

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UM PROFESSOR EM CONTEXTO DIGITAL

Dánie Marcelo de Jesus¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a prática discursiva de uma professora de um curso on-line de escrita. Teoricamente este estudo está baseado nas concepções de linguagens Koch (1998), de abordagem comunicativa de ensino Widdowson (1978), Savignon (1983) e de pesquisas sobre formação de professores em ambiente digital Azêvedo (2000), Paiva (2001), Sprenger (2004). A metodologia de pesquisa é de base qualitativa. Da análise dos dados apreendemos que o discurso da professora se constitui de comentários de incentivo, correções de inadequações lingüísticas, solicitação à participação e lembranças das regras de salas de aulas.

Palavras-chave: prática discursiva, curso on-line de escrita, discurso de professor.

Introdução

O ensino tradicional enfrenta um processo de intensa mudança. O quadro e o giz que mediavam o conhecimento entre o aluno e o professor em uma sala de aula, cedem lugar aos laboratórios multimídia com acesso à Internet. Os novos laboratórios perpassam as paredes da sala de aula, proporcionando comunicação com o mundo escolar rica em possibilidades de interação entre aprendizes e especialistas diversos. A Internet, por excelência, é um ambiente de disseminação de informações capaz de romper com as barreiras geográficas, sociais e lingüísticas (PAIVA, 2001). Por esta ótica, é imprescindível que as novas tecnologias disponíveis no mundo virtual façam parte dos recursos e do cotidiano do professor deste século.

Pode-se afirmar que os recursos disponíveis na Web, por serem, multidimensionais, estão em condições de oferecer, aos professores em formação, um ambiente mais rico na aquisição da escrita (LIAO, 1999; BELISLE, 2000; HO, 2000), se postos em paralelo com os materiais tradicionais e com os diferentes estilos cognitivos de aprendizado. Os inúmeros sites e recursos, expressos em forma de

¹ É doutor pela PUC-SP e atualmente é professor do Departamento de Letras do Campus Universitário de Rondonópolis da UFMT. E-mail: daniepuc@yahoo.com.br

imagem e som, recriam, em nossas mentes, experiências mais próximas às da realidade cotidiana. A aprendizagem se realiza mediante descobertas individuais, de tentativas inúmeras, do fazer e do refazer, respaldada no estilo individual. Não se deve esquecer de que, esses recursos multidimensionais são ambientes ricos para trocas de ideias, experiências e criações.

Com o uso de material eletrônico, foge ao alcance do professor o poder de previsão das inúmeras conexões disponíveis que o aluno poderá criar. Novos caminhos são descobertos e gerados. Esses novos parâmetros educativos, segundo Paiva (2001, p. 272), representam um estímulo e requerem um ensino mais centrado no aprendiz. O professor deixa de ser um mero reproduzidor de conhecimento para tornar-se um intermediador das informações selecionadas pelos alunos. Pelos motivos expostos, faz-se necessária a produção de ambientes onde alunos de graduação possam experimentar e aprender como manejar tais ferramentas eletrônicas, desfrutando e vivenciando, assim, os recursos postos por essa nova tecnologia.

Por conta dessa potencialidade, salas de aulas *online* começam a surgir, especialmente com a finalidade de proporcionar aos alunos a aquisição mais rápida da capacidade de ler e escrever em língua estrangeira (PUTNAM, 2000, PAIVA, 2001). Com essas duas habilidades são naturais nesse ambiente, franqueia uma atmosfera ideal para que aprendizes de línguas desenvolvam, de forma não artificial, a produção de textos e leitura em língua estrangeira. Dessa forma, tenta amenizar o hiato entre a formação circunscrita nas poucas horas de atividades e também a pouca prática de escrita dos discentes, principalmente no curso de Letras. Neste artigo, serão analisadas práticas discursivas de uma professora de inglês que ministra curso de leitura e escrita de língua estrangeira dentro de uma abordagem comunicativa de ensino na WEB.

Estas palavras iniciais tiveram como o intuito de caracterizar brevemente o ambiente de aprendizagem digital e sua potencialidade para o ensino e aprendizagem de línguas. Além da introdução, este artigo compreende cinco seções com a finalidade de entender as práticas discursivas de uma professora virtual. Acerco-me, na segunda parte do artigo, das noções da abordagem comunicativa, pois a professora, segundo seu depoimento, procura criar um ambiente propício para o

desenvolvimento dessa abordagem. Em seguida, discuto os princípios sobre a natureza da linguagem, hábeis a compreender como esses princípios orientam a prática de qualquer professor. Logo em seguida, apresento a metodologia, o contexto da pesquisa e as perguntas de pesquisa. Posteriormente, serão discutidos e analisados os dados coletados. Finalmente, traço algumas considerações sobre este trabalho.

A propósito do ensino comunicativo

Paralelamente às pesquisas de aprendizagem em segunda língua, tomava forma, fim dos anos setenta e no início dos anos oitenta, nova proposta de ensino que visava revolucionar a maneira de ensinar línguas, delineando novo perfil de professor e aluno (WIDDOWSON, 1978; SAVIGNON, 1983). Essa abordagem foi designada como ensino comunicativo, em oposição ao ensino gramatical ou estrutural que enfatizava a correção gramatical ou a estrutura linguística. O principal objetivo da abordagem comunicativa era ensinar o uso da língua, ou fazer com que os alunos adquirissem competência comunicativa. A interação, como ato de interlocução entre falante e ouvinte, oportuniza negociar sentidos e aspectos discursivos e pragmáticos que se insinuavam nas aulas de inglês. Era necessário ensinar as “funções” da linguagem, não apenas “formas linguísticas ou gramaticais” (WILKINS, 1976). Nos dizeres de Widdowson (1980), fundamental se fazia alterar o foco de *usage* (utilização gramatical) para *use* (uso comunicativo). Com a mudança teórica realizada pelo *boom* comunicativo, acredita-se que o papel² dos participantes da sala de aula de LE se alterou sensivelmente. Ao professor cabe o papel de facilitar a interação e a aprendizagem, encorajando os aprendizes a terem uma relação cooperativa entre si, possibilitando a eles oportunidades de negociação de sentido. O professor deve ser tolerante com os erros linguísticos dos alunos, vistos como parte do processo de aquisição da segunda língua. Ao aluno cabe o papel de verdadeiro interlocutor, expressando suas ideias e opiniões sobre o mundo. Nesses termos, a sala de aula se torna um ambiente realmente autêntico de comunicação.

Vale ressaltar, no entanto, que as pesquisas realizadas no Brasil para verificar a prática de professores que dizem comunicativos (ORTALE, 1995; PATROCÍNIO & BIZON, 1995), revelaram que as aulas são “comunicativizadas” –, atividades

² Papel deve ser entendido como comportamentos construídos social e culturalmente por via da interação entre as pessoas em um determinado espaço seja presencial ou virtual.

comunicativas que revelam uma maquiagem na ação do professor do que mudança de postura mais profunda e significativa –, e não comunicativas. Entretanto, com o advento da Internet, novas possibilidades de pôr em prática princípios da abordagem comunicativa ressurgiram. Atualmente, podemos disponibilizar de ambientes mais reais onde alunos não escrevem apenas para o professor e respondem apenas perguntas didáticas. Defrontamos com a realidade que pode alterar sensivelmente o ensino de língua. Entretanto, convém esclarecer que a construção de um ensino *online* não significa mudanças nas práticas tradicionais de ensino na escola. Tais equívocos ou contradições ocorrem, em muitos casos, pela concepção de linguagem, de aprendizagem e ensino adotado. Na próxima seção, é nosso propósito discutir brevemente as diferentes concepções de linguagem e o efeito delas na prática do professor.

Concepções de ensino-aprendizagem online

A dinâmica social observada ao longo dos tempos se faz refletida nas várias concepções teóricas relativas à natureza da linguagem. Como observa Koch (1998), essas concepções podem ser sintetizadas através de prisma de três vertentes. Para a primeira, a função da língua é a de representar o pensamento e o conhecimento humano. A língua, à luz da segunda concepção, se expressa por um código por meio da qual um emissor comunica ao receptor determinadas mensagens. Quanto à última, considerando um paradigma sociocultural, a linguagem é encarada como forma de ação que possibilita aos sujeitos recriarem seus espaços sociais e profissionais.

O papel do professor, diante dos preceitos deste último paradigma é o de ser mais ouvinte e facilitador da aprendizagem que o mero depositante de informações. O profissional da educação, adepto dessa postura, minimiza a relação assimétrica entre si e os seus alunos, promovendo e recriando interação social a todo o instante por meio de atividades diversas, já que estas não são rotineiras como ocorre no discurso típico de sala de aula. Por último, o professor deve ter a preocupação de observar as relações atinentes à afetividade dos aprendizes que, em geral, trazem para o seio da sala de aula atitudes e comportamentos próprios de sua vivência sociocultural.

No escopo desses conceitos, a ação de cada um dos atores envolvidos em um curso online contribui para a criação de momentos de aprendizagem flexíveis e democráticos, cabendo ao professor gerar oportunidades para a solução de problemas em situações reais de aprendizagem. Nesse novo universo das comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, professores e alunos trocam experiências e se auxiliam mutuamente (TAVARES, 2004). Espera-se do aluno certo grau de autonomia, capacidade de planejar seu tempo de dedicação ao curso e de interagir em grupo (SPRENGER, 2004). Do professor, além do conhecimento do conteúdo, espera-se a capacidade de liderar, aliada a certo domínio tecnológico (ALMEIDA, 2004). Com relação à formação do professor, Azêvedo (2000, p. 02) assevera:

O professor on-line precisa ser antes de mais nada convertido a nova pedagogia. Não é apenas mais um novo meio no qual ele tem que aprender a se movimentar, mas é uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar com sua prática educacional. Assumir o papel de companheiro, liderança, animador comunitário é algo bem diferente do que tem sido sua atividade na educação convencional. Seu grande talento deverá se concentrar não apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem, de fomentar o debate, manter o clima para ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo.

Pelo que se pode observar, a concepção de língua sociocultural parece colaborar, igualmente, com a perspectiva da abordagem comunicativa de ensino de língua. Essas duas vertentes nos auxiliam na compreensão da forma como o professor interage em uma sala de aula e revelam, por igual razão, as representações de leitura e escrita do professor de língua.

Contexto de pesquisa, participantes e a perspectiva do estudo

O cenário

O curso de leitura e escrita online, analisado neste trabalho, é uma disciplina optativa de um curso de graduação em Letras em uma conceituada universidade brasileira. O gerenciamento do curso é feito por meio de uma lista de discussão, em um provedor gratuito. O curso tem duração de 15 semanas e tem como objetivo encorajar alunos na produção de textos escritos em inglês no ambiente

digital.

Os atores e os scripts

A protagonista deste trabalho é a professora Susana (nome fictício): possui larga experiência como designer e como docente em curso a distância. A sala de aula online conta com vinte alunos matriculados, sendo catorze mulheres e seis homens. O curso está baseado em uma perspectiva comunicativa (anteriormente discutida) com trabalhos colaborativos. Ele ainda é aberto para qualquer pessoa que tenha interesse em receber as tarefas e as mensagens do grupo. Entretanto, apenas os participantes devidamente matriculados podem interagir ao longo do curso. Também, é disponibilizado aos alunos um *link* com regras de comportamento comunicativo na Internet (Netiqueta). Os alunos, também, são aconselhados a despender cerca de quatro horas semanais, o atraso na entrega das atividades é considerado falta e quatro ausências, ao longo do curso, implicará a reprovação do participante, seguindo a legislação da Universidade, segundo a professora. O curso é gerenciado por uma lista de discussão de um provedor de e-mail gratuito que permite a criação de grupos de discussão. Na primeira semana, a professora envia as regras de gerenciamento do grupo, enfatizando a necessidade de interações semanais. Cada semana equivale a quatro frequências e os alunos devem apresentar suas atividades até a madrugada de toda terça-feira. As discussões iniciam sempre às 7 horas da manhã das terças-feiras e nenhuma tarefa é aceita após o prazo estabelecido. Já as atividades são enviadas semanalmente e a professora tem a expectativa que os alunos façam os trabalhos propostos.

Análise dos dados e pergunta de pesquisa

Este trabalho examina recorte de dados da disciplina ministrada pela professora Susana que contou com a geração de 1200 mensagens no total de um semestre. Destas, cinquenta mensagens foram selecionadas aleatoriamente para compor a análise deste estudo.

Dessa forma, iniciou-se pela observação do curso. Em seguida, passou-se a fazer anotações sobre o comportamento discursivo dos participantes e análise do ambiente onde o curso ocorria. Esse procedimento possibilitou a aguçar a percepção e a

canalizar a atenção para focos mais delineados, ensejando que *insights* emergissem para o andamento da pesquisa. Após esse processo, deu-se prioridade à forma das práticas discursivas da professora –, entendida como dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, variando de acordo com os diferentes tipos de discursos e fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107) –, que ocorrem em interação com seus alunos. Por isso, que este trabalho objetiva, em última instância, examinar a prática de uma professora que se diz adepta do ensino comunicativo, com intuito de perscrutar que contornos adquirem seu discurso em interação com seus alunos. Como ponto de partida para a análise dos dados, foi elaborado o seguinte questionamento:

Quais práticas discursivas predominam na interação entre a professora e seus alunos em uma sala de aula *online*?

Resultados e discussão

Descobertas

Inúmeros estudos no âmbito internacional (CAZDEN, 1988; KRAMSCH, 1987; MCLAREN, 1992) e nacional (JESUS, 2000; COX & ASSIS-PETERSON, 2001) vêm se preocupado com a natureza do discurso do professor em sala de aula convencional. Entretanto, apesar de diversos trabalhos (MATOS, 2003; CARELLI, WADT & SPRENGER, 2004; TAVARES, 2004) ainda são insuficientes os estudos que analisam a natureza discursiva do professor em ambientes digitais. Neste trabalho, intenta-se focalizar justamente esta questão. Nessa esteira, compreender as práticas discursivas de uma professora em processo de interação com seus alunos. Tipicamente, o discurso da professora Susana se caracteriza da seguinte forma: a) comentários de incentivo; b) correções de inadequações linguísticas; c) solicitação à participação; d) lembranças das regras de salas de aulas.

Uma das premissas de um professor adepto de uma abordagem comunicativa (anteriormente discutida) é o uso de respostas amigáveis que incentivem o aluno à participação, impulsionando-o ao cumprimento das atividades previstas. Essa prática pode ser observada com base nestes dados.

Excerto 1: (aluno³ descreve a sua avaliação de um teste de múltipla escolha para a professora)

A: I got 100% on the exercise related to this activity. I was kind of proud of myself,

P: So am I. Congratulations! Susana

Neste fragmento, a professora se mostra solícita com o êxito da aluna por meio da resposta. *So am I*, reforçando com a palavra *Congratulations!*. Estímulos como esses funcionam como elemento motivador para que o aluno continue a realizar suas tarefas. Uma afirmação positiva de Susana também pode ser um sinal de que o aluno conseguiu atingir os objetivos pretendidos. Outro exemplo comprova essa afirmação.

Excerto 2: (um aluno pergunta sobre uma tarefa realizada)

A: I imagine were supposed to send only the revised one.

P: you're right!

A: A Strange Dream

P: Your text is very good

Susana

Essa estratégia, utilizada pela professora, parece ser recorrente em seu discurso. Em boa parte de suas mensagens, percebem-se os rituais de estímulo (*very good*) utilizado por Susana. Essa ação já foi amplamente estudada por Mehan (1979) e Jesus (2000), em contexto de sala de aula tradicional como um estímulo à resposta dada pelos alunos. Entretanto, da interação face a face, na qual elementos paralinguísticos como olhar, movimentos da cabeça, sinalizam respostas positivas.

Em ambientes digitais, estratégias com respostas positivas se tornam indispensáveis para que o professor crie um estado de “estar junto” (VALENTE,

³ Neste artigo, A é um aluno em interação com a professora e P é a professora do curso.

2003) virtualmente, dando *feedbacks* encorajadores para que os alunos percebam que a professora os acompanha, sinalizando que estão avançando na aprendizagem do assunto tratado.

Na sala de aula, como em todos os outros lugares sociais, as interações ocorrem segundo o papel que temos de nós mesmo ou do que as pessoas têm a nosso respeito. O professor, por exemplo, é aquele que deve deter o saber e a autoridade no assunto. Esse papel confere ao docente a função de julgar a produção linguística de seus alunos. Tal função aparece no discurso de Suzana, como é de esperar, a correção de elementos considerados inapropriados linguisticamente pela professora. Seja exemplo:

Excerto 3:

A: Corruption is everywhere. Isn't it amazing? An employee of an expensive restaurant in Medelin told to a local.

P: Do not use the preposition to with the verb tell. Just say "told a local..." See my suggestion. Instead of "that you feel that you are there, like you could really picture them closing your eyes." I would say "that you feel that you are there. You can really picture them closing your eyes".

Susana

Parece que a correção da professora se dá, principalmente, no âmbito gramatical. Entretanto, ela tem a preocupação de contextualizar sua correção em enunciados. Essa constatação parece ser reforçada se observamos o exemplo a seguir.

Excerto 4: (a professora faz correções gramaticais sobre o discurso dos alunos)

P: Very good argumentation. See my editing suggestions below.

A: If I won a "pair" of tickets to travel to Disney world, the only person that I would take with me is my little older daughter.

P: Do you mean younger?

A: Knowledge. She knows some geographical informations."

P: Information is uncountable. No plural form.

A: To make her to understand (P: to make her understand)

A: Almost every day she asks me why are the Americans so evil, (P: Almost every day she asks me why the Americans are so)

Susana

Apesar das correções serem mais contextualizadas, a professora perde a oportunidade de proporcionar aos alunos a problematização dos equívocos. Isso se daria por meio de correções em pares ou individualmente, através de tarefas que estimulem os alunos a perceberem e a descobrirem soluções para o próprio erro. Prática como essa poderia auxiliar na mudança do papel do professor como fonte única e juiz linguístico (CORACINI, 1990). Caso a professora problematizasse os lapsos linguísticos dos alunos, estaria colaborando também para discussões sobre a formação de professores e sobre o que significa ensinar e aprender língua estrangeira. Talvez essas discussões não ocorressem de forma teórica, mas por meio de uma vivência diferente da tradição escolar.

Como foi frisado, o professor desempenha diversos papéis, entre eles o de solicitar a participação dos alunos. Isso ocorre porque lhe cabe ser um animador, para que despertem interesses dos membros da comunidade nas quais os alunos estão inseridos. Em ambiente digital, essa questão toma dimensões mais profundas se comparada à sala de aula presencial. A não-participação significa a total inexistência do aluno. Para solucionar esse problema tão comum em sala de aulas *online*, a professora se socorre de perguntas semelhantes a estas:

Excerto 05 (a professora solicita a participação dos alunos)

And what is your opinion?

Susana

Have you seen this movie?

Susana

As perguntas vêm sendo amplamente estudadas por pesquisadores (MACHADO, 1992, CORACINI, 1995) que afirmam que, em alguns casos, as perguntas sinalizam passividade dos alunos com relação aos desejos dos

professores. Isso ocorre pelas imagens que incorporamos após anos de escolarização sobre o professor, pois é ele o detentor do poder, cabendo-lhe manter a ordem, estimular e, principalmente, ser o perguntador. Apesar dessas críticas, a pergunta, quando não em demasia, pode ter seu lugar na interação *online* como elemento facilitador, e não tão-somente coercitivo como advogam alguns pesquisadores.

É minha crença, apoiada em Ehlich (1986), que o professor se vale da pergunta para chamar a atenção dos alunos com vista a um único ponto de vista. Ehlich (1986) ainda afirma que muitas das informações presentes na sala de aula estão apenas linguisticamente constituídas no mundo da fala, da leitura, da imaginação ou do pensamento dos participantes. Dessa maneira, a pergunta canaliza esse conhecimento que está disperso e estimula as operações mentais do aluno. Entretanto, convém asseverar que há outras formas de gerenciar uma interação *online* como tarefas de cunho reflexivo e com problemas a serem resolvidos. Embora assim, sem demasia, a pergunta pode ter seu lugar nas interações professor/aluno, com a finalidade de chamar atenção do aluno para um ponto específico de um assunto tratado.

Um dos papéis atribuídos ao professor é o de organizador da disciplina e da ordem, fruto da imagem estabelecida socialmente. De acordo com este imaginário social, o professor é aquele que está para ensinar e detém um conhecimento superior ao do aluno. Portanto, ocupa a posição de quem manda. O aluno, por sua vez, assume a posição de quem precisa aprender, não lhe restando outra saída que não receber ordem. Este imaginário social estabelece comportamentos a serem exercidos, como os do exemplo que se segue.

Excerto 06 (a professora responde a um aluno que enviou uma tarefa atrasada)

Late tasks are not accepted. They must be posted within the week and not afterwards.

Susana

Como o exemplo ilustra, a professora possui regras para organizar a participação dos seus alunos. Como vimos na seção de descrição dos participantes, a ação da professora está pautada nas normas da própria universidade que influenciam na sua

atitude cotidiana na sala de aula digital. Apesar de sabermos que toda organização social possui regulamentos que a estruturam. Entretanto, no ambiente digital, precisamos repensar se essas mesmas regras, oriundas de nossa experiência característica da docência presencial, cabem nesse novo contexto, dado que, diversos outros problemas se apresentam entre eles aqueles atinentes à conexão e a defeito de máquinas.

Essas questões, não são simples de resolver, acarretam, em muitos casos, problemas de ordem social e pessoal, tornando-se mais evidente no contexto digital. Melhor explicando, as normas que regem a docência *online* devem ser diferentes das regras no ambiente presencial, pois pela flexibilidade de tempo e espaço, professores e alunos não estão presos a horários e espaços rígidos. Portanto, faz-se necessário que a interação em sala de aula digital tome configurações de troca entre professores e alunos com maior ênfase na negociação.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos evidenciar as práticas discursivas de uma professora de língua em contexto digital adepta da abordagem comunicativa. Observou-se que a professora se caracteriza pela preocupação em fazer comentários de incentivos para os alunos. Além de elaborar correções de inadequações linguísticas. Bem como, solicitar participações nas suas atividades e organizar as estruturas de regras dentro da sala de aula. Pudemos verificar que esse comportamento da professora parece estar diretamente ligado a sua experiência como docente. Nesse sentido, é relevante ressaltar a importância da formação docente dos profissionais que lidam com o ensino mediado por computador. De trabalhos empíricos se colhe (COLLINS, 2004, GERVAI, 2004) que professores e alunos tendem a transportar, para o mundo online, estratégias interacionais típicas das salas de aula tradicionais. Cria-se um ambiente de intercâmbio social apenas com trocas de informações, ao invés de negociação de sentidos com a finalidade de construir conhecimento. Esses estudos afirmam que o grande desafio de uma educação colaborativa na rede está no fato de que o ensino, mediado por computador, ainda não faz parte da cultura de aprender e de ensinar de grande número de alunos e professores (BRAGA, 2004, p. 162).

Através desse estudo preliminar, acreditamos ter podido, inicialmente, traçar algumas características de práticas discursivas de uma professora. É importante que

no futuro novas pesquisas procurem caracterizar detalhadamente as características das práticas discursivas de professores em ambiente digital.

Referências

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

AZÊVEDO, W. *A Educação online sem ilusões*. ano III, nº 634, Gazeta Mercantil, 2000.

BELISLE, RON. E-mail activities in the ESL writing class. Disponível em: <<http://www.aithech.ac.jp/~iteslj/articles/Belisle-email.html>>. jan, 2000.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse – The language of teaching and learning*. Portsmouth, N. H: Heinemann, 1988.

CARELLI, I, M, WADT, M.P & SPRENGER, T. M. *Um relato de experiência de três professoras virtuais*. In COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 129-153.

COLLINS, H. *Interação e Permanência em Cursos de Línguas via Internet*. In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 51-80.

CORACINI, M. J. F. *Contribuições para uma análise do discurso pedagógico*. The ESP, 11 São Paulo, 1990, p. 49-58.

CORACINI, M. J. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Fontes, 1995.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. *A Palavra: Uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita*. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de Sala de Aula*, Mercado de Campinas, SP, Letras, 2001.

EHLICH, K. *Discurso Escolar: Diálogo?* Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 11, 1986, p. 145-172.

GERVAI, S. M. S. *Chats em Contexto de Aprendizagem*. In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-104.

HO, C. M. L. Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange. *The Internet TESL Journal*, v. VI, n. 12, dez. 2000. Disponível em:

<<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/articles/Ho-Email.html>>. 29 jan., 2001.

JESUS, D. M. *As configurações interacionais e o modo de perguntar de um professor de inglês*. Dissertação de Mestrado, UFMT, Cuiabá, 2000.

KOCK, I. V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

KRAMSCH, C. J. Interactive Discourse in Small and Large Groups. In: W. Rivers (org.), *Interactive language teaching*. Cambridge University Press, 1987, p. 17-30.

LIAO, C. C. *E-mailing to improve EFL learners' reading and writing abilities: Taiwan experience*. The Internet TESL Journal, v. V, n. 3, marc. 1999. Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/articles/Ho-Email.html>>. 13 dez., 1999.

MACHADO, R. O. A. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: Alguns subsídios para a formação do professor*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1992.

MCLAREN, P. *Rituais na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MEHAN, H. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

MATOS, A. M. A. *Virtual classrooms in Brazil: teachers' difficulties and anxieties towards technology in language learning*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V. 3, N. 2, 2003. Belo Horizonte: MG, UFMG.

ORTALE, F. L. *O caráter perguntador do professor de língua e a construção de identidades sociais em contexto de interação*.

PATROCÍNIO, E. F. & BIZON, A. C. C. *Análise de abordagem de Ensino: Os movimentos do professor de LE em direção a uma prática diferenciada*. Anais do IV Congresso de Linguística Aplicada, Campinas, SP, 1995, p. 454-465.

PUTNAM, D. *Student perception of computers as a writing tool*. Disponível em: <<http://scnc.chelsea.k12.mi.us/~dputnam/perception.html>>. 11 nov., 2000.

SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

TAVARES, K. C. A. *A auto-percepção do professor virtual: um estudo piloto* om In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 107-128.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

DISCURSIVE PRACTICE OF A TEACHER IN DIGITAL CONTEXT

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the discourse practice of a teacher from a writing on-line course. Theoretically, this study is based on language conception Koch (1998), communicative language teaching approach Widdowson (1978), Savignon (1983) and researches about teachers' development on digital environment Azêvedo (2000), Paiva (2001), Sprenger (2004). The methodology of research is based on qualitative approach. The analysis of data shows teacher's discourse is built by comments of encouragement, corrections of linguistic inadequacies, to request participation and remembrances of the rules of classroom.

Keywords: discursive practice, writing on-line course and teacher's discourse.