais, grau e planos interativos e mediação pedagógica prescrita por atividade

UNIDADE UNIT 3	OPERAÇÃO DIGITAL PRESCRITA	GRAU DE INTERATIVIDADE DE e PLANOS INTERATIVOS	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PRESCRITA
<a href="#">ACT 1 (The team's weekends)</a>	Navegar por hipertexto	Com textos interpessoais	Inexistente
<a href="#">ACT 2 (Using verbs to talk about past experiences)</a>	Preenchimento de lacunas digitais	Com textos lacunares	Computador
<a href="#">ACT 3 (Sharing Past experiences)</a>	Preenchimento de campo em formulário eletrônico	Com textos na forma de perguntas	Computador
<a href="#">ACT 4 Asking friends about their Past Experiences</a>	Preenchimento de campo de formulário eletrônico	Com textos na forma de perguntas meta-lingüísticas	Computador
<a href="#">ACT 5 Are you ready for an online chat?</a>	Usar a sala de bate-papo para conversar	Com pares	Pares
<a href="#">ACT 6 Sharing your experience in Surfing &amp; Learning with the World</a>	Preenchimento de campos de formulário eletrônico	(inexistente)	Professor

Como podemos observar no quadro, da mesma maneira que as unidades anteriores, a *Unit 3*, inicialmente, preparava a base lingüístico-discursiva para o desempenho dos alunos nas atividades de produção. Entretanto, ao contrário das unidades 1 e 2, ela não propunha exercícios de leitura.

Os planos interativos acionados estavam, mais uma vez, restritos aos textos e às respostas automáticas do computador. Não há definições claras quanto ao uso dos espaços interacionais, exceto pela atividade 5 que marca, pela primeira vez após 27 atividades, um encontro no *Chat Bar*. Do ponto de vista da mediação pedagógica prescrita, não havia previsão de trocas interacionais além daquelas com as respostas automáticas, excetuando-se o *chat*. O professor só vai aparecer como um mediador no momento da construção final da *Homepage*.

Essa descrição dos objetivos e dos percursos prescritos para serem executados pelos alunos mostrou, portanto, que, apesar da elaboração do SAL estar embasada, em tese, em princípios socio-históricos de aprendizagem e comunicativos de linguagem, sua estruturação prendia-se a um modelo bastante restritivo de participação dos alunos e a uma visão bastante limitada das potencialidades do meio digital.

As razões para essa configuração passam, do meu ponto de vista, pelas características das formações acadêmica, presencial-experiente e exploradora-digital. Assim, a primeira formação é, freqüentemente, caracterizada pela riqueza de conhecimento sobre várias linhas teóricas de ensino-aprendizagem e de linguagem que termina por constituir um tecido de conceitos que servem de base para o pesquisador tomar de decisões seja a respeito das formas lingüísticas a serem trabalhadas seja acerca da configuração do material didático. Nem sempre, entretanto, as escolhas sobre o tipo de exercício, atividades e *feedback* são coerentes com os princípios fundadores das teorias explicitamente adotadas, abrindo-se espaço para a emergência de outros conceitos, vindos de teorias sedimentadas ao longo da prática em sala de aula.

A formação presencial-experiente, por sua vez, tende a ser a que mais se destaca quando se trata da organização dos conteúdos e das atividades de produção, em função do fato de que a prática didático-pedagógica tende a ser, no caso de pesquisadores da área de aprendizagem, um fator sobre o qual há inúmeras reflexões e avaliações contínuas. Por isso, a experiência em sala de aula presencial acerca das atividades interacionais, das produções coletivas e individuais e do *feedback* a ser dado, acaba por ser a mais uniforme de todas as três.

Finalmente, a formação digital-exploradora é a que se apresenta menos consolidada, em termos de conceituação e de ações a serem feitas. As razões disso foram, basicamente, o fato de o meio ser uma novidade em si mesmo e também de os professores-pesquisadores não estarem totalmente familiarizados, enquanto docentes, com as características das ferramentas comunicacionais digitais. Por isso, como veremos na próxima seção, é justamente o contato com o meio digital que vem transformar e redimensionar o *Surfing & Learning*.

## **SEGUNDA PARTE – A EXPERIÊNCIA DIGITAL E O PROCESSO DE MODIFICAÇÃO E REELABORAÇÃO DO SAL**

### **3.3 Os impactos**

Nas duas seções anteriores, pudemos verificar que a primeira versão do curso foi moldada pela formação da equipe planejadora. Nesta parte do trabalho procuraremos mostrar como a experiência digital transformou radicalmente a estrutura do SAL, experiência essa que pode ser observada de múltiplos ângulos. Os principais, eleitos para serem focalizados nesta segunda parte da análise, são as ações previstas em contraposição às executadas e, em função disso, identificar quais os impactos dessas ações nas transformações operadas tanto no plano da mediação pedagógica, quanto no

plano do *design*. Para isso vamos identificar o tipo de interação entre os participantes, a mediação pedagógica feita pela professora-pesquisadora e o uso dos espaços interacionais digitais.

### **3.3.1 A primeira ação digital prevista (Perfis) versus executada: impacto no design**

Como já exposto, a equipe do SAL acreditava que as ações dos alunos deviam ser integradas e seqüenciadas de tal forma que eles chegassem, ao final de um período de oito semanas, a um desempenho lingüístico-discursivo adequado, isto é, a operar estruturas comunicativas básicas que lhes permitissem se relacionar com pessoas em inglês através da *Internet*. Essa expectativa incluía ainda a aprendizagem de produção de textos adequados aos contextos de produção da Rede, em particular dentro dos gêneros *profile* e *homepage*.

Havia pressupostos sobre o percurso a ser seguido para a construção de conhecimentos adequados, mas, como já salientamos, também havia uma preocupação em deixar que os alunos fizessem escolhas relativas à seqüência de ações digitais. Um exemplo dessa possibilidade de escolhas é o fato de a barra de navegação dentro de cada unidade fazer *links* com os *Tutorials*, que acreditávamos poderem ajudar no reconhecimento de formas e também “amparar” o aluno em seus momentos de reflexão sobre a linguagem, quando estivesse sem apoio do professor *online*. Assim, o aluno poderia realizar a tarefa proposta na página principal, utilizando ou não o apoio dos exercícios dos tutoriais e/ou dos dicionários.

A primeira atividade proposta (*Activity 1*) era uma produção semidirigida de um texto descritivo a partir da leitura dos perfis dos professores, um dos quais está reproduzido no Quadro 15. O curso disponibilizava um total de doze perfis (correspondente ao número de professores da equipe), acessíveis na forma *links* hipertextuais a partir da primeira página da atividade 1.

Uma vez lidos os perfis, os alunos eram orientados para produzir um texto num campo eletrônico, utilizando formas lingüísticas descritivas de características pessoais de cada um dos professores que se apresentavam. Nessa atividade, podemos observar que a ação digital *prescrita* era de preenchimento de um campo de formulário eletrônico com a produção de um *novo* texto a partir de informações *antigas*. A “novidade” estava no uso dos verbos na 3ª pessoa para descrição de alguém. Evidentemente, nossa intenção era expor os alunos ao maior número e à maior variedade de exemplos de textos com características descritivas (um gênero muito comum em *sites* de interação, seja os que fazem uso de *Bulletin Boards* seja os *Chats*).


Também partíamos do pressuposto de que, uma vez em contato com esse exercício de produção semidirigida, no qual eram trabalhadas as funções de descrever hábitos e preferências de uma pessoa, os alunos perceberiam sua relevância para a produção de seus próprios textos-base, ou seja, os seus *Profiles*.

A seqüência prevista era, então:

1. leitura de textos de apresentação dos professores, com caráter interpessoal e descritivo;
2. produção de um texto descritivo sobre o(s) professor(es) baseado nas informações obtidas na leitura do perfil.

É importante observar que havia diferenças no estilo adotado por cada professor para se apresentar, mas pode-se dizer que a maior parte dos perfis disponibilizados apresentava uma linguagem marcadamente dialógica e informal, tal como a utilizada no perfil escolhido para exemplificação que se segue..

QUADRO 15 – Reprodução da primeira atividade do SAL  
(exemplo de um perfil disponível)



**Meeting the Team – Maria**

**Hi! I'm Maria, and I'll be one of your teachers during this course. I teach English for private students and I work at two universities in the countryside of São Paulo. I'm also a post-graduate student at PUC. I'm single and live on my own in a flat in Pinheiros. I have one brother and one sister and they are both married with 3 children each, so I am a real 'aunt': I have two nieces and four nephews altogether. My parents are still alive and kicking and (believe me) they are in their 80's. So, guess how old I am...**

**I enjoy teaching English, but I also enjoy learning other languages like Russian and French. I have lots of hobbies like listening to new bands, playing the guitar and singing. I like all sorts of good music, but my favourite one is rock 'n' roll, especially the classics like Beatles and Rolling Stones. In my spare time (when I have some), I love going to the cinema, going out with friends for a beer and going to the beach for a swim.**

**Exercise:**

**Use the field below to write three short sentences about Maria's marital status, where she lives and the things she likes.**

**Follow the example; pay attention to the verb forms in red:**

**Maria is .... She likes... She lives ...**

Send
Clear

A atividade de produção poderia ser repetida doze vezes, já que havia doze perfis disponíveis. Não havia uma instrução explícita sobre o número ideal de textos a serem produzidos, tampouco a obrigatoriedade ou não de um número mínimo.

Além disso, nossa formação digital-exploradora nos informava que uma das características mais marcantes da ação digital é sua flexibilidade de escolha, ou seja, um aluno a distância pode escolher o percurso que lhe parecer mais interessante, já que o meio digital permite uma navegação não-linear (Khan, 1997; Lévy, 1999, Landow, 1992). Nessa medida, acreditávamos que, espontaneamente, os alunos decidiriam continuar ou interromper a produção dos textos em função de sua avaliação sobre a relevância da tarefa.

A prática, ou seja, o funcionamento do curso no meio digital, mostrou que uma boa parte de nossos pressupostos não se aplicava às reais condições de produção. Assim, diferentemente do previsto, apenas um pouco mais da metade (13 em 24 alunos) produziu todos ou quase todos os textos da *Activity 1* assim que tiveram acesso ao curso. Os outros 50% não chegaram a completar mais do que 30% (quatro textos) do total previsto. Além disso, alguns alunos só foram iniciar as atividades cerca de um mês após o início do curso e, por esta razão, suas ações não aparecem em fevereiro, mês e início do curso conforme mostra a Tabela 1.

Essa observação das ações efetivas dos alunos se deu, evidentemente, *a posteriori*, ou seja, apenas depois da Turma-A98 terminar o curso. Entretanto, o não-cumprimento do percurso previsto, logo na primeira atividade, levou a equipe a refletir sobre a necessidade de haver tantos perfis e tantos exercícios semelhantes.

De toda forma, os perfis foram inicialmente pensados para funcionar, ao mesmo tempo, como atividade introdutória e também como uma espécie de *ice-breaker*, já que a idéia era fazer com que os alunos se relacionassem com os professores não como instrutores distantes, mas como pessoas próximas.



Tabela 1 – Histórico das atividades completadas na  
*Unit 1 – Activity -1*(por aluno e data)

	Unit 1 <b>Activity 1</b> –Produção proposta: <i>Texto descritivo (12)</i>												
Mês	Fevereiro de 1998												
Dia	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1. A		01											
2. Na										02			
3. D	12												
4. E	12												
5. G		01											
6. J													
7. Jo	04												
8. Jn	01	02	02	04			04						
9. Js												12	
10. L				12									
11. LN			12										
12. MI	03			02									
13. Mc			12										
14. MH	01												
15. Mcs	03												
16. Mna								02	04				
17. Pla	02												
18. PR					11								
19. Rdo	01		01	01								03	
20. Rto		12											
21. Rly		12											
22. Sh			12										
23. Sg					12								
24. W									12				

A Tabela 1 mostra apenas as atividades que foram efetivamente enviadas, ou seja, aquelas nas quais os alunos haviam feito o preenchimento do campo de comentários sobre os perfis selecionados. Entretanto, não está

discriminado se houve o simples acesso à página dos perfis, o que poderia indicar que o texto foi apenas lido.

A repetição implícita era tão evidente que a resposta dos alunos, prevista como sendo “dirigida e objetiva”, tomou um aspecto muitas vezes interativo em sua forma ou expandia-se como textos de “opinião” a respeito do professor selecionado, como exemplificado abaixo:

Quadro 16 – *Activity 1 Unit 1 (sobre profile de professor) – A-98*

Enviou em: 18/Fev/98 Qua - 00:52:12

Aluno: A -98

Use the field below to write a few short sentences about Tai s:

Tai s is **happy**, because she goes to work walking in São Paulo.

She has a car, **probably**, but she hate to drive in this city.

She lives near the **paradise (i believe)**.

Os segmentos destacados revelam o uso da linguagem para expressar uma opinião a partir da leitura de um texto de caráter interpessoal e descritivo. Esse aluno (no caso, o nosso aluno focal A-98) desenvolve uma ação de linguagem em função de assumir uma postura interativa com um texto originalmente pensado para funcionar apenas como prática de estruturas. Não se trata de um fato isolado, já que outros alunos também reagem interativamente a esse exercício, provavelmente em razão dos textos terem sido escritos com o propósito real de comunicar-se com os leitores e o estilo aplicado revelar uma série de aspectos lingüístico-discursivos que os tornam próximos de um texto interativo (no caso específico do perfil selecionado, a inserção de *believe me* entre parênteses e *So guess how old I am*).

As razões que levaram cada aluno a optar por fazer todos ou apenas alguns dos textos não são objeto de nossa investigação e elas já foram apresentadas e discutidas por Lacombe (2000). Para nós interessa contrastar as expectativas do *design* com a implementação do curso e o percurso previsto – produção semidirigida de texto – que não foi uniformemente feito por todos os alunos e, em alguns casos, nem mesmo chegou a ser feito. Entre os que obedeceram ao percurso planejado, ou “ideal”, fica evidente que os exercícios

foram feitos como um bloco e, como vimos, o produto geralmente tinha características que iam além de uma simples prática formal da 3ª pessoa do singular dos verbos.

Esses resultados levaram a equipe a refazer sua orientação quanto ao número de textos a serem produzidos, reduzindo o número de perfis a serem trabalhados, além de tornar livre a escolha dos alunos sobre quais utilizar. Assim, nas versões subseqüentes do SAL os alunos eram convidados a produzir apenas quatro dentre os perfis apresentados.

Portanto, assim que o curso tem início, as ações executadas revelam a inobservância do trajeto proposto. A pesquisadora, também professora da Turma A-98, constatou tais divergências e, juntamente com a equipe de criação, fez propostas de mudanças de estruturação do curso principalmente as relativas ao design da primeira atividade.

### **3.3.2 A segunda ação digital prevista (*Feedback* coletivo) versus executada:**

#### **impacto na mediação pedagógica e no *design* (*Practice Tutorials*)**

Um dos preceitos mais respeitados pela formação *digital-exploradora* da equipe era o de autonomia, já discutido no capítulo teórico. Esse conceito enfatizado pela maioria dos autores ligados à EaD, ressalta que os aprendizes engajados em ambientes digitais podem dispor de um poder de escolha e de administração de tempo sobre seus processos de aprendizagem. Assim, nosso pressuposto era de que cada aluno faria o SAL dentro do seu ritmo que deveria ser respeitado desde o início, e à professora -pesquisadora caberia organizar o melhor aproveitamento de cada um.

Um outro ponto de sustentação da equipe era fazer com que os comentários e avaliações do professor fossem preferencialmente coletivos e não individuais. Para isso, tínhamos como regra que o espaço para disponibilizar as correções seria o *Fórum*.

O primeiro pressuposto, referente ao ritmo individual, foi ressaltado muito em função da crença da equipe de criação na necessidade de se promover um aprendiz diferente do presencial. Buscávamos um aluno mais autônomo, seguindo a linha da flexibilidade cognitiva (Spiro, 1997, Jonassen, 1996/2000), capaz de regular sua aprendizagem aproveitando as características da Rede e do meio digital.

Entretanto, como pudemos ver na discussão acima, a escolha sobre a seqüência de ações digitais executadas pelos alunos suscitou uma reação por parte da professora-pesquisadora que respondeu a elas.

Como planejado inicialmente, tentou-se um tipo de *correção* ou *feedback coletivos* utilizando uma amostragem dos erros mais freqüentes apresentados pelos alunos que haviam iniciado a produção dos textos da *Activity 1*. Ainda dentro do previsto, a professora-pesquisadora utilizou o *Fórum* para essa correção com o propósito didático de fazer com que os alunos, de um modo geral, pudessem ter acesso às explicações e esclarecimentos elaborados a partir das inadequações observadas.

O resultado dessa ação digital da professora-pesquisadora fez com que o *Fórum* ficasse sobrecarregado, já que o espaço também era usado para o envio de mensagens de todo o tipo, desde aquelas referentes a dúvidas sobre procedimentos do curso, passando por pedidos de esclarecimento sobre estruturas gramaticais ou lexicais, até saudações e troca de mensagens pessoais.

Para termos uma idéia da relativa confusão no *Fórum*, mesmo considerando que a linha *subject* fosse corretamente preenchida e seu(s) destinatário(s) identificado(s), reproduzimos no Quadro 16 os títulos das mensagens enviadas nos três primeiros dias do curso (16, 17 e 18 de fevereiro de 1998).

Quadro 17 – Mensagens enviadas ao *Fórum* Turma A-98 por função

Data	Função	Assunto e destinatário
16 de fevereiro de 1998	Boas-vindas	1.Welcome to Surfing & Learning!-- De:- ProfA -Para:- Todos
	Resposta (à mensagem #1)	2. Re:Welcome to Surfing & Learning! De:Mc Para: ProfA
	Resposta (à mensagem #1)	3.Re:Welcome to Surfing & Learning!--De:- E-Para:- ProfA
	Saudações	4.Greetings-De:- ProfA -Para:- E
	Explicação sobre procedimentos do curso	5.Understanding the activities- Seg - 22:46:00 -De:- ProfA -Para:- Mc
17 de fevereiro de 1998	Resposta (à mensagem #4)	6.Re: Greetings-- De:- E -Para:- ProfA
	Resposta (à mensagem #1)	7.Re: Welcome to Surfing & Learning!-- -De:- An -Para:- ProfA
	Resposta (à mensagem #7)	8.Re: Re: Welcome to Surfing & Learning!-- De:- A -Para:- Na
	Explicação sobre procedimentos do curso	9.Inglês ou português, eis a questão-- De:- ProfA -Para:- An
	Esclarecimentos sobre dúvidas de alunos	10.Your replies -De:- ProfA -Para:- Todos
	<i>Feedback</i> sobre atividades da <i>Unit 1</i>	11. Two little words ...-- -De:- ProfA -Para:- Todos
	Convite para participação em <i>chat</i>	12.It's chat time- -De:- ProfA -Para:- Todos
	Pedido de esclarecimento	13.Não especificado-- -De:- W1 -Para:- Todos
	Pedido de esclarecimento	14.Não especificado-- -De:- W1 -Para:- Professor
	Pedido de esclarecimento	15.Não especificado-- -De:- W1 -Para:- Professor
	<i>Feedback</i> sobre atividades da <i>Unit 1</i>	16.Feedback on activity 1/two little words-De:- ProfA -Para:- todos
	<i>Feedback</i> sobre atividades da <i>Unit 1</i>	17. Feedback on activity 1- to do or doing - De:- ProfA -Para:- Todos
	<i>Feedback</i> sobre atividades da <i>Unit 1</i>	18.Feedback on activity 1/my, your, her,his - De:- ProfA -Para:- Todos
	<i>Feedback</i> sobre atividades da <i>Unit 1</i>	19.Feedback on activity 1/ sports-De:- ProfA -Para:- Todos
	Pedido de informação técnica	20.Acesso ao curso- -De:- ProfA -Para:- W1
	Pedido de informação técnica	21.Acesso de novo--De:- ProfA -Para:- W1
	Resposta às mensagens da profa.16,17,18,19	22.Re: Activities- -De:- E-Para:- ProfA
Esclarecimento sobre informações técnicas	23.acesso ao curso- -De:- HeloA -Para:- W1	
18 de fevereiro de 1998	Convite para participação em <i>chat</i>	24.How about a chat tonight? (Hopefully...)-De:- ProfA -Para:- Todos
	Esclarecimento sobre procedimentos do curso	25.Surfing homework-De:- ProfA -Para:- Todos
	Pedido de esclarecimento	26. chat-De:- Rly -Para:- Professor
	<i>Feedback</i> sobre atividades	27. Your profile-De:- ProfA -Para:- E
	Resposta à mensagem 26	28. chat time-De:- ProfA -Para:- RlyA

Podemos identificar pelo menos quatro tipos de mensagem nessa amostra: 1) mensagens relacionadas às boas-vindas, saudações e convites

para participações em *chats*; 2) mensagens de correções e os *feedbacks* dados pela professora aos alunos; e 3) pedidos de esclarecimento sobre procedimentos no curso bem como sobre problemas técnicos.

Acrescente-se a essa profusão de mensagens o fato de que elas eram organizadas em grupos de 20 por tela. Assim, quando um aluno fazia o seu *logon-on*, ou seja entrava no Fórum, o sistema sempre mostrava as últimas mensagens enviadas e ele precisava clicar na barra de navegação (*Previous* ou *Next*) para chegar onde ele havia parado desde seu último acesso.

Fica evidente que havia um caos quanto aos temas e à função do *Fórum*: as mensagens referem-se a vários temas e sua função fica indefinida, não sendo possível estabelecer qual tipo de informação ou interação deveriam ser privilegiados. Além disso, pensando do ponto de vista do aluno iniciante – tanto em relação à língua -alvo, quanto em relação à própria navegação de cursos *online* – a tarefa de “orientar-se” pelas mensagens ficava prejudicada. Dito de outra forma, se o Fórum deveria servir para guiar o aluno em seu percurso, como prescrito e reforçado na página inicial do curso, ele deveria ser melhor organizado para cumprir essa função diretiva.

A resolução desse problema foi feita já na versão para a turma seguinte (abril de 98) com a separação do *Fórum* em três espaços diferenciados e com funções e temas bem definidos para as mensagens enviadas: *Fórum Café*, *Fórum Classroom*, *Fórum Suporte Técnico*. Assim, o primeiro espaço passou a destinar-se à troca de mensagens pessoais, convites e ações ligadas à socialização, enquanto o *Fórum Classroom* ficou sendo o espaço “oficial” para correções e *feedback*. Essas mudanças mostraram-se positivas e acarretaram, por sua vez, novas posturas por parte das professoras quanto ao procedimento de avaliação sobre a produção e o desempenho do aluno.

Além disso, foram incorporados *links* para auxiliar os alunos a se comunicarem nos dois principais gêneros digitais do curso (*chat* e fóruns), por meio de páginas que apresentavam instruções de como fazer e utilizar os

*emoticons* ou caracteretas (*Abbreviations and Smileys*). Também foram apresentadas por meio de *links* algumas fórmulas para pedir ajuda ou conversar com a professora e os colegas a respeito de assuntos referentes ao curso nos espaços de *chat* e fórum (*Classroom Language*).

O Quadro 18 reproduz a página do fórum da Turma C-2000, que manteve as alterações feitas em abril de 1998. Nele podemos observar a segmentação do Fórum de acordo com o objetivo didático e a função dentro do curso de cada espaço.

#### [Quadro 18 – Fórum - Turma C – 2000](#)

O procedimento de *feedback* desenvolvido para a primeira versão do SAL também levou a um outro tipo de transformação com relação ao percurso planejado. Como já discutido na seção anterior, nossa formação digital-exploradora juntamente com a acadêmica nos informavam sobre a importância de fazermos uma avaliação coletiva, dando prioridade aos assim chamados *feedbacks coletivos*. Nosso entendimento, baseado nas leituras de Khan (1997), era de que os cursos desenhados para a Rede deveriam explorar ao máximo as potencialidades de interação estelar (Garrison, 1993). Assim, o *Fórum* seria o espaço adequado para tal ação e esperávamos que os alunos

fossem capazes de se automonitorar, preservando suas identidades e aproveitando para aprender com os seus erros.

Na prática, esses *feedbacks* coletivos foram agrupados nos [Practice Tutorials](#), em que compilaram os erros mais freqüentes dos alunos da Turma A-98 e tiveram como característica levar o aluno à regra de maneira indutiva, por meio de estratégias de generalização e observação de regularidades estruturais, além de terem sido feitos a partir de textos dos próprios alunos.

### **3.3.3 A terceira ação digital prevista (Edição de *Profile*) versus executada:**

#### **impacto na mediação pedagógica**

À parte a confusão causada pela mistura de tópicos no *Fórum*, o procedimento de *feedback* individual também foi afetado pelo meio digital. Assim, informada pela sua vertente presencial-experiente, a professora-pesquisadora notou que alguns alunos estavam apresentando maiores dificuldades do que outros em relação ao uso correto de determinadas estruturas. Com base na produção do *Profile* (atividade de produção semidirigida proposta ao final da *Unit 1*) que se encontrava dentro de uma página editável, a professora passou a mandar correções individualizadas para os esses alunos através do correio eletrônico.

O procedimento-padrão adotado era o de copiar o texto disponibilizado na página *Profile* e usar o recurso ‘colar’ do editor de texto Word. Em seguida, a professora marcava com XXX as construções inadequadas e pedia uma revisão (no caso de estruturas/formas já vistas, ou que ela acreditava serem de fácil ajuste), ou dava sugestões diretas de alterações (em construções com problemas de tradução literal ou inadequação lexical não facilmente identificável por um aluno iniciante). O Quadro 19 a seguir ilustra o procedimento.



## Quadro 19 – Exemplo de correção

Dear A-98,  
 How's life? Hope you're fine.  
 I read your profile at the students' page and I'd like you to correct some slips, OK?  
 Check my notes after XXXXX. Ah, and please don't forget: the pronoun 'I' is always  
 "maiúsculo", OK?  
 Activity 4  
**How are you? I XXXX have twenty nine years old XXXX (well, you should  
 say I am, right?) and working with XXXX importation XXXX (this word doesn't  
 exist in English. You should use 'spare parts import')of spare parts. I do a little of  
 all, sales,**

O recorte acima reflete a relativa complexidade da tarefa proposta para a correção a ser feita pelo aluno. A primeira parte refere-se à mensagem da professora dirigida ao aluno sobre as instruções para a correção, e a segunda parte (em negrito) corresponde à seleção para ser corrigida do texto do aluno. Entretanto, como o texto do *Profile* era feito numa página editável, a ação esperada era de identificação dos problemas e reedição do texto levando em conta as observações, o que permitia uma multiplicidade de refacções sem preocupação com a "forma final correta".

Com relação a esse espaço (*profiles*), houve duas ações "imprevistas" por parte dos alunos, de um modo geral. A primeira foi a de trazer para o *Fórum* as dúvidas relativas às correções propostas e a segunda foi revelar a importância dos espaços editáveis num curso *online*. Assim, o gênero digital *Profile* passou a funcionar como um texto altamente pessoal, que se constituía no primeiro contato mais aprofundado entre os participantes do curso.

Em decorrência dessa ação de reedições constantes em função do *feedback* da professora (e, em alguns casos, dos pares), as versões subsequentes do SAL passaram a ter 4 espaços com as características digitais dos *Profiles* editáveis: o *Students' Personal Profiles*, o *Student's Favourite Sites*, o *Students' Invitations* e o *Students' Interest Groups*.

Finalmente, em função da avaliação, por parte da equipe, da importância das refacções para o processo de aprendizagem de estruturas comunicativas adequadas, as produções nesses novos espaços editáveis passaram a ser enviadas diretamente para a caixa postal da professora, evitando-se o processo de *recortar/colar* e garantindo um registro mais preciso das alterações feitas pelos alunos.

O Quadro 20 reproduz a página da Turma G2000 que manteve as alterações propostas em abril de 1999.

Quadro 20 – [Página do SAL com os espaços para produção de tarefas editáveis](#)

A resposta da professora-pesquisadora reflete, portanto, a influência do meio digital em relação às decisões sobre como utilizar os recursos específicos desse meio como espaço didático-pedagógico produtivo.

No caso do *Fórum*, podemos ver que sua identificação como espaço digital que abriga documentos com registros de tempo, autoria e assunto, permitiu a reelaboração de sua organização para melhor atender às funções de interação entre pares e com a professora. Dito de outro modo, sua utilização como gênero digital pelos participantes do curso, levou a que fossem repensadas suas possibilidades pedagógicas.

Do ponto de vista da utilização do meio digital como espaço propício para praticar a reedição de textos produzidos, a experiência do curso da primeira turma também contribuiu para que se ampliasse o número de páginas editáveis. Além disso, as correções passaram a ser enviadas para a caixa postal do professor de tal maneira que foi possível termos acesso às alterações e correções operadas, além de contabilizar o número de vezes que foram feitas.

### **3.3.4 A quarta ação digital prevista (*Chats* ao final da *Unit 1*) versus executada: impacto na mediação pedagógica e no *design*.**

Como vimos anteriormente, havia um pressuposto calcado na formação acadêmica que nos informava sobre a importância de fazer com que os alunos experimentassem situações de troca interacional nas quais eles pudessem praticar as estruturas comunicativas em contextos socialmente relevantes.

Ao contrário das demais ferramentas assíncronas (*e-mail* e fórum), o chat foi previsto para ocorrer apenas depois de algumas das atividades terem sido feitas, mais especificamente, após 27 atividades que se concentravam em descrição de perfis, preferências pessoais, e de ações no passado. Na prática, porém, a professora agenda um *chat* logo no início das atividades da turma para o dia 18 de fevereiro, dois dias após o início do curso.

No entanto, o *chat* foi utilizado, logo de início, dentro de parâmetros de uso do gênero tal como ele já vinha sendo utilizado, isto é, como uma ferramenta de comunicação síncrona que servia ao propósito de interação entre indivíduos cujos interesses eram os mais variados possíveis.

Em função dessas características genéricas, o *chat* dentro do SAL caracterizava-se pela variabilidade temática, alternância de turnos e uso de estruturas lingüístico-discursivas e lexicais de espectro amplo e variado. Assim, podemos constatar essas variações e confirmar a idéia de que, na maioria das

vezes, os bate-papos dentro do SAL eram pouco estruturados do ponto de vista temático, contrariando, de certa forma, as expectativas de um bate-papo em contexto educacional.

Por outro lado o *chat* da TA-98 também teve algumas particularidades que resultaram em ações didático-pedagógicas específicas, como veremos na terceira parte da análise.

### **3.3.5 Impacto resultante da maior experiência no uso dos recursos digitais:**

#### **o glossário**

As análises dos impactos anteriores mostram que a equipe foi ganhando confiança e amadurecimento ao longo do trabalho desenvolvido com os alunos no meio digital. Assim, tais impactos nas ações e posturas docentes revelam uma preocupação por parte dos *designers* e professores em refletir sobre a prática e, ainda que intuitivamente de início, avaliar as condições específicas do meio.

A concretização mais evidente desse processo reflexivo aparece na última versão do SAL, aquela usada pela turma TC-00, com a introdução de uma nova ferramenta educacional denominada *Glossary*. Ele foi pensado a partir das ações recorrentes de alguns alunos, observadas pela equipe do SAL, que pediam a cópia dos *logs* (registros) das sessões de bate-papo e, freqüentemente, recuperavam alguns itens lexicais trabalhados nelas.

Assim, foi proposto que os alunos fizessem uma seleção das expressões e palavras que eles tivessem aprendido em suas interações, síncronas e assíncronas. Uma vez selecionadas, o aluno entrava no glossário, que o registrava automaticamente como autor do “verbete” e permitia, somente a este aluno, a edição de seu texto. Desta forma, cada aluno tornava-se autor de definições (às vezes de um mesmo item lexical) e tinha acesso às feitas pelos

demais colegas, da mesma turma ou das anteriores. Trata-se, portanto, de uma ferramenta que explora ao máximo as possibilidades da interatividade digital.

Quadro 21 – [Glossário](#)

Como podemos verificar, esta ferramenta tem um alto grau de interatividade, pois permite que o usuário manipule os campos e faça várias edições do texto. Ao mesmo tempo, o aluno também define o conteúdo e os itens de acordo com seus próprios critérios de seleção, sem que a professora tivesse que ser consultada, exceto sobre a adequação ao “gênero glossário”. Além disso, os exemplos ilustrativos dados pelos autores remetiam, quase sempre a situações reais vivenciadas pelos participantes do curso, dando, de certa maneira, maior consistência à comunidade discursiva que havia se formado naquele contexto.

Para encerrarmos esta seção, reproduzimos abaixo a página de conteúdo do SAL em sua versão que permaneceu até a última turma (agosto de 2000). Como podemos observar, houve um enxugamento da Unidade 2 e a manutenção das atividades que se mostraram produtivas nas demais unidades (para comparação ver Quadro 7 p. 108).

Quadro 22 – Versão [Final do SAL](#) (a partir de junho de 1998 até 2000)

## TERCEIRA PARTE – PERCURSOS DIGITAIS DOS ALUNOS

### FOCAIS

#### 3.4 O percurso dos alunos focais e os gêneros digitais predominantes

Esta parte da análise objetiva apresentar o percurso de dois alunos focais A-98 e C-00, respectivamente participantes das turmas analisadas anteriormente TA-98 e TC-00. A escolha recaiu sobre esses dois sujeitos, como já apontamos no capítulo de metodologia, pelo fato de ambos terem participado de praticamente todas as atividades propostas e utilizado todos os recursos digitais disponibilizados no curso. Acreditamos, dessa forma, que os percursos desses sujeitos focais sejam representativos das possibilidades e das potencialidades do meio digital para a aprendizagem de inglês.

Inicialmente apresentamos uma tabela, resumindo o percurso cronológico de cada aluno nas suas respectivas turmas, por dia, em cada mês. Nas ações previstas, estão incluídas todas as atividades existentes nas unidades do curso. As ações espontâneas incluem todas aquelas que não implicavam obrigatoriedade, mesmo que tenham sido resposta a mensagens de professores e/ou pares, e partiram da iniciativa dos alunos.

Os *chats* foram incluídos entre as espontâneas porque, como dissemos no início do capítulo, eles não eram compulsórios e não eram considerados para a avaliação final.

TABELA 2A - Ações realizadas por A-98 – Fevereiro de 1998

A-98	Fevereiro			
	18	20	25	28
Ações previstas	12 (perfis)	3		1
Ações espontâneas		1	2	

TABELA 2B - Ações realizadas por A-98 – Março de 1998

A-98	Março															
Data	02	03	04	08	11	12	16	19	20	21	22	23	24	25	26	31
Ações previstas					2		1	1	1	10	2					
Ações espontâneas	1	2	chat	5	5 chat	chat	chat	chat	1 chat	1		chat	chat	1	3	2

TABELA 2C - Ações realizadas por A-98 – Abril de 1998

A-98	Abril											
Data	02	06	08	14	15	16	20	21	23	24	25	29
Ações previstas								2	1			
Ações espontâneas	chat	4 chat	chat	1	3 chat	1	1	chat	1	1	4	1

A análise inicial das ações do aluno-focal A-98 mostra que sua participação foi bastante irregular no início do curso, com intervalos superiores a dois dias entre um acesso e o seguinte. No primeiro mês há um predomínio de ações previstas (em sua maioria as atividades na seqüência prevista pelo curso) com poucas ações espontâneas (apenas três, correspondentes a mensagens no fórum em resposta às da professora).

Em abril, entretanto, percebemos uma maior regularidade de participação em *chats* e ações espontâneas melhor distribuídas (em sua maior parte mensagens no fórum para pares e professora). É importante lembrar que, nessa turma, o fórum servia de espaço para todos os tipos de mensagem e ainda para certas atividades previstas, como por exemplo convidar e aceitar convites. Entretanto, a maioria das mensagens espontâneas desse aluno é dirigida a seus pares e sobre assuntos relacionados a temas derivados dos *chats* e de *sites* visitados.

O último mês consolida esse percurso mais voltado para espaços interacionais, já que ele participa de mais da metade dos *chats* realizados e todas as ações espontâneas referem-se a interações com pares e a professora sobre temas diversos dos propostos nas atividades.



O gênero digital predominante é o *chat* já que ele participa de 43% das sessões realizadas nessa turma, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3 – Resumo da participação de A- 98 por gênero

Gênero digital – Fórum	Total de msgs do curso	Enviadas e/ou recebidas por A-98	Porcentagem sobre total (n=289)
	289	49	17%
Gênero digital – chat	Total de sessões realizadas no curso	Participações de A-98	Porcentagem sobre total (n=30)
	30	19	63,3%

A análise do aluno focal C-00 revela um percurso um pouco diferente, talvez em função da reformulação proposta a partir da primeira turma de 1998.

As tabelas seguintes revelam um aluno mais regular em seus acessos iniciais e com uma tendência à refacção de tarefas (aparecendo entre parênteses com o número de vezes), cujo efeito em suas produções será posteriormente analisado.

Tabela 4A - Ações realizadas por C-00 – Abril de 2000

C-00	Abril								
	09	12	16	17	18	21	22	25	26
Ações Previstas	2 (4X)	1 (2X)		1(4X) 3	1 (2X)		1	2 1(2X)	2
Ações espontâneas	1	2	7	4		2		2	Chat

Nesse primeiro mês de curso há um relativo equilíbrio entre os acessos voltados para a execução das atividades previstas e as ações espontâneas. Uma explicação plausível é o fato do Fórum estar separado em funções diferenciadas e de que esse aluno-focal, em particular, demonstrar uma preocupação em interagir com os demais alunos. Assim a maioria das suas

mensagens enviadas estava distribuída entre os vários participantes do curso e não apenas para a professora.

Também podemos observar a refacção de atividades em vários momentos. No caso dessa turma podemos afirmar que os problemas técnicos que pudessem dificultar o envio de tarefas eram praticamente nulos (ao contrário da inicial TA-98) e, além disso, a análise das atividades revela que os exercícios sofreram algum tipo de correção ou ajuste (como veremos mais adiante).

Tabela 4B – Ações realizadas por C-00 – Maio de 2000

C-00	Maio													
	02	03	04	08	09	10	11	18	19	22	23	25	29	31
Ações Previstas		1	1					2			1		1	
Ações espontâneas	2		1	1 chat	1	1 chat	2 chat	1	2	2		2 chat	1	1

O segundo mês de curso revela uma maior participação em *chats* e uma manutenção na porcentagem de envio de mensagens espontâneas. Esse mês corresponde, aproximadamente, à unidade 2 e à atividade de produção *Students Interest Groups*, que pressupunha uma leitura mais atenta das produções dos colegas

Tabela 4C - Ações realizadas por C-00 – Junho de 2000

STD C-00	Junho										
	01	02	07	15	16	20	21	22	26	28	29
Ações Previstas	1					5 1(2x) 1(2X) 1(2X) 1(4x) 1(3X) 1(3X)		2	1		
Ações espontâneas	4	2	2 chat	1	2	1	1		1	1	1

O último mês confirma a postura de autocorreção do aluno-focal C-00 e sua inserção nos espaços de ação espontânea, principalmente o fórum. Como veremos, esta tendência pode ser explicada por dois fatores, um de caráter técnico – o *chat* do provedor passava por reformulações, o que tornava a conexão mais lenta – e outro relativo à própria participação inicial desse aluno. Em sua sessão inicial o aluno revela sua timidez e uma certa relutância em participar do *chat*, apenas entrando por alguns minutos e saindo em seguida.

Tabela 5 – Resumo da participação de A- 98 por gênero

C- 00	Total de msgs/sessões do curso	Enviadas/recebidas /participações C-00	Porcentagem sobre total
Gênero digital – Fórum <i>Classroom</i>	234	30	13%
Gênero digital – Fórum <i>Café</i>	352	71	20%
Gênero digital – chat	24	06	25%

A partir da Tabela 6, podemos identificar o gênero digital Fórum como sendo predominante para o aluno-focal C-00 (33% do total de mensagens). As razões podem ser variadas, desde a dificuldade de adaptação aos horários marcados para os *chats*, passando pelas reformulações feitas pelo provedor que tornavam a conexão mais lenta, até o fato desse aluno mostrar-se muito cuidadoso na hora de interagir em inglês com seus pares, o que seria mais facilmente feito de forma assíncrona.

Como pudemos observar nesta seção, os percursos dos alunos focais indicam que sua participação em *chats* e em *fóruns* foi significativa, quando comparados ao número total de mensagens e de participação em bate-papos dentro do curso.

Nossa próxima discussão irá tratar da análise das produções desses alunos-focais a partir das ações observadas ao longo do seu processo de produção e edição em cada um desses gêneros.

### 3.4.1 Análise das ações digitais discursivas por gênero

Como pudemos observar nos itens anteriores, os alunos focais A-98 e C-00 tiveram concentradas suas produções nas atividades relacionadas às ações espontâneas e nos gêneros digitais que envolviam troca síncrona e assíncrona, tendo produzido muito menos dentro das ações previstas e dos gêneros instrucionais, ou as chamadas atividades de reconhecimento e/ou reprodução.

As implicações desse percurso mais voltado para os gêneros digitais conversacionais fez com que a produção de cada aluno focal fosse diretamente influenciada pelas ações digitais dentro de cada contexto de aprendizagem. Assim, as participações nos *chats* e as trocas de mensagens via fóruns influenciaram diretamente os produtos finais e também as ações digitais desses alunos, como veremos a seguir.

Dentro de cada gênero, pudemos observar três ordens básicas de ações digitais por parte dos alunos focais, muito ligadas ao processo de escolarização dos gêneros utilizados.

As primeiras e mais freqüentes são **pedido de esclarecimento/explicação** e **pedido de ajuda/correção**, tendo como característica discursiva básica o uso de WH-questions, modais (could, need), palavras-chave (explanation, explain, mean/meaning) e recursos digitais (sinais de = e ?, além de *emoticons*). Alguns exemplos que ilustram essas ações foram selecionados no quadro seguinte.

Quadro 23 – Ilustrativo de ações 1: pedidos de esclarecimento/explicação e correção/ajuda

<p><b>esclarecimento/explicação</b></p> <p>A-98 : What "fun"?</p> <p>A-98 : Kind = tipo?</p> <p>C-00: Sorry, but I didn't understand. What means...</p> <p>C- 00: (...) elbow , yes, but how do you learned chatterbox with this phrase?</p> <p style="text-align: center;"><b>correção/ajuda</b></p> <p>A-98 : I want to say "you wants to say", it's correct?</p> <p>C-00: I write all right in my last phrase?</p> <p>C-00: Do You help me, now? 1- "fearless to be happy" and 2- "fearless to wrong" ?? Are rights?</p>
---

Na segunda ordem de ação digital discursiva as mais freqüentes foram a **produção de segmentos em inglês** (com ausência quase total de inadequações), **produção de segmentos híbridos** (inglês/português ou aproximação de morfológica ou sonora das duas línguas), **autocorreção** (auto ou hetero gerada), e **recuperação de segmentos discursivos** (imediate ou posterior, dentro do mesmo gênero ou não). As características discursivas dessas ações são variadas, mas, basicamente, a existência de segmentos mais longos e melhor estruturados, bem como o uso de léxico mais refinado ou apropriado à situação, são as marcas que aparecem quando da aplicação dessas categorias à produção dos alunos. O Quadro 24 traz exemplos dessa ordem de ações.

Quadro 24 – Ilustrativo de ações: segmentos híbridos, autocorreção, produção sem inadequações, recuperação de segmentos discursivos

<p><b>autocorreção</b></p> <p>A-98 : Yes, healthier, you have a good english.  A-98: Excuse me, I am 20/30.  C-00: Tkank You, I ´m shy and a little slowly.</p>
<p><b>segmentos híbridos: português/inglês e aproximações</b></p> <p>A-98: Why in a different way... How do you know? There are coincidências..  A-98: The problem of the chat is that here we feel "desestímulo" for "profundas" questões, isn't it?  A-98 : Then I think that you two are occupate...  C-00: Yes, Teacher. I ´m "chied" and I ´m beging the practice in the chat. But, I ´m a little slow..</p>
<p><b>produção sem inadequações graves</b></p> <p>A-98: You would like to go a happy (beer) hour with us?  C-00: Teacher, I ´m very worried (and a little sad). The time is finishing and maybe I will not to complete all my tasks....</p>
<p><b>recuperação de segmentos</b></p> <p>A-98: Yes, I put my foot with that lady that finished to enter....(tks, M@).  C-00: Although, I am a "chatterbox" too.</p>

A terceira e última ordem de ações digitais são as que tratam dos processos de apreensão, ou ainda de percepção, dos próprios percursos de aprendizagem. Nesta ordem de ações, estão incluídas **a mediação pedagógica** (explicações ou esclarecimentos feitos pelos próprios alunos focais a seus pares e/ou professora) e a **explicitação da ação estratégica** (quando os alunos explicam como estão agindo ou procedendo para a execução de determinada ação/operação).

## Quadro 25 – Ilustrativo de ações: explicitação de ação e mediação pedagógica

<b>Explicitação de ação</b>
<p>A-98 fala p/ Std: Você não aprende assim. Tente misturar Inglês e Português.            C-00 speaks to M@ri@: OK, I understand the your answer to Celinha.            C-00 speaks to M@ri@: OK, I learned more one... TKS            C-00: Teacher, normally I make a copy of chat when I participate. Could you to send a copy this chat for me?</p>
<b>Mediação pedagógica</b>
<p>A-98 fala p/ Std: Do you know what is "doubts"?            A-98 fala p/Std: Your husband=Seu marido is=é retired=aposentado</p>

Os próximos itens apresentam os resultados obtidos por meio do uso dessas categorias em cada um dos gêneros selecionados e para cada um dos alunos focais.

### 3.4.2 O gênero *chat*

Nas participações em *chats*, ambos os alunos A-98 e C-00 tiveram uma atitude ativa e exploradora em relação às possibilidades de que o meio digital dispunha naquele momento, para a aprendizagem de inglês, principalmente no tocante à incorporação de léxico e esclarecimento sobre aspectos lingüístico-discursivos nas sessões de bate-papo.

De um modo geral, essas ações tinham por base discursiva uma construção explícita de pedido, com modalizações típicas (*could you...*) ou com o uso de *WH-questions* sobre o significado de determinadas palavras ou expressões. Do ponto de vista especificamente digital, esses pedidos eram feitos por meio do uso do sinal de equivalência (=) junto com marcas de interrogação (?) ou *emoticons* (:-/?).

Quadro 26 – Ações para aprendizagem: pedido de esclarecimento/explicação e correção/ajuda – Recortes de *Chat* – A - 98 e C - 00

(23:48:48) Capricorn: Maria, do you think A-98 is having fun or do you think he's making fun of me?  
 (23:48:51) A-98 : I guess you are a nice guy, this is a advertising of clock, isn't it?  
 (23:49:16) A-98 : **What "fun"?**  
 (23:49:21) A-98 : is fun...  
 -----  
 (00:20:56) A-98 : I want to say **"you wants to say", it's correct?**  
 -----  
 (22:51:24) C-00 apologizes to ALL: I´m the oldest in my family. I had a brother (he died) and I have a sister, M., 6 years youngest than me.  
 (22:52:50) M@ri@ speaks to C-00: I'm sorry about your brother. I lost a sister too. I know the feeling ; (  
 (22:54:01) C-00 answers M@ri@: **I write all right in my last phrase?**  
 -----  
 (23:23:57) M@ri@ speaks to C-00: Well dear C-00 I must leave. I'm still at my office and it's getting too cold here. Are you coming again next week?  
 (23:24:16) C-00 speaks to M@ri@: Do You help me, now? **1- "fearless to be happy" and 2- "fearless to wrong" ?? Are rights?**  
 (23:25:16) C-00 speaks to M@ri@: **pLEASE, ONLY THESE PHRASES**

Como indicam os segmentos das mensagens selecionadas, os alunos focais estavam conscientes de suas necessidades e faziam uso da possibilidade de simultaneidade de turnos característica do *chat* para construir suas intervenções e/ou para interagir com seus pares de maneira mais precisa. Além disso, eles mostravam familiaridade na utilização de recursos imagéticos, como a exemplificada no último segmento do quadro acima.

A Tabela 6 sintetiza o tipo de ação e o gênero de sua ocorrência por aluno e por data da sessão de *chat*. Como podemos observar, a ocorrência desse tipo de ação para ambos os alunos focais é indicativo de que os processos de reflexão sobre o uso da língua estavam ativados.



Tabela 6 – Tipo de ação em número de ocorrências por *chat* e por aluno

Tipo de ação	A-98 data /número de ocorrências	C-00 data/ número de ocorrências
Pedido de esclarecimento/explicação	04 março 6	08 maio 1
	12 março 4	11 maio 2
	16 março 8	25 maio 2
	19 março 18	7 junho 1
	20 março 9	
	23 março 17	
	24 março 2	
	02 abril 4	
	06 abril 5	
	15 abril 4	
	21 abril 8	
	22 abril 12	
	23 abril 8	
<b>TOTAL</b>	<b>105</b>	<b>6</b>
Pedido de correção/ajuda	04 março 2	08 maio 2
	12 março 1	11 maio 3
	16 março 4	25 maio 3
	24 março 1	
	06 abril 6	
	08 abril 1	
	15 abril 1	
	23 abril 1	
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>8</b>

Podemos notar que há uma predominância de pedidos de esclarecimento ou de correção por parte de A-98, quando comparados aos seus pedidos de correção ou ajuda. Essa configuração se deve, principalmente, ao fato desse aluno ser extremamente ativo em suas participações, além de ser rápido digitador, o que fazia com que os pedidos de correção e ajuda fossem, muitas vezes, desnecessários para dar prosseguimento à interação.

O aluno C-00, por sua vez, era mais cauteloso na sua digitação de mensagens em chats, o que pode ser verificado pelo número relativamente baixo de participações em sessões e também dentro de cada sessão, quando considerados os totais (ver Tabela 5, p. 154). Mesmo assim, como veremos mais adiante, ele era extremamente consciente de suas ações digitais na interação com seus pares e com a professora.

Na segunda ordem de ações – aquelas que ilustram os produtos da aprendizagem – podemos observar uma forte tendência de A-98 em usar a língua materna como auxiliar na produção de enunciados.

Quadro 27 – Ações resultantes da aprendizagem: autocorreção, segmentos híbridos, produção sem inadequações e recuperação de segmentos discursivos – Recorte de *Chat – A -98 e C -00*

#### Autocorreção

(20:26:13) Std murmura para M@ri@: And about you A-98, 18 or 60?

(...)

(20:26:41) A-98 : No I have betwen 20 and 30

(20:27:12) A-98 fala para M@ri@: Do you like thios answer, no?

(20:27:31) M@ri@ murmura para TODOS: Watch out: in English YOU ARE 20 OR 30.. (not 'have', OK?)

(20:28:01) A-98 fala para M@ri@: Excuse me, **I am 20/30**

(23:04:09) M@ri@ speaks to C-00: Everything OK there? R U just "listening"? If you need help, just shout ,OK?

(...)

(23:10:54) C-00 speaks to M@ri@: Yes, Teacher. **I ´m "chied"** and I ´m beging the practice in the chat. But, I ´m a little slow..

(23:11:24) M@ri@ speaks to C-00: Shy (=timid)?

(....)

(23:13:53) C-00 speaks to M@ri@: Tkank You, **I ´m shy** and a little slowly.

#### Segmentos híbridos: português/inglês e aproximações – *occupate* e *chied*

A-98: Why in a different way... How do you know? There are coincidências..

A-98: The problem of the chat is that here we **feel "desestímulo" for "profundas" questões**, isn't it?

A-98 : Then I think that **you two are occupate**...

(23:08:47) C-00 speaks to M@ri@: In the last months, **X changed her "comportamento"** to much.

#### Produção sem inadequações graves

A-98: You **would like to go** a happy (beer) hour with us?

C-00: Teacher, I ´m very worried (**and a little sad**). The time is finishing and maybe I will not to complete all my tasks....

#### Recuperação de segmentos: *put my foot in* e *chatterbox*

A-98: Yes, **I put my foot wih that lady** that finished to enter....(tks, M@).

C-00: Although, I am a "**chatterbox**" too.

Como podemos ver, os alunos focais faziam uso de determinados recursos do meio digital, dependendo da ação digital realizada. Assim, para a ação de autocorreção (auto ou hetero-gerada), ambos utilizam a repetição de segmentos incorporando a correção, a reformulação seguida de agradecimento ao par/professor que faz a correção ou informa a palavra ou expressão pedida e, finalmente, a digitação dos segmentos *yes* e *excuse me* ou *sorry* introduzindo a ação de correção.

É importante salientar que o uso desses recursos digitais garante uma rapidez e fluência na interação síncrona, uma vez que não há ruptura discursiva. Entretanto, a ação de correção é feita e, nesta medida, torna-se possível rastrear a incorporação de determinados aspectos lingüístico-discursivos, como por exemplo, a utilização correta de “*I am 20/30*” pelo aluno-focal A-98, que havia discutido o uso de “*am*” para expressar a idade em inglês em mensagens anteriores enviadas ao fórum.

A ação de hibridização das línguas para garantir o fluxo discursivo no *chat* foi mais intensamente observada na produção de A-98: ela ocorreu em 14 das 19 sessões das quais ele participou (em 73,6% das vezes, portanto) e foi o tipo mais freqüente de ação desse aluno. A explicação para essa alta incidência (152 em 475 ações selecionadas, correspondendo, sozinha, a 32% do total de ações), deve-se, principalmente, ao fato de A-98 privilegiar a rapidez da interação síncrona (ver Tabela 5, p.154). Há uma opção clara por suprir a falta de léxico específico ou de estruturas discursivas seja por meio da aproximação morfo-sonora das palavras em português para inglês (*occupate* para indicar *ocupadas*) seja por meio da simples colocação da palavra e/ou estrutura no fluxo do enunciado.

Também é interessante notar que ambos os alunos fizeram uso das aspas para marcar a inserção de um segmento e/ou léxico em português, o que indica sua percepção e atenção quanto ao uso que faziam dessa opção. Novamente aqui, nossa hipótese é a de que a digitação do enunciado e sua visualização na tela, antes mesmo da mensagem ser enviada, leva a que essa

marcação seja feita, apesar de ser aparentemente desnecessária do ponto de vista do receptor que, obviamente, identificaria a troca de códigos.

A terceira ação da ordem de produção evidencia que ambos os alunos focais faziam uso de estruturas lingüístico-discursivas apresentadas no curso, como por exemplo, o uso da fórmula *would like* para convidar e também o uso de expressões tais como *a little sad* e *I'm very worried* com a incorporação de itens lexicais específicos do curso (*tasks*). De um modo geral, os segmentos selecionados indicam uma ampliação na extensão dessas ações com a freqüente recuperação de segmentos lexicais e discursivos.

De fato, podemos observar que a ação de recuperação de segmentos discursivos em inglês, tomada isoladamente, aparece com destaque para esses dois alunos, reforçando a idéia de que eles estavam atentos às possibilidades de aprendizagem de novas expressões e itens lexicais por meio de sua participação no *chat*. É natural que essa seja a ação menos freqüente, uma vez que nem sempre as palavras ou expressões novas eram de interesse direto desses alunos, mas é interessante notar que C-00 tem proporcionalmente um número significativo delas em relação às demais ações, e quase sempre essa recuperação se dava na mesma sessão de *chat*.

Na Tabela 7 estão quantificadas as ações de produção específicas para cada aluno e em cada sessão de *chat*.

Tabela 7 – Tipo de ação em número de ocorrências por *chat* e por aluno

Tipo de ação	A-98 data / número de ocorrências	C-00 data/ número de ocorrências
Auto correção	04 março 5 16 março 8 19 março 2 20 março 2 23 março 4 02 abril 6 06 abril 3 21 abril 3 22 abril 11 23 abril 4	08 maio 1 11 maio 1
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>2</b>
Produção de segmento em híbrido (inglês/port) sem ruptura discursiva	04 março 4 11 março 1 16 março 7 19 março 13 20 março 11 23 março 23 24 março 6 02 abril 17 06 abril 18 08 abril 3 15 abril 5 21 abril 13 22 abril 19 23 abril 12	08 maio 1 11 maio 2
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>3</b>
Produção de Segmento em inglês com poucas inadequações lingüístico-discursivas	12 março 6 16 março 1 19 março 2 20 março 5 23 março 21 24 março 8 06 abril 6 15 abril 4 16 abril 1 21 abril 6 22 abril 7 23 abril 15 25 abril 1	7 junho 1
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>1</b>
Recuperação de Segmentos lingüístico-discursivos	4 março 10 11 março 1 12 março 1 23 março 4 02 abril 4 06 abril 5 15 abril 3 16 abril 3 21 abril 1 22 abril 13 23 abril 5 1	11 maio 2 25 maio 2
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>4</b>

O último conjunto de ações engloba os momentos de interação nos quais os alunos focais A-98 e C-00 utilizavam os recursos digitais para confirmar as ações que os orientavam durante o processo de trocas interacionais no chat.

O Quadro 28 ilustrativo desse tipo de ação, revela que os alunos estavam conscientes de seus processos, principalmente quando deixavam explícitas as estratégias que utilizavam para 1) manter o fluxo discursivo; 2) para aprender novas palavras e 3) para buscar informações durante as sessões de *chat*.

Quadro 28 – Ações ligadas ao percurso da aprendizagem: mediação pedagógica e explicitação da ação estratégica – Recorte de *Chat* – A -98 e C -00

<b>Explicitação de ação</b>
(22:41:34) A-98 fala p/ Std: Você não aprende assim. Tente misturar Inglês e Português.
(22:49:16) A-98 fala p/ Std: But I don't see your name there when I access(in past tense) at 14
(22:09:10) C-00 speaks to M@ri@: OK, I understand the your answer to Celinha.
(22:23:56) C-00 speaks to M@ri@: OK, I learned more one... TKS
(00:21:29) C-00: Teacher, normally I make a copy of chat when I participate. Could you to send a copy this chat for me?
<b>Mediação pedagógica</b>
(22:59:50) A-98 fala p/ Std: Do you know what is "doubts"?
(23:11:53) A-98 fala p/Std: Your husband=Seu marido is=é retired=aposentado

O aluno A-98 torna explícita a ação de misturar as duas línguas, o que confirma que a ação digital de produção com segmentos híbridos seja a sua mais freqüente. Além disso, quando ele está ajudando uma de suas colegas, agindo como mediador pedagógico, A-98 faz uso exatamente da mesma estratégia de “tradução”, transportando sentidos e significados para a língua-alvo. Ao final do curso, é interessante notar que ele passa a fazer uso do próprio inglês para manter o fluxo discursivo dentro de um segmento onde havia uma forma que ele acreditava desconhecer quando digita: ... *when I access (in past tense)*...

De forma semelhante, C-00 deixa explícitas suas ações voltadas para o aprendizado de expressões e segmentos lingüístico-discursivos: a gravação de *chats* e a leitura de respostas dadas a outros alunos, ao longo das sessões. A ausência de ações de mediação pedagógica para C-00 pode ser explicada, novamente, pela sua postura de cautela e uma relativa inibição nos momentos iniciais do curso. No entanto, essas ações apareceram no *chat* para o qual ele foi convidado a participar como “ex-aluno” do SAL.

Tabela 8 – Tipo de ação em número de ocorrências por *chat* e por aluno

Tipo de ação	A-98 data /número de ocorrências	C-00 data/ número de ocorrências
Explicitação de ação	04 março 3	08 maio 1
	20 março 1	11 maio 2
	23 março 1	25 maio 5
	23 abril 1	7 junho 1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
Mediação pedagógica (explicação, esclarecimento, ajuda)	04 março 1	
	20 março 5	
	23 março 1	
	06 abril 2	
	08 abril 2	
	22 abril 3	
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	

Em resumo, a análise das participações no gênero *chat* por meio das ações digitais dos dois alunos focais confirma que ambos tinham uma postura reflexiva e ativa sobre seu processo de aprendizagem e faziam uso dos recursos do meio digital (possibilidade de leitura das próprias “falas” e das alheias; ativação do professor para auxiliar na produção do sentido, recuperação de novas palavras e estruturas) para produzir enunciados e interagir sem ruptura discursiva. As diferenças nas frequências das ações entre ambos, devem-se, basicamente, às posturas individuais dos alunos, já que o aluno mais cauteloso – C-00 – fez uso das mesmas ações digitais com mais intensidade quando o gênero passa a ter as características da modalidade assíncrona, como veremos no próximo item.

Também é importante salientar que outros fatores, tais como a professora, a turma e as modificações do *design* influenciaram de maneira significativa na maneira como esses alunos desenvolveram suas ações estratégicas, como mostram outros estudos do SAL, especialmente Collins (2003), na análise dos professores, Ferreira (2003) na questão do *design* e Carelli, Wadt, & Sprenger (2003) sobre os tipos de *feedback*.

### **3.4.3 O gênero digital Fórum**

Para analisar as produções dos alunos focais dentro do gênero fórum, mantivemos as mesmas categorias utilizadas para a análise das participações em *chats* pelo fato dessas duas formas de CMCs apresentarem a característica básica de documento digital do registro cronológico das ações.

Assim, da mesma forma que os bate-papos, as mensagens nos fóruns indicavam os destinatários, a data e a hora de envio, e, uma vez enviadas, não podiam ser editadas.

A Tabela 9 a seguir, faz um resumo das ações mais freqüentes de cada aluno focal.



Tabela 9 – Tipo de ação em número de ocorrência por aluno e por data  
(Fórum)

Participações em Fóruns		
Tipo de ação	A-98	C-00
Pedido de esclarecimento/Correção	02 março 03 março	16 abril 17 abril 21 abril (2) 01 junho 15 junho 26 junho (2)
Pedido de ajuda/ correção	25 fevereiro	19 maio 01 junho 02 junho
Produção de Segmento híbrido	20 fevereiro 20 março 25 março 26 março	
Produção de Segmento em inglês sem ruptura	21 março 31 março	02 maio 08 maio 18 maio (2) 19 maio (2) 01 junho 02 junho 07 junho (2) 16 junho (3) 20 junho 21 junho
Recuperação de segmentos discursivos (estrutura e/ou léxico)	21 março (2) 28 março	16 abril 09 maio 18 maio 04 julho
Explicitação de ação	03 março 21 março	21 abril 09 maio 02 junho 28 junho
Uso de <i>emoticons</i> e/ou abreviações	11 março 26 março (5) 31 março (2) 20 abril (2) 25 abril	

Como já salientado anteriormente, a tabela registra que o número de ações do aluno focal C-00 é muito superior ao do aluno A-98. As razões para essa ocorrência passam, a meu ver, pela personalidade mais retraída de C-00

e pelo fato de a ferramenta de *chat* ter apresentando problemas de conexão com certa frequência, situação exatamente inversa à da primeira turma, que teve mais problemas com o fórum (como mencionamos na segunda parte da análise). Também é importante acrescentar a informação de que um dos familiares de C-00 teve problemas de saúde, o que pode ter afetado a sua disponibilidade para os *chats* que ocorriam após as 21 horas.

Com a leitura dos dados do Quadro 29, verifica-se a ausência de ações de mediação pedagógica e de autocorreção. A inexistência desta última é explicada pelo fato de as mensagens de fórum não serem campos editáveis e, ao contrário do *chat*, havia tempo hábil para se reler o texto digitado e corrigi-lo antes de enviá-lo.

Por outro lado, as ações de mediação pedagógica ocupavam um espaço significativo nas mensagens da professora para os alunos (na forma de *checklists* ou correções individualizadas semanais), instituindo a explicação, correção e esclarecimento como tarefa própria da docente e não do conjunto de alunos. Essa hipótese é reforçada, se considerarmos que quase todas as ações de pedidos de explicação, ajuda e correção dos participantes foram direcionados à professora, mesmo que as dúvidas tivessem se originado de textos de mensagens de outros alunos.

Entretanto, a configuração do quadro de ações é praticamente a mesma. Assim como nos *chats*, os alunos faziam uso de determinados segmentos discursivos para pedir ajuda, esclarecimento ou correção de maneira consistente. O Quadro 29 ilustra alguns desses segmentos e sua ação respectiva.

Quadro 29 – Ações digitais discursivas : pedido de explicação, ajuda, recuperação de segmentos discursivos, explicitação de ação – A-98 e C-00  
(Fórum)

**Pedido de Explicação**

02/03 A- 98

I am have a **question. Why** I need write "I am have twenty years" and not "I have twenty years"??? (1)

(29/06) C –00

2- I didn't understand **what means your words** "Then you have a MISSPELLING FOR THE PRONOUN WHICH..."

(21/04) C-00

Sorry, but **what is this or when We should to use** "C ya" ??

**Pedido de ajuda**

25/02 A-98

.....sistem. Already known Std and Std in "students", but the others almost not appear in this page. **They are later?**

(02/06) C-00

Bellow is copy that I sent to Std. **Please, give me your opinion, i.e., I don't no if what I wrote**, is result for my little knowledge about research at NET or ... (?).

**Recuperação de segmentos discursivos**

21/03

The Teacher **have been** modest. To know what is wrist and neck, **she give me a little of work** because I didn't remember, **even though I have been learn** with her.

26/03 A –98

She thinks this because the chat is a cure for our **insomnia**.

(09/05): C-00

**By the way**, what do you can to say about this? **Tks**.

(16/04) C-00

Only, She is a little **cunning**.

(04/07) C -00

**After I've sent** my HP again (with your corrections), I had a idea.

**Explicitação de ação**

03/03 A-98

I would like to propose for everybody that we to make an appointment to talk on chat. This appointment can to be **(tenho certeza q isto está errado.., não soa bem..mas..)** between two, three, four people, it doesn't interest, the important is that have any person to talk.

(21/04) C -00

**Many words finish with "UP"**. Exist any way to know always what is means in each case??

(09/05) C- 00

.....and I read news words I use the dictionary to **learn before answer**

(28/06) C-00

or a lot of "MISSPELLINGS". **(Did you see? I understood what you teached about this word " ")**

Pode-se verificar que as ações de pedido de explicação faziam uso de recursos digitais como por exemplo, o uso de múltiplas interrogações (*"I have twenty years ???*), o uso de aspas ou maiúsculas para marcar o segmento objeto da dúvida (*MISPELLING FOR THE PRONOUN WHICH, "C ya"?*). De maneira semelhante, as ações de pedido de ajuda traziam, em sua maioria, interrogações e reticências que serviam para indicar a dúvida ou a necessidade de esclarecimento sobre procedimentos ou tarefas do curso.

Quanto à recuperação de segmentos discursivos, podemos observar que os alunos incorporam, ainda que irregularmente, alguns segmentos lingüístico-discursivos mais elaborados e, muitas vezes, extremamente adequados à construção do sentido desejado. A utilização da estrutura *have been* pelo aluno A-98 em uma de suas mensagens (*the teacher have been modest e I have been learn with her*) denota sua apreensão de uma nova forma dentro de um contexto dotado de significado. Ainda que existam inadequações de concordância e de uso do particípio, ambos os segmentos refletem a ampliação da escolha lingüístico-discursiva e, nesta medida, a concretização do processo de aprendizagem de novas formas discursivas. Analogamente, o aluno C-00 também utiliza a forma *I've sent* em uma das suas últimas mensagens, de maneira extremamente apropriada, principalmente se considerarmos que seus textos iniciais continham um número bastante elevado de inadequações graves quanto ao uso de estruturas verbais.

Nos processos de explicitação de ações, o perfil de cada aluno fica reforçado. Assim, A-98 torna explícita sua ação de buscar manter o fluxo discursivo por meio de formas híbridas [...*the appointment can to be (tenho certeza que isto está errado.... não soa bem, mas...)* , *between two, three* ]. Já o aluno C-00 demonstra ser consciente dos mecanismos que o tornam um aprendiz eficaz, tanto quando faz generalizações (*Many words finish with "UP"*) quanto indica que se apropriou de segmentos discursivos (*Did you see? I understood what you teached about this word*).

Em síntese, dentro dos gêneros comunicacionais síncrono e assíncrono, respectivamente *chat* e fórum (ns), as ações digitais dos alunos focais mostraram-se bastante regulares e indicativas de uma postura ativa de aprendizagem, utilizando os recursos típicos do meio digital para construir conhecimento de forma colaborativa. A análise de suas ações também revela que os alunos conheciam os gêneros digitais, pois faziam uso de recursos (*emoticons*, identificação do destinatário, entre outros).

Essa tendência de uso dos recursos digitais se repete nos gêneros que foram colocados no curso para que os alunos pudessem exercitar os aspectos lingüístico-discursivos dentro de seu contexto real de uso, objeto de aprendizagem do SAL, como veremos a seguir.

#### **3.4.4 Os gêneros digitais escolarizados**

Como vimos até agora, nos gêneros conversacionais digitais, os alunos focais apresentavam uma alta incidência de ações mobilizadoras de conhecimentos e de recursos do meio digital, tanto em aspectos lingüístico-discursivos quanto genérico-composicionais. Assim, eles mostravam dominar o uso de linguagem icônica, a capacidade de indicar *links*, a competência para enviar, ler e receber mensagens em fórum e para participar de uma sessão de *chat*.

Essa mesma postura ocorre quando olhamos suas ações digitais nos gêneros não-interacionais que foram transportados da Web para o SAL, nomeadamente os que se enquadram dentro da categoria de *perfis* disponibilizados em *sites*, sendo o tipo mais conhecido deles a página pessoal ou *homepage*. Como já apresentada anteriormente, a característica mais marcante dos textos disponibilizados nessa forma é a de serem essencialmente descritivos e, freqüentemente, trazerem elementos do cotidiano do autor de forma a torná-lo mais próximo do leitor e propiciar a troca de mensagens. Sua função é, essencialmente, estabelecer contato com pessoas a

partir de um texto que descreve interesses e preferências, além de áreas de trabalho e atividades de lazer.

A transposição desse gênero de seu meio original de circulação (a Web) para dentro de um curso de línguas, fez com que muitas de suas características fossem mantidas, mas, ao mesmo tempo, fez com que as ações desenvolvidas pelos alunos focais fossem de natureza específica, uma vez que eles estavam aprendendo a se comunicar em inglês.

Um outro grupo de textos, especificamente ligados à prática de funções comunicativas, também se enquadra no que denominamos gêneros escolares, na medida em que a circulação dessas produções só existe em cursos de língua. Assim, os *Students' Invitations*, *Favourite Sites* e *Replies* constituíam-se em espaços nos quais os alunos praticavam fórmulas de convite, aceitação e recusa deles, ancorados nas leituras dos *profiles* de seus pares, além de exercitarem, mais uma vez, um tipo de texto de caráter descritivo para o *Favourite Sites*.

De toda forma, esses gêneros escolares pressupunham uma produção autônoma, seja com relação às escolhas lexicais, seja com relação à recuperação de elementos discursivos modelados e trabalhados ao longo das atividades e tarefas propostas no curso. Além disso, eles correspondem às tarefas dirigidas e de produção livre (ver a primeira parte da análise) nas quais se pode identificar mais concretamente a incorporação de segmentos discursivos adequados às situações de comunicação propostas.

Tomando as produções por gênero do aluno focal A-98, podemos verificar, como seria de se esperar, que as ações digitais mais frequentes são a de recuperação de segmentos discursivos e a de correção (auto e hetero geradas), como mostra a tabela a seguir:

Tabela 10 – Resumo dos gêneros escolares e escolarizados em termos de ações

A-98	Produção inicial (número de palavras)	Segmentos com Inadequações	Correções (envios)	Recuperação de segmentos discursivos	Produção final (diferente da inicial): número de palavras
Profile	79	04	03	03	76
Students' Invitations <sup>43</sup>	87	02	–	04	294
Students' Favourite Sites	22	01	–	08	115

No caso do aluno focal A-98, o percurso de edição não pôde ser totalmente rastreado pelo fato de que as atividades eram disponibilizadas no fórum e tinham suas correções enviadas pela professora por *e-mail* pessoal. Ainda assim, partindo da versão inicial (gravada pela professora) e as demais versões do gênero *profile*, foi possível detectar que houve um movimento de adequação do texto para disponibilizá-lo para seus pares.

A seleção da primeira e última versões do *profile* do aluno A-98 permite a visualização das ações digitais predominantes de maneira mais clara. No recorte que se segue, os colchetes indicam as correções e alterações (por supressão ou inclusão) de segmentos discursivos.

Quadro 30 – Versões Inicial e Final da Atividade *Profile* A -98

1ª versão
How are you? I have twenty nine years old and working with importation of spare parts. I do a little of all, sales, administration, buys. It's difficult because today the world is very exacting. I like motocross as Std (i "have" a Suzuki DR650E, Std). In sports, i am the opposite of Std because i love it. I am "almost" graduate in publicity. If somebody of you have difficulties to obtain any parts of your import car, please, call me..
Última versão
How are you? I <b>[am]</b> twenty nine years old and I work with spare parts <b>[imports]</b> . I do a little of all, sales, administration, buys... It's difficult because today the world is very exacting. I like motocross like Std 1 <b>[SUPRESSÃO]</b> . In sports, I am the opposite of Std 2 because I love it. <b>[SUPRESSÃO] [But I also like reading, I love books and I have fascination to classics literature. My unhapness is that time is short for it.]</b>

<sup>43</sup> Lembramos que na TA-98 esses três espaços (*students' invitations, favourite sites e replies*) estavam agrupados no único Fórum existente.

Pode-se observar que A-98 buscou incorporar as correções sugeridas, uma delas tendo ocorrido em trocas de mensagens de fórum (ver *pedido de explicação* p. 169). Outro dado importante, é que esse aluno suprimiu alguns dos segmentos que foram entendidos por ele como inadequações (*I “have” a Suzuki* e *I am “almost” graduate*), provavelmente porque ele passou a privilegiar outros aspectos de seus interesses e atividades, como pode ser percebido pela inclusão de informações na última versão, e ainda pelo fato de alguns de seus interlocutores diretos (Std 1 e 2) não terem reagido aos seus comentários.

Há que ressaltar um aspecto particular do *profile* de A-98: seu texto contém características marcantes de interatividade, seja pela referência explícita a outros *profiles* (*I am the opposite of Std 2*), seja pela invocação ao diálogo direto, como se estivesse conversando com seu colega (*I “have” a Suzuki, Std 2*). Essas não podem ser classificadas como características composicionais ou estilísticas do gênero *profile*, uma vez que sua estrutura discursiva se aproxima muito mais daquela descrição de um perfil pessoal com informações genéricas sobre seu autor do que de uma interação assíncrona (como seria o caso da troca de mensagens via fórum). Esta particularidade é recorrente à maioria dos textos produzidos por A -98.

A análise das outras duas produções, respectivamente *Students’ Invitations* e *Students’ Favourite Sites* vem confirmar a tendência desse aluno em especial, no tocante à incorporação de segmentos discursivos.



Quadro 31 – Textos inicial e final da Atividade  
*Students' Invitations A-98*

**1o convite**

I would like to propose for everybody that we to make an appointment to talk on chat. This appointment can to be (tenho certeza q isto está errado.., não soa bem..mas..)between two, three, four people, it doesn't interest, the important is that have any person to talk.

What you think about it? Who will want can to make an appointment with me and I will replace if I can or can't to be there.

Excuse me for my coldness, but I don't meet the "hot words".

Thank you..

**Último convite (recorte)**

I discovered [**one of the most and the best things of the internet**]. This thing is [**real great**], [**believe me**]. With its you [**can search anything of everything**] (includes about your profession, law). After you will go there, you will discover that you can't will sleep without to think to back there. Believe me!

Foolow the steps below: with your browser open the site "www.encyclopedia.com" and [**see with your own eyes**] that I want to say. This site will turn up in a part of work and of your life, [**believe me!**]

(in off again-don't forget: I have to invite you to you accept.)

A incorporação mais consistente é aquela referente à manutenção de segmentos em inglês, sem aproximações com expressões ou estruturas da língua materna. Assim, no primeiro convite, além da utilização de um segmento em português, temos um longo segmento que denota a hibridização recorrente nas produções de A-98 (*Who will want can to make an appointment with me and I will replace if I can or can't to be there*), dificultando o entendimento de sua intenção, muito em função das inadequações com o uso do modal *can*.

Em seu último convite, entretanto, podemos observar a incorporação da forma adequada desse modal (*you can search anything of everything*) e uma tentativa de utilizá-lo para exprimir situações futuras, ainda que inadequadamente (*can't will sleep*). Além disso, ele usa expressões mais

elaboradas (*with your own eyes e one of the most and best things of internet*) extremamente adequadas ao contexto de persuasão propostas na atividade de convidar um colega para visitar um *site*.

Na sua produção inicial sobre *sites* preferidos, A-98 também apresentava a mesma tendência de hibridização e uma relativa limitação lingüístico-discursiva no tocante à escolha de léxico e estrutura adequados.

O recorte a seguir salienta essas características:

Quadro 32 – Textos inicial e final da Atividade *Students' Favourite Sites* A-98

<b>1ª descrição de site favorito</b>
<p>I would like that you include the follow sites:            www.ferrari.com.it            www.ferrari.com            www.att.com [(<b>very elogiate in design</b>)]            and wait for more..</p> <p>Best regards..</p>
<b>Última versão</b>
<p>I loved the Encyclopedia's site. I didn't know that site already exists. It is why I searched. I had difficulties to choose the best, in my opinion, because all of the sites are very nice, are "tops". But the Encyclopedia is one of the best and more appropriate information to keep as file on Java's language of the Internet.            All our history seems to be there.            Because this main last phrase, I think that everybody need to include it in your bookmark. Do you think this too, teacher?</p> <p>P.S.I would like to recommend also the British Museum's site. But only for its organization and design: both are wonderful. I was disappointed ) for its little information.</p>

Podemos observar, novamente, a aproximação com formas da língua materna para suprir desconhecimento lingüístico-discursivo de palavras mais adequadas (*very elogiate in design*), além da existência de um segmento com duas inadequações: *I would like that you include* no lugar de *I would like you to include*, e *follow sites* em vez de *following sites*.

A última versão, além de ser mais consistente com a idéia de descrição do site e as razões de sua escolha propostas na atividade, revela um produtor mais atento às formas verbais (*I didn't know, I had difficulties to choose, I searched*), indicativas de ações feitas no passado, e também o uso correto de léxico e quantificadores apropriados (*disappointed, little information*). Finalmente, o uso da fórmula *I would like to recommend also* parece consolidada, já que ela está correta tanto do ponto de vista da intenção de A-98 de recomendar o site, quanto do ponto de vista da sua estruturação formal.

A análise das produções do aluno focal C-00 pode ser melhor constituída em função das modificações implementadas a partir da primeira turma TA-98, já discutidas na página 144, que estabeleceram as atividades de convite (aceite e recusa) e escolha de *sites* passaram a ser editáveis.

Uma visão geral das ações de C-00 é dada pela Tabela 11.

Tabela 11 – Versões Inicial e Final da Atividade *Profile*

C-00	Produção inicial (número de palavras)	Segmentos com Inadequações (inicial)	Correções (envios)	Recuperação / incorporação de segmentos discursivos (final)	Produção final (número de palavras)
Profile	107	4	7	3	137
Students' Invitations <sup>44</sup>	83	5	7	3	86
Students' Interest groups	88	6	13	2	87
Homepage	459	7	2		456

A análise das ações de C-00 nas suas edições de texto para o gênero *profile* (recorte abaixo) aponta para a tendência mais geral desse aluno em

<sup>44</sup> Lembramos que na TA-98 esses três espaços (*students' invitations, favourite sites e replies*) estavam agrupados no único Fórum existente.

corrigir e ajustar seu texto a partir de sugestões da professora. As correções relativas às adequações formais (*I am 36* e *I'm married to, have time*) foram feitas a partir das mensagens da professora, disponibilizadas no *Forum Classroom* e as revisões lexicais (*songs* e *are no match*) também vieram das sugestões feitas pela professora. É interessante notar que a incorporação da expressão *are no match* foi feita de forma errônea porque a própria professora induziu ao erro, ao sugerir o ajuste. Também podemos notar a inclusão de dois segmentos (*and I hate groups like...* e *Well, I said this when....*) que utilizam estruturas lingüístico-discursivas adequadas.

### Quadro 33 – Versões Inicial e Final da Atividade *Profile C-00*

<b>1ª versão (09/04)</b>
<p>Hi, I am C-00 bur everybody calls me C-00 or "C-00". I have 36 years, I am married with X, and We have two daughters (X 9 years old and X 6 years old). I work at company in Bracarense - I am Supervisor of Purchases - and I live in CITY. I like sports, but in moment i don ´t habe time to practice nothing. I like music and my favorites musics are Sambas of root like M. da Vila, Z. Pagodinho, P. da Viola, F. de Quintal, etc.</p> <p>I Believe that this course would be very good for all. Good luck.</p>
<b>Última versão (20/06)</b>
<p>Hi, I am C-00 but everybody calls me C-00 or "C-00". I [<b>am</b>] 36 years old, I am [<b>married to X</b>], and We have two daughters (X 9 years old and X 6 years old). I work at company in Bracrense - I am Supervisor of Purchases - and I live in CITY. I like sports, but in moment I don ´t have time to practice nothing. I like music and my favorites songs are Sambas of root like M. da Vila, Z. Pagodinho, P. da Viola, F. de Quintal, etc., [<b>(and I hate groups like Soweto, Pixote, Katinguelê) [are no match (for the others)]</b>].</p> <p>I Believe that this course would be very good for all. Good luck.</p> <p>[<b>Well, I said this when I started the course, today I don ´t believe... I ´m sure</b> ].</p>

Ambas as tarefas de *Interest Groups* e *Invitations* contêm ações bastante semelhantes de ajuste de estruturas, em sua maioria geradas a partir das sugestões da professora. É importante salientar que essas eram atividades de produção livre e, portanto, esperava-se que os alunos fossem capazes de utilizar as estruturas comunicativas trabalhadas ao longo da unidade. Para C-00, isso ocorreu tanto no que se refere à adequação das fórmulas de expressão de preferências e de convite, quanto na utilização de recursos

digitais, como por exemplo, a inclusão da URL em seus textos. O recorte abaixo ilustra essas ações:

Quadro 34 – Textos Inicial e Final das Atividades *Students' Invitations* e *Students' Favourite Sites* C-00

<b>Invitation</b>
[ <b>I want to invite all</b> ] to visit the site of "Internet Public Library", it is very good to people like to read (like me). [ <b>The adress is</b> <a href="http://www.ipl.org">www.ipl.org</a> . ]
<b>Interest Groups</b>
I met three people that have subjects [ <b>I would like to talk more about.</b> ] Std 2, por example, likes Samba (old sambas) [ <b>like me</b> ], Std 3 is a Psychologist and it's a subject that I like to talk and Std has two daughters too, [ <b>by the way, with similar ages to my daughters.</b> ]

A análise de sua *homepage*, a última tarefa, realizada sem auxílio do professor, confirma os processos de incorporação e ajuste fino de segmentos discursivos no seu texto final, como podemos ver na Quadro 35 que resume as principais ações de refinamento textual.

Quadro 35 – Resumo de alterações significativas na *Homepage*

C-00 homepage	
Estruturas de <i>relatos de experiência</i>	<b>I've worked</b> in this area <b>since my first job</b> , twenty three years ago
Precisão lexical	and my <b>favorite songs</b> within of Brazilian Popular Music and <b>foreign romantic</b> songs
Uso de estruturas narrativas; concordância	<b>Afterwards</b> , I read in newspaper <b>some news</b> about some courses by net, and the news said that the better way <b>would be to do a course</b> with any institutions recognized <b>to avoid problems.</b>
Precisão lexical; uso de estrutura narrativa	Within Forum <b>I could read about some doubts</b> from other students too
Uso de quantificadores e qualificações	and it help me to learn <b>several other things mainly</b> when I read the ....
Uso de conectivo para coesão textual	<b>Besides always very funny</b> , the Chat was a good opportunity to learn news words, expressions and to make news friends, too.
	<b>...though</b> we have only conditions to write and unfortunately no to talk with our voices

Pode-se observar que, considerando a *homepage* como tarefa final de curso, o aluno C-00 apresentou uma mudança significativa em sua estruturação discursiva, seja por meio da incorporação de segmentos mais elaborados, seja pelo uso adequado de determinadas estruturas lingüístico-discursivas.

Esse aluno focal, em particular, foi convidado a participar de um *chat* com a turma seguinte à TC -00 para relatar sua experiência. O convite foi feito por e-mails por esta pesquisadora e, ao final de três mensagens, este foi o texto de aceite:

Quadro 36 – Mensagem de resposta ao convite de participação em *chat* C-00

Hi Maria,  
Thank you very much for your words, one more time. Well, I think that I will give you the answer on next Wednesday only, because on next Monday or Thursday my father-in-law will be operated again. Can you and your namesake to wait this time? Please, mail me too.  
C -00

Podemos dizer que, em se tratando de uma produção espontânea, esta mensagem revela uma adequação bastante grande aos propósitos comunicativos (aceitar ou recusar o convite). Além disso, quase não há inadequações lingüístico-discursivas, e C-00 faz um uso bastante apropriado da estrutura comunicativa de *pedido* (request) ao utilizar a forma *Can you and your namesake to wait this time?*, ao pedir um prazo para resposta.

Em resumo, nesta terceira parte da análise foi possível descrever e analisar, a partir das ações digitais dos alunos A-98 e C-00, o desenvolvimento de seu percurso de aprendizagem utilizando ao máximo os recursos disponíveis no meio digital. Acreditamos, assim, ter mostrado a relevância da investigação sobre como esses recursos podem e devem ser ampliados em cursos de língua oferecidos a distância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados*

Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*

Nesta parte do trabalho, será apresentada uma discussão dos resultados da análise dos dados à luz das perguntas de pesquisa propostas para esta investigação, além de serem apontadas algumas perspectivas de continuidade derivadas de aspectos observados a respeito da aprendizagem de inglês em meio digital.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, *quais as transformações ocorridas na estruturação do SAL a partir de sua inserção no meio digital?*, fizemos um levantamento das atividades e tarefas propostas pelo grupo de pesquisadores do SAL e as confrontamos com o percurso real feito pelos alunos.

Os resultados mostraram que, do ponto de vista didático-pedagógico, houve um distanciamento entre aquilo que foi prescrito, derivado do perfil das formações da equipe de criação do SAL, e o que efetivamente funcionou. O contato com o meio digital e, principalmente, com os alunos, fizeram emergir as limitações do *design* e da mediação pedagógica propostos: exercícios repetitivos, com baixo grau de interatividade, cujos planos se limitavam às interações com a máquina e com textos previamente disponibilizados; tarefas que não promoviam ações colaborativas, centradas no conteúdo e na prática controlada de estruturas lingüístico-discursivas; tipos automáticos de *feedback* que não requeriam a interação entre professor e aluno(s), e tampouco aluno(s)-aluno(s).

Entretanto, a constatação dessas inconsistências entre as questões pensadas e trabalhadas teoricamente e sua aplicação prática não deve ser entendida como incoerência ou contradição. Na prática, como vimos anteriormente, os estudos sobre formação de professores e sobre situações de trabalho mostram que há sempre uma distância considerável entre o que são consideradas atitudes e posturas colaborativas e construtivas, e as ações e operações efetivamente executadas. Discurso e prática muitas vezes se estranham em função de vários fatores: aqueles ligados ao ambiente de trabalho e às condições objetivas de execução de tarefas; aqueles ligados às características psicossociais dos participantes em interação; aqueles ligados à história das relações humanas e das instituições em se trabalha, e inúmeros outros que poderiam e mereceriam ser considerados numa análise mais profunda sobre seus efeitos. Esta pesquisa mostrou que esses fatores todos continuam atuando, mesmo em se tratando do meio digital como ambiente educacional, porque, como educadores interagindo *com* e *no* mundo, somos também reflexo de todas as teorias com as quais entramos em contato. Mas, ao invés de uma fragilidade, acredito que essas contradições, desde que revistas e avaliadas permanentemente, possam levar à construção de conhecimento sobre a prática de maneira a reformulá-la sempre que possível, incorporando a flexibilidade da estruturação digital que permite a alteração de percursos e a correção de rotas.

Do ponto de vista do uso dos recursos do meio digital, a primeira parte da análise também revelou a inexperiência e o desconhecimento da equipe sobre as especificidades do meio digital, levando, em muitos casos, a ações inadequadas ao ambiente e aos propósitos do curso. Assim, a exploração limitada das possibilidades hipermediáticas do meio, com o uso de linguagens visuais, sonoras e textuais como recursos para promover a aprendizagem mais significativa, refletiu-se na linearidade das ações prescritas para os alunos.

As razões, como vimos, passam pela situação de exploradores do meio digital na qual se encontravam os pesquisadores. As leituras que davam suporte teórico ao *design* e aos exercícios propostos no SAL eram, sem



dúvida, as que pregavam a importância da interatividade e da colaboração, da construção conjunta de conhecimento e da postura ativa de aprendizagem. No entanto, a equipe planejadora, como não poderia deixar de ser, estruturou as ações a partir de elementos de situação hipotética de interação, com alunos “ideais” e tecnologias sem “defeitos”. Os impactos derivados da “situação real” mostraram que o planejamento e o desenvolvimento de materiais didáticos devem ser trabalhados, desde o início, com as especificidades do meio digital sob pena de se produzir uma série de exercícios sem aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem de inglês via Internet.

Os resultados da primeira parte da análise mostram que a equipe de planejamento do SAL não tinha um conhecimento efetivo das potencialidades do meio, mas, por outro lado, possuía um sólido embasamento seja com relação aos conteúdos mais adequados aos aprendizes iniciantes de inglês, seja quanto à necessidade de trabalhar tais conteúdos de maneira a construir conhecimento.

Entretanto, na segunda parte da análise, quando são descritas as ações efetivamente desenvolvidas pelos participantes do curso, percebe-se que essa inexperiência da equipe teve um papel positivo no estabelecimento da postura de reflexão *na* e *sobre* a ação, na linha de análise proposta por Schön (1997) e seguida por vários outros pesquisadores na área de formação de professores.

Assim, se por um lado, a pouca familiaridade da equipe de criação do SAL com relação às especificidades do meio digital levou a que não se explorassem adequadamente os seus recursos hipertextuais e documentais, por outro, a condição digital-exploradora dos membros da equipe abriu a possibilidade de se experimentar a flexibilidade e a abertura ao *estranhamento* de que nos fala Morin. A partir daí, foi possível criar formas próprias e especiais de intervenção e mediação pedagógica no meio digital, de maneira mais adequada e coerente com os propósitos comunicativos e interacionais do SAL.

As modificações no *design* e a adoção de posturas didático-pedagógicas interativas foram sendo feitas em função de um processo reflexivo baseado, efetivamente, nas ações dos alunos. Dessa forma, foram criados os fóruns temáticos, os *feedbacks* personalizados e coletivos com espaços diferenciados, e os tutoriais com temas extraídos das próprias produções dos alunos. Todas essas alterações refletem uma preocupação real em se dar voz aos aprendizes, a instituí-los como interlocutores e co-autores das ações didático-pedagógicas dos professores e *designers*.

A ampliação das funções do fórum também reflete uma re-orientação do uso de um gênero digital assíncrono para propósitos educacionais. Dessa forma, o desdobramento do Fórum em três espaços diferentes com funções específicas (*Café, Classroom e Technical Support*), reflete uma conscientização da necessidade de organizá-lo como espaço de mediação pedagógica. A partir daí, a possibilidade de interação não-hierarquizada e de construção conjunta de conhecimento com base nas correções e comentários feitos às mensagens passam a ser efetivamente exploradas. Ao utilizar o espaço dentro da sua dimensão documental e hipertextual, os alunos puderam aproveitar melhor a riqueza interacional proporcionada pela base tecnológica do meio.

Assim, por meio da análise do impacto das ações dos alunos nos gêneros *chat* e fórum, percebemos que o registro das ações e as trocas interacionais via gêneros digitais podem e devem ser melhor explorados do ponto de vista didático.

Dentro da flexibilidade do meio digital e das reflexões desenvolvidas a partir do acompanhamento e da avaliação das ações dos alunos, a equipe promoveu modificações substanciais que se mostraram produtivas nas versões subseqüentes do curso, apesar de essa postura não ter garantido uma participação maior ou mais equilibrada de todos os alunos, como mostram outras pesquisas da equipe *EduLang*.

Essa postura de recuperação e re-avaliação permanentes das ações dos alunos por parte da equipe fez com que alguns avanços significativos fossem alcançados em termos de *design* e também de mediação pedagógica.

Assim, no caso das mudanças relacionadas ao *design*, a criação do glossário revelou que uma combinação entre postura reflexiva e envolvimento com os aspectos relacionados à interatividade do meio digital aliados à noção de gêneros digitais pode trazer contribuições relevantes com relação ao uso da tecnologia como ferramenta cognitiva. O desenvolvimento da ferramenta *glossário* por parte da equipe representou, mais do que uma tentativa de aplicar a teoria de uso educacional do computador de forma colaborativa e interativa, uma aprendizagem real, por parte dos professores-pesquisadores, sobre formas diferenciadas e específicas dos recursos do meio digital.

Quanto à influência do meio digital e seus gêneros nos processos de aprendizagem em inglês, pudemos confirmar a idéia de que o trabalho de desenvolvimento de alunos mais perceptivos e conscientes de suas ações fica facilitado pela mediação digital. Assim, os processos de autocorreção, recuperação de segmentos discursivos e incorporação de itens lexicais de maneira contextualizada refletem um movimento baseado no uso dos recursos digitais de registro e recuperação de informações. Levando-se em conta que a produção inicial dos alunos focais apresentava graves inadequações lingüístico-discursivas que dificultavam seu entendimento, observamos um salto qualitativo significativo, ao final do curso, em termos de refinamento e ampliação lexical, além de ajustes estruturais não apenas em um, mas em vários gêneros digitais.

Finalmente, a terceira e última pergunta, referente às ações dos alunos e sua relação com o meio digital, revelou dados significativos. Sobressai da análise de seus percursos a ocorrência de muitas ações digitais voltadas para a incorporação de segmentos discursivos, a autocorreção, a revisão contínua de suas produções e, finalmente, a adoção de uma postura construtiva e colaborativa com seus pares. Essas ações indicam que há inúmeros processos

em curso quando se está utilizando os recursos digitais com a função de aprendizagem, já que eles podem ser rastreados e seus resultados avaliados sob uma ótica diferente.

Considerando-se que um dos principais objetivos do ensino de línguas é tornar os alunos mais autônomos e capazes de fazer escolhas lingüísticas adequadas, a existência dessas ações em grande número pode ser considerada um diferencial a ser trabalhado nos cursos a distância em meio digital.

Os resultados apresentados foram, portanto, reveladores de posturas e ações estratégicas que estão diretamente relacionadas com as especificidades do meio digital. Por outro lado, eles também revelaram que as questões básicas relativas à perspectiva de ensino-aprendizagem colaborativa e construtiva são redimensionadas, ganhando ainda maior importância em função das possibilidades abertas pela hipertextualidade e interatividade.

Em outras palavras, o meio digital funciona como uma lente de aumento sobre as ações, interações e intenções humanas, tornando visíveis e rastreáveis, em muitos casos, elementos até então intangíveis. As conseqüências disso são inúmeras e muitas ainda não imagináveis. Por isso, este trabalho serve apenas como uma pequena contribuição para se abordar as questões de ensino-aprendizagem de inglês em meio digital. Os dados apresentados têm várias limitações, e a análise proposta também carrega uma série de restrições ligadas à seleção do curso e dos sujeitos e suas produções.

Assim, o fato de termos uma análise baseada em dados de apenas dois sujeitos de pesquisa impede, até certo ponto, que se façam generalizações sobre suas ações em termos de aprendizagem de inglês. Pode-se pensar em utilizá-los, entretanto, como base para novas incursões no plano da investigação das ações de sujeitos em contextos de aprendizagem em meio digital. Dessa maneira, ainda que eles representem aquilo que definimos como “bons aprendizes em meio digital”, muitos outros fatores podem ter influído em

seu desempenho, inclusive aqueles não tratados nesta pesquisa relativos à comunidade digital que se formou em cada uma das turmas analisadas. As interações e as condições de construção dessa coletividade precisariam ser melhor estudadas para, então, integrarem a análise das ações dos alunos focais.

Outro ponto limitador é a própria velocidade do desenvolvimento de novas tecnologias de informação nos dias de hoje. Assim, talvez se possa argumentar que os recursos tecnológicos disponíveis e utilizados à época do SAL (1997-2000) sejam, hoje (2002), obsoletos, e outros, mais sofisticados e mais precisos, já tenham sido produzidos, invalidando os resultados da análise desta pesquisa. Evidentemente, considerando-se que os recursos tecnológicos são condicionantes, como propõe Lévy, uma revisão mais profunda das bases tecnológicas em que se desenvolveu o SAL talvez fosse necessária e produtiva para se avaliar os reais processos de impactos na condução de um curso de inglês.

Há também que se considerar que o próprio conceito de ação digital, da maneira como foi proposto, não seja a melhor solução para se abordar a maneira como os usuários de computador interagem em situação de aprendizagem. Outras pesquisas precisariam ser feitas, com mais alunos e em cursos de estruturação diferente da usada no SAL, para que fossem avaliados os benefícios ou as desvantagens de se utilizar tal construto teórico.

Por outro lado, acredito que foi possível consolidar outros aspectos já levantados em pesquisas no campo da EaD, tais como a flexibilidade do meio digital e sua conseqüente potencialidade enquanto instrumento de ensino-aprendizagem. A análise das ações dos alunos revela uma série de possibilidades de uso construtivo do meio a partir de seus recursos de rastreamento e interatividade, redimensionando o processo de mediação pedagógica e democratização de saber. Neste sentido, o presente estudo pode servir de mais um exemplo da riqueza das ações humanas, contrapondo-se à idéia de que a “máquina” e a “distância” são obstáculos à aprendizagem.

Nessa mesma linha, também seria interessante analisar as interações e as especificidades da mediação pedagógica partindo das trocas entre professores e alunos, não apenas das duas turmas aqui enfocadas, mas de todas as demais, de modo a apreender a multiplicidade de estilos e a criatividade com que muitos professores trabalharam os processos de aprendizagem com seus alunos. Certamente, novas informações e aspectos relevantes à EaD e à aprendizagem de inglês poderiam ser extraídos se tais pesquisas fossem realizadas.

Ainda no âmbito do desenvolvimento de futuras pesquisas, acredito que, dentro da noção bakhtiniana de que os gêneros comunicacionais são como fronteiras móveis – na metáfora de Derrida – é preciso que se olhe para *Internet* e as novas esferas de circulação de discurso por ela instauradas, como sendo um espaço profícuo para se buscar novas formas de interação humana e, portanto, de aprendizagem. Os educadores, na mais fiel tradição de Paulo Freire, devem conhecer, explorar e ampliar as fronteiras de sua ação e de seu conhecimento sobre o mundo para compartilhar saberes com seus aprendizes.

O meio digital permite que se rompam muros, como propõe Paiva (2002), porque a construção é móvel, hipertextual e interativa. Nesse sentido, o desafio aos educadores é maior, mas, ao mesmo tempo, ele coloca a possibilidade de se ampliar o sentido de nossas ações educacionais, particularmente dos professores de inglês, como promotoras de crescimento intelectual e social.

Na era da globalização, conhecer as potencialidades e limitações da tecnologia é fundamental para que participemos em igualdade de condições das benesses de um mundo sem fronteiras. A aceitação passiva e a reprodução acrítica de metodologias e modelos não condizem com o caráter hipermediático e interativo do digital.

Por isso, navegar em meio digital é preciso. Os recursos digitais não são bons nem ruins em si mesmos, pois, como toda tecnologia humana, eles

podem servir a usos não previstos e a propósitos mesquinhos. O machado pode ser uma ferramenta de construção, quando é usado para cortar a árvore que vai se tornar uma casa, mas pode também servir de arma de destruição e ferir seres humanos. Da mesma maneira, o meio digital pode ser utilizado como um espaço de construção conjunta de saberes, sem hierarquias, sem fronteiras e sem limitações, ou como um espaço no qual se reproduz conhecimento de maneira mecânica e pobre.

Logo, há que se considerar a essência do humano no uso das tecnologias. Os atores sociais e suas circunstâncias socio-históricas são parte integrante dos resultados desse uso em seu tempo e espaço sendo, portanto, os agentes transformadores da sua realidade a partir das decisões tomadas sobre como e para quê servirão as ferramentas desenvolvidas.

Finalmente, há uma infinidade de outros aspectos que poderiam ser abordados, mas, é sempre preciso terminar uma tese. Apesar das limitações do escopo deste estudo e das restrições epistemológicas desta pesquisadora, acredito que as análises feitas possam contribuir, de alguma forma, para a reflexão sobre como explorar melhor as ferramentas digitais via *Internet* em cursos de inglês.

Como dissemos ao longo deste trabalho, a aprendizagem é sempre fruto da interação entre pares. Por isso, vou me utilizar de *palavras alheias*, como definidas por Bakhtin (1929), para encerrar minhas conclusões, por dois motivos. Primeiro, porque elas me parecem resumir, de maneira precisa, toda a riqueza existente nas potencialidades do meio digital enquanto ferramenta educacional. E, em segundo lugar, porque elas dialogam com os processos vivenciados por mim e por outros pesquisadores que atuam em EaD. Assim, nas palavras de Maria Elizabeth de Almeida, “*as distâncias desaparecem. Os papéis se fundem. O tempo e o espaço se transformam. O ensinar e o aprender se articulam e se imbricam mutuamente. Pedagogia e tecnologia se integram para promover a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento humano*” (2001:40). Este é o meu desejo, enquanto educadora e pesquisadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, Edith. (1993) *Tools for Constructive Learning: Rethinking Interactivity* Epistemology and Learning Memo, n. 15, MIT, October 1993.

ALMEIDA, Fernando J. (org.) *Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: MCT/IBM – PUCSP – Solectron.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. (2000) *O Computador na Escola: Contextualizando a Formação De Professores: praticar a teoria, refletir a prática*. Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, São Paulo: PUC-SP.

\_\_\_\_\_. (2001) *Formando professores para atuar em ambiente virtuais de aprendizagem*. In: ALMEIDA, Fernando J. (org.) *Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: MCT/IBM – PUCSP – Solectron.

AZEVEDO, Wilson. (2000) *A Vanguarda (tecnológica) do atraso (pedagógico): Impressões de um educador online a partir do uso de ferramentas de courseware*  
<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/vanguarda.html>  
Acessado em 16/01/01.

BAIRON, Sérgio. (1995) *Multimídia*. São Paulo: Global Editora, 1995.

BAKHTIN, Mikhail & V. VOLOSHINOV. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. (1952/1982) *El problema de los géneros discursivos*. IN: *Estética de la Creación Verbal* Madrid: Siglo Ventiuno, 1982.

BHATIA, Vijay K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1998.



- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental introdução.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo socio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- BURD, Leo. (2000) *Desenvolvimento de Software para Atividades Educacionais*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial da Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação da UNICAMP.
- CARELLI, Izaura M.; WADT, Maria Paula Salvador; SPRENGER, Terezinha Maria. Um relato de experiência de três professoras virtuais. *In: COLLINS, Heloísa & FERREIRA, Anise. (Eds. e Organizadoras) Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. (no prelo, a sair pela editora Mercado de Letras em 2003).
- CELANI, Maria Antonieta A. & Maria Cecília MAGALHÃES (2001) *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*. Paper apresentado no Congresso sobre Gênero de Oslo, maio de 2001. (cópia interna)
- \_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Editora Mercado de Letras, no prelo.
- CHARTIER, Roger. (1998) *A aventura do livro do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun*. 2ª reimpressão, São Paulo: Editora UNESP.
- CLOT, Yves. (1999) *La fonction psychologique du travail*. 2. éd. Paris: Press Universitaires de France, 2000.
- COLLINS, Heloísa & FERREIRA, Anise. (Eds. e Organizadoras) *Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. (no prelo, a sair pela editora Mercado de Letras em 2003).

- \_\_\_\_\_. Interação e permanência em cursos de línguas via Internet. COLLINS, Heloísa & FERREIRA, Anise. (Eds. e Organizadoras) *Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. (no prelo, a sair pela editora Mercado de Letras em 2003).
- CRYSTAL, David. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNHA, Marcus V. (2001) Dewey, escola nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade, e recontextualização. In: Jane S. de ALMEIDA. (2001) (org.) *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- DOWBOR, Ladislaw. (2000) *A Educação Frente às Novas Tecnologias do Conhecimento*. <http://www.ppbr.com/ld/educfrente.shtml>.
- DUCHASTEL, Philip. (1997). A Motivational Framework for Web-Based Instruction. In: Khan, B. H., (ed.). *Web-Based Instruction*. N.J.: Educational Technology Publications, p 179-184.
- EIDELWEIN, Karen & C. MARASCHIN. (2000) Encontros Presenciais & Virtuais: espaços de construção de coletivos inteligentes. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. v. 3, n. 1, setembro de 2000, p. 151-160.
- ENGELS, Friedrich. (1874/1979) *Dialética da Natureza*. Livraria Martins Fontes: Rio de Janeiro, 1979.
- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. (org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 1986.
- ERICKSON, Thomas. (1997) *Social Interaction On The Net: Virtual Community As Participatory Genre*. [http://www.pliant.org/personal/Tom\\_Erickson/VC\\_as\\_Genre.html](http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html).
- \_\_\_\_\_. (1999) *Making Sense of Computer-mediated Communication (CMC): Conversations as Genres, CMC Systems as Genre Ecologies* [http://www.pliant.org/personal/Tom\\_Erickson/genresEcologies.html](http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/genresEcologies.html).

- FERREIRA Anise A. G. D'O. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de cursos de inglês baseados em Web. *In: COLLINS, Heloísa & FERREIRA, Anise. (Eds. e Organizadoras) Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet. (no prelo, a sair pela editora Mercado de Letras em 2003).*
- FILLIETTAZ, Laurent. (2000) *Actions, activités et discours*. Thèse de Doctorat Université de Genève Faculté des Lettres Département de Linguistique. Suisse. (mimeo).
- GARDNER, Howard. (1995) *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARRISON, Randy .D. (1993) Quality and Access in Distance Education. *In: Keegan, Desmond. (ed.) (1996) Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge.
- GERBER, Elaine. (2002) Case Studies: n = 2? JVIB, 2002 disponível em <http://www.afb.org/jvib/JVIB950304box01.asp>.
- GILSTER, Paul. (1997) *Digital Literacy*. Nova York: John Wiley & Sons, 1997.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HILGERT, José Gaston. (2000) A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. *In: PRETI, Dino (org.) Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2000.
- H.-LEMMONIER, France & DUQUETTE, Lise. (2001) L’impact de l’utilisation de l’ordinateur et des nouvelles technologies dans l’apprentissage des langues. *Les Cahiers Scientifiques*, 97, Québec: ACFAS.
- JONASSEN, D.H. (2000) *Computer as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.
- \_\_\_\_\_, PECK, K, L., WILSON, B. G. (1999) *Learning with technology: a Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice-Hall, 1999.

- JONSSON, Ewa. (1997) *Electronic Discourse On Speech and Writing on the Internet*, disponível em <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/index.html> (acessado em junho de 2002).
- KEEGAN, D. (1991) *Foundations of Distance Education*. London: Routledge, 1991.
- KEMMERY, E. (2000) *Developing On-Line Collaboration*. mimeo.
- KHAN, Bradul. (ed.) (1997) *Web-based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, 1998.
- KHUN, Thomas S. (1972) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- KRAMSCH, Claire. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, Gunther & Threadgold, T. (1988) Towards a Social Theory of Genre. *Southern Review*, v. 21, n. 3, p. 215-243.
- LACOMBE, Isabel A. (2000) *Navegando e Aprendendo: Reflexões sobre um curso de Inglês via Rede Mundial de Computadores*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de LAEL, PUC-SP, 2000.
- LANDOW, George P. (1992) *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Jonh Hopkins University.
- LEONTIEV, A. N. (1979) The Problem of Activity in Psychology. In: WERSTCH, James. V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe, p. 37-71.
- LÉVY, Pierre. (2001) *Educação e Cybercultura*. Disponível <http://portoweb.com.br/PierreLevy/educaecyber.html> (acessado em 02/2001).
- \_\_\_\_\_. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000

LINCOLN Y.S. & GUBA , E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry* . Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

MACHADO, Anna Rachel. (1998) *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2000) *Um Instrumento de avaliação de material didáticos com base nas capacidades de linguagem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. São Paulo: Intercâmbio, 2000.

\_\_\_\_\_. (2001) *Por que e Para que ensinar gêneros de discurso?* Texto palestra proferida no Instituto Sedes Sapientiae, agosto de 2001. (mimeografado)

MACHADO, Arlindo. (1997) *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas: Papirus.

MACHADO, Irene. (2002) *Gêneros como documento*, 2000. (mimeografado)

MAIA, Carmen. (org.) (2000) *ead.br: Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Editora Anhembi-Morumbi, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. (2000) *Gêneros Textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, janeiro de 2000. (mimeografado)

\_\_\_\_\_. (2001) *Gêneros Emergentes Na Mídia Virtual*. Texto preparado para o 14º InPLA, maio 2002. (mimeografado)

\_\_\_\_\_. (2002) *Gêneros textuais emergentes e atuvudades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Texto apresentado no GEL – Grupo de Estudos Ligüísticos do Estado de São Paulo, USP: 23 a 25 de maio de 2002. (mimeografado)

MARSH, D. (1997) Computer Conferencing: Taking the loneliness out of independent learning. *In: Language Learning Journal*, 15; p. 21-25.

- MASETTO, Marcos. (2000) *Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia*. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MERCER, Neil. (2000) *Words & Minds. How to use language to think together*. London: Routledge.
- MIODUSER, D., NACHMIAS, R., LAHAV, O., OREN, A. (1999) *Web-Based Learning Environments (Wble): Current Pedagogical and Technological State*. Israel, <http://www.tau.ac.il/~ktlau/ktl/wble-54.html>.
- MOITA LOPES, L. Paulo. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- MORAN, José M. (2000) *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MORIN, Edgard. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e Liberdade*. Disponível em <http://www.geocities.com/complexidade/morin.html> (último acesso: agosto de 2002).
- NARDI, A. Bonni. (ed.) (1996) *Context & Consciousness Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge: MIT Press.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Studying Context and Comparison of Activity Theory, Situated-action Models & Distributed Cognition* In: \_\_\_\_\_ (ed.) *Context & Consciousness Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge: MIT Press, p. 69-102.
- NUNAN, D. (1992) *Research on Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- NUNES, Ivônio B. (1993) Noções de Educação a Distância. *In: Revista Educação a Distância*. Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, n. 4/5 Dez/93-Abr/94, p. 7-25, <http://www.intelecto.net/>.
- PAIVA, Vera Lúcia M. (2001) Aprendendo inglês no ciberespaço. *In: PAIVA, Vera L. (org.) Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- PERRENOUD, Pierre. (1999) *Construir as Competências desde a Escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RICHARDS, Jack and RODGERS, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press, 1999.
- RITCHIE, D. C. and HOFFMAN, B. (1997) Incorporating Instructional Design Principles with the World Wide Web. *In: KHAN, B. (ed) (1997) Web-based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, 1998.
- RIVIÉRE, A. (1984) *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1984.
- RUBIN, Joan. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *In: TESOL Quaterly*, 9:1, p. 41-51.
- SABBAG, Maria do Carmo. (2002) *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês on-line*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, abril de 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard. (1994) Genres et Types des Discours: Considérations Psychologiques et Ontogénétiques. *In: REUTER, Y. (1994) Les Interactions Lecture-Écriture*. Bern: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_ & DOLZ, J. (1997) *Os gêneros escolares: das práticas aos objetos de ensino*. Trad. R. Rojo, 1999. (mimeografado)

- SCHÖN, Donald A. (1997) Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.) (1997) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-92.
- SILVA, Marco. (2000) *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- SOUZA, Roberto A. (2000) *O "chat" em língua inglesa: Interações na fronteira da oralidade e da escrita*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG.
- STERN, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Learning*. Hong Kong: University Press, 1991.
- SWALES, John M. (1992) Rethinking Genre: Another Look At Discourse Communities Effects. *Rethinking Genre Colloquium*. Carleton University: April, 1992.
- TELLA, Seppo & MONONEN-AALTONEN, M. (1998) *Developing Dialogic Communication in Culture Media Education: Integrating Dialogism and Technology*. Acessível em PDF em <http://www.helsinki.fi/~tella/mep7.html>, acessado em 2001.
- TENÓRIO, Robinson Moreira. (2001) *Cérebros e Computadores: a complementaridade analógico-digital*. São Paulo: Escrituras.
- VALENTE, José A. (2000) Educação a Distância: uma Oportunidade para a Mudança do Ensino. *In: MAIA, C. (org.) (2000) ead.br: Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2000.
- VIAN JR., Orlando (1997) *Conceito de Gêneros e análise de textos de vídeos institucionais*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- VYGOTSKY, Lev S.(1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WATTERS, Carol and SHEPHERD, M. (1997) *The Role of Genre in the Evolution of Interfaces for the Internet*. <http://net97.dal.ca/970326-03>.



WERTSCH, James. (1998) *Vygotsky and Bakhtin on Community*. 2000.  
(mimeografado)

\_\_\_\_\_. (1985) La médiation sémiotique de la vie mentale; L.S. Vygotsky et  
M.M. Bakhtine. *In: Vygotsky Aujourd'hui*. Neuchâtel Suisse: Delachaux &  
Niestlé.

YATES, Simeon & SUMNER, T. (1997) *Digital genre and the new burden of  
fixity*. Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International  
Conference on System Sciences. v. 6, p. 3-12.