

Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística  
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

FABIENE DE OLIVEIRA SANTOS

**CORPO VISÍVEL E INVISÍVEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DISCURSIVO**

Uberlândia/MG  
Julho de 2017

FABIENE DE OLIVEIRA SANTOS

**CORPO VISÍVEL E INVISÍVEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti.

Uberlândia/MG  
Julho de 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237c  
2017 Santos, Fabiene de Oliveira, 1976-  
Corpo visível e invisível na formação do professor de língua inglesa  
na educação a distância : um estudo discursivo / Fabiene de Oliveira  
Santos. - 2017.  
114 f. : il.

Orientadora: Simone Tiemi Hashiguti.  
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.  
Língua inglesa - Formação de professores - Teses. 4. Ensino a distância  
- Teses. 5. Análise do discurso. I. Hashiguti, Simone Tiemi. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

FABIENE DE OLIVEIRA SANTOS

**CORPO VISÍVEL E INVISÍVEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti (Orientadora) – UFU

---

Profa. Dra. Cláudia Marinho Wanderley - UNICAMP

---

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU

Uberlândia/MG  
Julho de 2017

*Aos admiráveis heróis que tenho a felicidade e o orgulho de chamar  
de pais, às minhas irmãs, meu cunhado e meus inigualáveis sobrinhos  
pelo amor incondicional.  
À professora Simone Hashiguti, minha orientadora, pela dedicação e  
carinho ao me trilhar nos caminhos da AD e dessa pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e à minha família pela força e amor incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti, pela parceria e construção conjunta para que eu me significasse neste estudo, muito obrigada, querida professora!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU, especialmente, à Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas e ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, pelas explicações de modo a me instigar e tornar prazeroso o estudo.

Aos membros da banca de qualificação, estimadas professoras, Profa. Dra. Maria de Fátima Guilherme Fonseca e Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pela atenção, pelo honroso e humano trabalho com valiosas sugestões e colaborações.

Aos membros titulares da banca de defesa, Profa. Dra. Cláudia Marinho Wanderley e Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, e aos membros suplentes, Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos e Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, pela disposição em participar, pela leitura e contribuições tão importantes para este meu percurso.

Ao meu grupo de pesquisa “O corpo e a imagem no discurso” pelas reuniões calorosas e pelas profícuas leituras e debates.

À Profa. Dra. Cristiane Dias e a todos do grupo de estudos do Laboratório de Estudos Urbanos – LABEORB - pela acolhida e pelos encontros nos quais pude ter o prazer de participar de instigantes discussões.

Aos voluntários da pesquisa pela generosidade em particular e por possibilitarem esse estudo.

E aos colegas e amigos, mestrandos e doutorandos, que conheci e trilhamos comigo esse período de aprendizado.

A todos vocês, meu reconhecimento e admiração. Meus Agradecimentos!

## RESUMO

Este estudo aborda como o corpo é enunciado na escrita dos participantes de um curso de graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, totalmente a distância, ocorrido entre os anos de 2011 e 2015. Trata-se de um curso da Universidade Aberta do Brasil que foi ofertado por uma universidade pública da região sudeste do Brasil e que foi criado para atender a uma demanda de formação de professores já em exercício na Educação Básica Pública, e que também contemplou alunos de demanda social. Para a maioria dos alunos, esse foi o primeiro curso de nível superior cursado, a primeira experiência com educação a distância e também a primeira vez estudando a língua inglesa depois das disciplinas atendidas na educação regular básica. No curso analisado, como em outros do mesmo formato, grande parte das atividades ocorreu por meio da escrita. Na posição de tutora do referido curso, esta pesquisadora observou que alguns alunos pareciam ter dificuldade para a aprendizagem da língua inglesa e justificavam tal dificuldade pela modalidade do curso, exprimindo um sentimento de falta e de necessidade de ver os corpos físicos, dos professores e tutores, como acontece na situação de cursos presenciais. Ao observarmos os textos desses alunos e também dos tutores, foi possível perceber que a escrita trazia um pouco dos corpos de seus enunciadoreis, como marcas na superfície linguística. Assim, esse estudo objetivou:

(1) analisar como o corpo se fez visível no ambiente virtual, a partir de dizeres e produções escritas de alunos e tutores, e (2) investigar como a ausência do corpo materialmente visível foi significada no curso para o aprendizado da língua inglesa. Partimos do pressuposto de que, tal como na sala de aula presencial tradicional, os participantes do curso enfocado necessitaram se fazer visíveis como corpos para que houvesse a interação e a aprendizagem ocorresse. Nosso *corpus* de análise se constituiu de textos escritos de alunos em atividades de disciplinas do curso e de respostas de alunos e tutores a questionários. A fundamentação teórica se ancorou em teóricos da Análise do Discurso francesa como praticada no Brasil e da Linguística Aplicada. Buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: como os sujeitos ocuparam o espaço de aula virtual pela escrita, constituindo-se como corpos virtuais no curso? Em que medida a falta do corpo visível e presencialmente acessível dos professores, na sala de aula, se constituiu como um fator que dificultou a aprendizagem da língua estrangeira no dizer dos sujeitos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de enfoque descritivo-interpretativista que faz visíveis as regularidades discursivas no *corpus* analisado, buscando compreender os funcionamentos discursivos em jogo. Como resultados, concluímos que os sujeitos ocuparam o espaço como corporalidades (HASHIGUTI, 2015a), como corpos materializados pela escrita, mais especificamente, como *corpos de afeto*. Essa prática discursiva funcionou como uma maneira fundamental para a constituição dos sentidos de colaboração, companhia e engajamento que possibilitaram a permanência de alunos no curso e o enfrentamento das dificuldades. Concluímos que a dificuldade de oralidade não foi um efeito da modalidade, mas da própria língua inglesa como língua estrangeira. A dificuldade maior dos alunos foi a de se ajustar à modalidade do curso. Concluímos que corpo como afeto, e corpo e afeto como escrita se constituíram materialidades e condições fundamentais de inter-relação humana no Ambiente Virtual de Aprendizagem para superar essa dificuldade.

Palavras-chave: Corporalidade; Língua Inglesa; Educação a Distância.

## ABSTRACT

This study addresses how the body is stated in the writings of the participants in an undergraduate course of English Language and English Literature, at a distance, offered by a public university from the Southeast region of Brazil, between the years of 2011 to 2015. It is a course of the Open University of Brazil. The course was created as a response to the demand of university formation of teachers already in service in the Public Elementary Education, but it also attended students from social demand. For the majority of the students, this was the first University-level course taken, the first experience with distance learning and the first time studying English as a foreign language after mid an higher education. In the course, like in others of the same format, a great part of the activities happened thru writing. From the position of tutor in the course, this researcher observed that the students seemed to have difficulties to learn English, as they expressed it could be caused by the modality of the course and by the absence of presential bodies of the tutors and professors in the space of the virtual classroom, as it happens in the situation of face-to-face courses. When we observed the texts of these students and also of the tutors, it was possible to understand that the writing materialized a little of the bodies of its enunciators, like marks in the linguistic surface. Thus the objective of this study is to: (1) analyze how the body makes itself visible in the virtual environment of the course, in the written material of students and tutors, and (2) investigate how the absence of the body as materially visible was signified for the learning of the English language. We start from the assumption that, as in the traditional presential classroom, the participants need to make themselves visible and accessible so there is interaction for the teaching and the learning of the foreign language to take place. Our corpus of analysis comprises written texts from students in activities of different subjects in the course and responses to a questionnaire. The theoretical foundation is based in the French Discourse Analysis as practiced in Brazil and in Applied Linguistics. We try to answer the following questions of research: How did the participants occupy the space in the virtual classroom as written materials? How did they become visible? Did the lack of the visible, presential body of the tutors and professors constitute a difficulty to learn English? This is a qualitative research with an interpretative-descriptive focus. It aims to make visible the discursive regularities in the corpus of analysis for an understanding of the discursive webs at play. As a result, we found out that the participants occupied the virtual space as corporality (HASHIGUTI, 2015a), that is, as bodies materialized in their writing, more specifically, as bodies of affection. This discursive practice functioned as a fundamental way for the constitution of the meanings of collaboration, companionship and engagement that enabled the students to stay in the course and to face the difficulties. We concluded that the orality difficulty was not an effect of the modality, but of the English Language itself as a foreign language. The main difficulty of the students was to adjust to the modality of the course. We concluded that *body as affection*, and *body and affection* as written text have constituted fundamental materialities and conditions of human interrelation in the virtual learning environment to help overcome this difficulty.

Keywords: Corporality; English Language; Distance Learning.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
 CAPÍTULO 1 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA/DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA .....	008
1    Introdução.....	008
1.1   O ensino a distância: historicidade .....	009
1.2   A EAD e(m) discurso .....	013
1.3   Memória, interpelações e imaginários no aprendizado da LI a distância .....	016
1.4   Aprendizagem de LI a distância e os discursos que atravessam os sujeitos .....	021
1.5   Apontamentos acerca da aprendizagem de LI EAD e AD .....	030
 CAPÍTULO 2 – CORPO E DISCURSO ELETRÔNICO .....	032
2    Introdução.....	032
2.1   Sujeito, corpo e discurso eletrônico.....	032
2.2   Escrita e afeto. ....	039
2.3   Apontamentos acerca do corpo e discurso eletrônico.....	046
 CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	047
3    Introdução.....	047
3.1   Caracterizações da pesquisa .....	048
3.2   Condições de produção: contexto e participantes.....	050
3.3   Procedimentos e instrumento de coleta do <i>corpus</i> experimental.....	054
3.4   Procedimentos e instrumento de coleta do <i>corpus</i> de arquivo.....	055
3.5   Sobre os procedimentos de análise dos <i>corpora</i> .....	057
3. 6   Apontamentos acerca da metodologia de análise dos dados .....	060
 CAPÍTULO 4 – O CORPO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA.....	061
4    Introdução.....	061
4.1   O corpo e o afeto a distância: análise do <i>corpus</i> experimental.....	061
4.1.1   Expansão e corporalidade .....	064
4.1.2   Desafio para a aprendizagem.....	068
4.1.3   Dificuldade e sentimento de falta .....	071

4.1.4 Os sentidos do afeto no curso .....	074
4.2 A visibilidade do corpo e do afeto na escrita: análise do <i>corpus</i> de arquivo.....	077
4.2.1 Afeições e feições na utilização de cumprimentos e <i>emoticons</i> .....	082
4.2.2 Afeto, apreciação e concordância em potencialidade para aprendizagem .....	087
4.2.3 Corpo visível no funcionamento do discurso eletrônico .....	091
4.2.4 Corporalidade pelo instrucionismo afetivo-motivacional .....	095
4.3 Reflexões que emergem do entrecruzamento e no entremeio dos <i>corpora</i> analisados..	098
4.4 Apontamentos acerca do corpo no ensino de Língua Inglesa a distância.....	100
 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 102
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	 104
 APÊNDICE I.....	 110
 APÊNDICE II.....	 112
 ANEXO .....	 114

## INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu da inquietação desta pesquisadora, ao ocupar a função de tutora presencial em uma primeira turma de um Curso de Graduação em Letras\_Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa a distância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR<sup>1</sup>, sobre a questão da presença e do corpo visível do professor na sala de aula de língua inglesa. O curso foi oferecido por uma universidade pública da região sudeste entre os anos de 2011 a 2015, período total de atuação desta pesquisadora na tutoria presencial do curso, isto é, como tutora lotada no polo de apoio presencial<sup>2</sup>. A partir dessa posição, foi possível escutar, com recorrência, comentários dos alunos acerca da ausência do corpo físico, presencialmente acessível e visível, dos professores com um sentido de falta. Isto é, para muitos alunos, o fato de o curso ser a distância, com a maior parte da interação se realizando por via da escrita e por meio de recursos do computador e do curso, e de o corpo físico dos professores não ser presencial, parecia se configurar como um fator que dificultaria a aprendizagem da língua inglesa. Alguns alunos dessa turma reportavam também a sensação de solidão, de se sentirem muito sós na plataforma de aprendizagem em comparação com o modelo da sala de aula presencial. Mas, o que estaria em jogo nesses pronunciamentos dos alunos? Seria a falta do corpo materialmente visível realmente um empecilho para o ensino e a aprendizagem da língua, ou seriam outros aspectos que se camuflariam por essa questão do corpo? Se a maior parte das atividades era realizada por via da escrita, seria mesmo uma falta do corpo fisicamente presente, ou a relação com a escrita que provocava o maior estranhamento em relação ao aprender inglês a distância? Além disso, se não havia corpo materialmente visível, como os sujeitos ocupavam, então, o espaço de aula virtual, como se faziam visíveis?

Esses questionamentos se tornaram as inquietações de pesquisa que dão origem a este trabalho. Apresentamo-los reformulados, nas linhas que seguem, já pelo olhar teórico da Análise do Discurso de tradição francesa (PÊCHEUX, 2006, 2009, 2014), teoria que nos possibilita conceituar corpo, escrita e discurso e entender os processos de produção de sentidos relacionados à história e à ideologia. Nosso objetivo geral é analisar como o corpo se faz visível no ambiente virtual, em um curso de Letras-Inglês a distância, a partir de dizeres e produções escritas de alunos e tutores (8 alunas e 3 tutoras que, mediante Termo de

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre o PARFOR a distância, buscar no site da CAPES/MEC, ou direto, estando acessível, a página: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>.

<sup>2</sup> Em cursos do modelo Universidade Aberta do Brasil, como este, há tutores presenciais e a distância. Isso será discutido mais adiante no texto.

Consentimento Livre e Esclarecido, voluntariamente, concordaram, em participar desta pesquisa<sup>3</sup>), e investigar como a ausência do corpo materialmente visível na situação de Educação a Distância<sup>4</sup> (EAD) foi significada no curso para o aprendizado da língua inglesa. Nossos objetivos específicos são analisar como se constrói uma corporalidade ao se enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa na EAD, investigar como a relação com o corpo é importante para a aprendizagem da língua inglesa a distância e identificar a construção de uma corporalidade por meio da escrita.

Na situação presencial, entendemos corpo como a presença corporal do sujeito composto de matéria biofísica, corpo de gestos e ritmos que pode ser visto, ouvido, tocado e que é também interpretado na sala de aula. Na situação a distância, entendemos que o corpo pode ser visível e audível, isto é, está relativamente disponível como corpo nesse sentido, quando há webconferências ou encontros virtuais síncronos e videoaulas, que são assíncronas. Fora essas situações, o corpo pode se materializar, como propõe Hashiguti, (2011, p. 50-52), como corporalidade, presença virtual que se faz presente por meio de descrições textuais e estratégias discursivas na escrita. No curso focado, a quantidade de tempo que os alunos despenderam com as atividades individuais e autônomas de escrita e de leitura, em que não há a presença do corpo biofisicamente visível e audível do professor, foi bem superior ao acesso a videoaulas e webconferências, o que pode ter causado estranhamento para essa primeira experiência de educação a distância dos alunos. Cabe explicitar que a EAD, entendida como modalidade e como condição de produção de um discurso educacional, pressupõe autonomia suficiente por parte dos participantes para que as aulas e as atividades possam ser realizadas em sua completude e respeitando os prazos. O fato de as atividades serem realizadas a distância, em uma plataforma virtual sempre acessível, pode dar a ilusão de que não é necessário construir ou atender cronogramas e planos de estudo, ou mesmo de que as práticas de estudo presencial podem apenas ser repetidas naquele espaço, o que não é. Ainda, até se acostumarem à modalidade, há muito estranhamento por parte dos alunos.

No curso enfocado, há alunos que expressaram inseguranças e que reclamaram do modelo. Parece-nos que, porque sua formação anterior, na educação fundamental e média, sempre seguiu uma pedagogia tradicional, em cursos presenciais, com professores fisicamente

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa foi submetida e aprovada no ano de 2016 pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/UFU.

<sup>4</sup> É uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, em lugares ou tempos diversos, por intermédio da utilização de tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2005, s/p).

presentes, e com expressões pelo corpo e pela fala em ambientes presenciais, a nova maneira de estudar, sem as aulas presenciais e com a organização virtual, foi sentida como uma grande dificuldade. Sobretudo, como o curso focado nesta pesquisa trata de outra língua, uma língua estrangeira que, para a maior parte dos alunos, foi sempre aprendida presencialmente na escola regular, a aprendizagem a distância demandou uma real mudança de paradigma. A necessidade, geralmente comum, de muitos alunos não só de ouvir, mas de ver os professores o tempo todo em uma aula, teve que ser ressignificada na EAD. Foi percebido um estranhamento duplo no batimento língua e EAD, pela necessidade do letramento pela/para a escrita digital, o que envolve habilidade e competência para a escrita e para a tecnologia, e também pela/para a língua inglesa. Isso tudo provocou em muitos alunos o abandono, o afastamento ou o não envolvimento nas atividades do curso. Em nosso estudo, problematizamos, portanto, a questão do corpo e do olhar para a aprendizagem de inglês. Isto é, dado o que se considera ser uma quebra em um modelo tradicional de ensino de língua inglesa presencial, pela condição do curso na modalidade a distância, buscamos observar como fica a questão do corpo físico ausente no ensino da língua inglesa a distância. Chamamos de corpo nesse estudo, a extensão do corpo físico, que é afetado, corpo de órgãos, sentidos e sentimentos, que na sua forma material, materializado, o tomamos como corporalidade, corpo presente *na* e *pela* escrita. Consideramos na extensão corpo físico, o corpo do aluno, do professor, bem como o “corpo social<sup>5</sup>”, institucional, corpo docente, corpo discente que nos evocam aos membros desses corpos sociais, dessas “corporações”, que são constituídos de corpos físicos, e materializam-se em corporalidades, corpos em textos.

Entendemos que, nesse curso de Letras, os sujeitos em formação materializaram seus olhares, posturas, pensamentos, vozes, sentimentos, bem como o outro – o professor, o tutor ou o colega a distância – por intermédio das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, pela/na linguagem escrita e oral veiculada nas interações em *fóruns* de discussão, *chats*, nos exercícios propostos. Compreendemos que os participantes, mesmo sem se fazerem visíveis o tempo todo, como corpos materialmente visíveis através das câmeras nas atividades síncronas ou assíncronas, se construíram como corporalidade no ambiente virtual, isto é, como presença virtual por meio da escrita e constituíram também relações de afeto. Conforme indica Hashiguti (2015a), a corporalidade é um sentido de corpo humano necessário à inter-relação entre os sujeitos, seja ela em presença ou não do corpo

---

<sup>5</sup> Entendido como um grupo institucional ou um agrupamento social.

materialmente visível, e pode se constituir a partir da linguagem verbal, oral e escrita.

Conforme expõe a autora:

há diferenças de sentido quando o corpo é materialmente visível na inter-relação entre sujeitos e quando ele está presente como construção imaginária a partir do verbal ou de outras formas de linguagem. Neste caso, o que se constitui é um sentido de corpo, no sentido de poder haver uma presença virtual do corpo que se instala como relação do sujeito com um outro no discurso.[...] As diferentes formas de percepção do corpo o construíram diferentemente. [...] Este sentido é o que considero ser uma corporalidade, uma presença virtual do sujeito. (HASHIGUTI, 2015a, P.74).

Nessa perspectiva, para interagirem, os sujeitos do curso tiveram que se significar como presenças virtuais, como corporalidades participantes de atividades conjuntas e que se imaginaram como corpos, como interlocutores virtuais, *para a* escrita, ao mesmo tempo em que se constituíram corporalidades *na* escrita, na forma de descrições verbais de si, construções sintáticas, interjeições, traços imagéticos como os *emoticons*, por exemplo, ou pela disponibilização de fotografias ou imagens ligadas ao texto verbal. Na inter-relação pela escrita, a afetividade também ressoa nos sintagmas e nas marcas linguísticas, como um modo de representar a afeto-identificação mesmo de ordem presencial. Desse modo, trabalhamos, neste estudo, com o corpo - presença no virtual - que pode ser materializado na escrita, o qual pode ser entendido também como corpografia, como indica Dias (2008). Isto é, na atualidade, as tecnologias de informação e comunicação, juntamente com a Internet, abrem novos espaços no ciberespaço<sup>6</sup>, nos quais a escrita é ressignificada por símbolos, sinais, ícones, caracteres tipográficos possíveis pelos recursos tecnológicos que exprimem os sujeitos, os desejos de apresentações dos usuários, sentimentos, afetos e afeições, que denotam o corpo no espaço virtual. Nesse sentido, o corpo no ambiente virtual, como corporalidade, inscrito por marcas temporais, na interação *online* no espaço digital, apresenta-se como escrita corpográfica<sup>7</sup>, como um corpo virtual textualizado pelo simbólico na escrita.

Nossa hipótese, neste estudo, é a de que, no curso de graduação em Letras analisado, o corpo e o afeto são, em sua junção, *corpo e afeto*, um discurso em funcionamento na escrita dos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e são uma marca da inter-relação entre os sujeitos do curso. Partimos do pressuposto de que há um padrão de ensino de língua inglesa cristalizado e que se refere à modalidade presencial, e, nesse modelo, o contato

<sup>6</sup> Tomado como o próprio espaço virtual disposto pela tecnologia para a comunicação entre corpos virtuais, ou seja, para o exercício da corporalidade.

<sup>7</sup> Conforme Dias (2008, p.20-21), a corpografia é o corpo textualizado em letras.

direto e face a face com o professor é tomado como necessário e fundamental para a aprendizagem das habilidades da língua, sobretudo, a oralidade. Esse padrão é quebrado no curso a distância, podendo ser sentido como um empecilho por parte dos alunos. Consideramos também que, principalmente nos processos de educação a distância, parece haver um sentido de falta de calor humano e a necessidade de se construir laços afetivos pode ser maior.

Este estudo tem a base teórica alicerçada em uma perspectiva discursiva de linguagem, a partir de Michel Pêcheux (2006, 2009, 2014), com contribuições, principalmente, de Michel Foucault (2004, 2012), Jean Jacques Courtine (2009) e Serrani (1997), Serrani-Infante (1998), e também se fundamenta em estudos do campo da Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras (REVUZ, 1998, SERRANI, 2003, SERRANI-INFANTE, 1998, HASHIGUTI, 2003). Seguindo essas perspectivas teóricas, entendemos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira está condicionado à constituição do sujeito pela memória discursiva, à sua inscrição numa dimensão simbólica e contraditória e que, ao falar, ele entra no jogo das representações imaginárias, sentidas como verdade. O que pode gerar ansiedades, frustrações e a sensação de incompletude em cursos de graduação do tipo enfocado, e parece ser o caso do que se tem analisado, é o fato da presença do outro, como corpo visível e não apenas como corporalidade<sup>8</sup>, ser uma necessidade. Nesse sentido, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: (1) como os sujeitos ocuparam o espaço de aula virtual pela escrita, como se faziam visíveis? (2) Em que medida a falta do corpo visível e presencialmente acessível dos professores, na sala de aula, se constituiu como um fator de dificuldade no curso no dizer dos alunos? Analisamos, para tanto, como o sujeito se constituiu no ambiente virtual para compreendermos se houve, realmente, um sentido de falta do corpo e se isso foi um fator de dificuldade para a aprendizagem.

Há autores que abordam o aprendizado/aquisição de uma segunda língua de modos diversificados, como Paiva (2010, p. 203), que discute que a aquisição de línguas estrangeiras não pode ser vista tão somente como o resultado de processos cognitivos, uma vez que existe bastante evidência de ser um fenômeno social. Nesta pesquisa, consideramos essa aquisição pelo viés discursivo da inscrição-interpelação-ideológica, como um processo de inscrição do sujeito na ordem da aprendizagem da língua estrangeira, tal como indica Serrani-Infante em seus estudos de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos - AREDA.

---

<sup>8</sup> O corpo materializado, presente virtualmente e no olhar dos sujeitos do discurso e das formações discursivas.

Na proposta AREDA, filiada às concepções não inatitas de aquisição, entende-se que o ser humano vem ao mundo sem a linguagem e ele recebe do exterior o significante, que é, a um só tempo, matéria-prima e instrumento da constituição do inconsciente do sujeito. E ao dizer ‘sujeito’ não se trata da mera articulação da entidade individual biológica do falante com os seus papéis no ambiente (tal como acontecia na Psicologia Social), mas de posição enunciativa, considerando-se as dimensões simbólica e significante. (SERRANI-INFANTE, 2000, p.111-112).

Assim, em nossa pesquisa, o cerne está na discussão sobre como o corpo é demandado em processos de aprendizagem de língua inglesa e, também, na situação de EAD, como ele vai sendo construído no curso por seus participantes.

Como em toda proposta de pesquisa discursiva, o estudo funde teoria e análise em um batimento descritivo-interpretativo em que a relação teoria e análise funciona como motor. Ao descrever o *corpus* e ao mesmo tempo já analisá-lo, buscamos verificar regularidades discursivas na escrita de alunos e tutores do curso nos seguintes materiais: material experimental, constituído de respostas aos questionários – um para alunos e um para tutores, e material de arquivo, constituído de postagens em *fóruns* de discussão e em sessões de bate-papo de disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle.

As tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitam a expansão da Educação a Distância que, mediante políticas para disponibilizar cursos em diferentes localidades, conecta sujeitos, com sentimentos, expectativas e modelos educacionais diferentes. Nesse contexto, o ensino de inglês a distância, em nível de graduação e no formato da Universidade Aberta do Brasil (UAB), é relativamente novo e as primeiras turmas dos primeiros cursos, desde a implantação da UAB (em 2005), começam a finalizar. Muitos de seus aspectos e especificidades devem ainda ser discutidos, pois a tradição de ensino e aprendizagem a distância, em nível superior no Brasil, ainda está em curso e é bastante nova, especialmente, no âmbito do ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

O presente estudo é relevante, portanto, porque toca nesse tema (EAD) e discute a formação de professores de língua inglesa nessa modalidade, nas condições hoje, fornecendo subsídios para outras pesquisas e reflexões sobre a formação a distância de outra língua, sendo, assim, de interesse para estudiosos tanto da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) como para estudiosos da EAD. Este trabalho se justifica, também, por possibilitar bases para reflexões para a instituição, para membros da



equipe multidisciplinar, como o coordenador, os professores autores<sup>9</sup>, professores regentes e tutores<sup>10</sup>, bem como para os alunos da graduação a respeito do próprio curso, na modalidade a distância, podendo contribuir ainda para a área dos estudos discursivos sobre a linguagem.

O primeiro capítulo trata da aprendizagem de Língua Inglesa a distância. Para tanto, contextualizamos, historicamente, o ensino a distância no Brasil e o aprendizado da língua estrangeira, relacionando-os com os avanços sociais, tecnológicos e com políticas que sugerem as condições de produção desse acontecimento, qual seja, a aprendizagem de Língua Inglesa a distância. Já nesse capítulo, começamos a apresentar conceitos teóricos da Análise do Discorso como memória e formação discursiva. No segundo capítulo, explicitamos outros conceitos teóricos necessários para a condução do estudo, tais como discurso eletrônico e corpo. O capítulo terceiro aborda a metodologia de análise e, no quarto capítulo, seguimos à análise dos dados, propriamente dita, realizada com base na teoria arrolada e reflexões sentidurais que possibilitaram desvelar o corpo e o afeto funcionando no espaço digital para a aprendizagem de Língua Inglesa a distância. Para análise do *corpus*, nos baseamos nas orientações metodológicas dos autores Jean Jacques Courtine (2009) e Serrani (1997), Serrani-Infante (1998), que explicam como os processos de recorte e análise se dão nos estudos discursivos. Partimos, também, da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) de Serrani-Infante, não como uma aplicação exata desta proposta, mas como um aporte para elaboração dos questionários aos alunos e tutores do curso focado e para a análise das respostas que apresentaram os efeitos pelas ressonâncias<sup>11</sup> enunciativas. Na conclusão, retomamos a análise para indicar como nosso estudo pode contribuir para a compreensão de como cursos de Letras na mesma modalidade acontecem, fornecendo subsídios também para a área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

---

<sup>9</sup> Na equipe de profissionais da Educação a Distância (EAD), pode haver divisão da função didático-pedagógica, aparecendo os professores autores que são responsáveis pela elaboração do conteúdo, do material didático para a disciplina; os professores regentes que ministram as disciplinas e professores autores-regentes que acumulam ambas as funções, elaboram e ministram as disciplinas.

<sup>10</sup> Os tutores são parte do quadro da equipe multidisciplinar dos profissionais da EAD e têm um papel de mediar a aprendizagem, auxiliar, orientar e estimular os alunos. Há cursos de EAD, como o curso analisado, em que os tutores são subdivididos em tutores presenciais (atuam no polo, auxiliam diretamente os alunos e aplicam provas) e tutores a distância (eles medeiam a aprendizagem no ambiente virtual, nas atividades da plataforma Moodle).

<sup>11</sup> Serrani-Infante (2000, p.109) explica em nota que ressonância (de significação) se trata de uma interpretação discursiva sobre a noção sintática de paráfrase.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA/DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA**

#### **1 Introdução**

Neste capítulo, a fim de refletirmos sobre como os sujeitos se fizeram visíveis no curso enfocado, discutiremos a constituição da educação a distância no Brasil a partir de suas características técnicas, tecnológicas e de discurso, isto é, também relacionando a modalidade com as práticas educativas e de linguagem que ela engendra e com as políticas educacionais que a possibilitam surgir na história. A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino em que os participantes se encontram em locais geográficos diversos, espaços físicos diferentes, em todo ou grande parte do tempo. Esse estar em locais diversos não significa que os participantes, alunos, professores, encontram-se distantes, pois a conexão pela Internet possibilita o encontro dos sujeitos no curso.

Dessa forma, não nos referimos a essa modalidade de ensino como uma Educação à distância, o que poderia enfatizar, com a utilização da crase, o funcionamento da locução adverbial com sentido de uma distância total dos participantes da EAD, gerando um direcionamento para o sentido dessa modalidade de educação contrário ao que se espera. Tratamos essa maneira de ensinar como Educação a Distância pela proximidade que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permitem, por ser esse o sentido desejado e enunciado na tomada de posição política para que os corpos se relacionem e, interpelados, suceda a formação e a aprendizagem da Língua Inglesa (LI) no curso analisado, primeira turma do curso de Letras-Inglês a distância de uma universidade da região sudeste.

Para entendermos como os corpos ocupam o espaço do curso, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e a EAD como estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2006), iniciamos esse estudo por desdobramentos da história da EAD, vinculados a acontecimentos de natureza tecnológica, apresentando três épocas, ou seja, três gerações que adotaram essa modalidade de educação, a partir das tecnologias que emergiram e se destacaram em cada período. A seguir, recorremos a conceitos que possibilitaram olhar o ensino de língua a distância pelo viés da Análise do Discurso (AD), e discutimos a respeito de discursos que podem interpelar os sujeitos para/na EAD e para/no aprendizado de língua inglesa: inscritas sob o crivo da Análise do Discurso e sua rede de conceitos, abraçamos a história da EAD e de

processos de aprendizagem de LI no Brasil com a AD como disciplina de entremeio, de interpretação, que dialoga com a história, tomada na perspectiva de Pêcheux (2006, p. 42), isto é, como “uma disciplina de interpretação”.

### **1.1 O ensino a distância: historicidade**

De acordo com Vilaça (2010, p. 92), nos últimos anos, são crescentes a popularização e a visibilidade da EAD, pela grande disseminação e enfoque da mídia e pela adoção dessa modalidade de ensino, cada vez mais, nas universidades. Tal expansão da modalidade vem se apoiando no discurso do novo, que objetiva os cursos a distância como a nova forma de aprender na era das tecnologias de informação e comunicação. Essa “novidade”, entretanto, deve ser relacionada apenas ao acesso ao computador, à Internet e ao surgimento da WEB 2.0<sup>12</sup>, ou seja, às máquinas e sistemas atuais, pois a EAD tem uma longa história.

Maia e Mattar (2007,<sup>13</sup> apud Vilaça, 2010, p. 92), apontam que, para alguns autores, dentre as primeiras experiências de EAD, estariam as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo ainda na Grécia Antiga. Estas cartas traziam um caráter didático; eram escritas para serem lidas nas comunidades, entoando ensinamentos. Elas atestam o acontecimento da escrita como forma de registro nas sociedades. Depois, para esses autores, a invenção da imprensa foi o avanço tecnológico que possibilitou o surgimento da EAD, com cursos de taquigrafia anunciados em jornais desde 1720.

No Brasil, podemos representar o cenário da EAD por três marcações históricas, balizadas pela ordem econômica vigente e pelos avanços da tecnologia como possibilidades de investimentos. Como indica Vilaça (2010, p. 93-94), diversos pesquisadores dividem a trajetória da EAD em fases ou gerações, considerando, predominantemente, o tipo de tecnologia empregada. No início, considerando a primeira década a partir de 1900, houve um período com o funcionamento por correspondência impressa e pelo rádio, até a década de 60. Um segundo momento, que vigorou dos anos 60 aos 90 do século XX, foi marcado pela utilização audiovisual para os cursos, via transmissão televisiva. E um terceiro momento, que está ainda em acontecimento, é este, baseado no uso do computador, operando pelo

---

<sup>12</sup> Web 2.0 é um termo que foi popularmente utilizado, a partir de uma mudança na Internet pelo aproveitamento da inteligência coletiva, anunciando uma segunda geração de serviços e comunidades com o desenvolvimento de uma rede de informações e tecnologia em que, além de se usar, receber informações, também é possível contribuir, interagir na rede.

<sup>13</sup> MAIA, C. e MATTAR, J. ABC da EAD: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

desenvolvimento e mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (que chamaremos também de TICs).

A EAD apresenta seu início coincidindo com o processo de revolução industrial no País, com cursos por correspondência impressos e por transmissão de rádio, como em outros países, seguindo a ordem mundial. Segundo Alves (2011, p. 87-88), o Jornal do Brasil, em 1904, aparece com a publicação da oferta de curso, por correspondência, profissionalizante para datilógrafo. Em 1923, inaugura-se a EAD, via transmissão radiofônica, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro para a oferta de cursos como os de Português, Francês, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Em 1939, em São Paulo, surge o Instituto Radiotécnico Monitor, que ficou depois conhecido por Instituto Monitor, para capacitação profissional e, em 1941, também para oferecer cursos profissionalizantes, emerge o Instituto Universal Brasileiro. Esses institutos permanecem, ainda hoje, com oferta de cursos a distância. Inicialmente, funcionavam trocando correspondência impressa com os alunos. Os institutos enviavam para os alunos os materiais de estudos, apostilas, pelo correio. Os alunos estudavam, realizavam as atividades e as encaminhavam, pela mesma via, para que os institutos verificassem e corrigissem, a fim de avaliarem as formações relativas aos cursos pretendidos e para processarem as certificações. Nesse desdobramento, a escrita já se mostrava como uma forma documental e como a materialidade que assegurava ou atestava a presença ou participação dos alunos nos cursos.

Destacamos ainda, nessa primeira fase da EAD, como aponta Alves (2011, p. 88-89), a criação, também no ano de 1941, da primeira Universidade do Ar, a Rádio Nacional do Rio de Janeiro, e, a partir de então, de escolas radiofônicas, que deram origem ao MEB, Movimento de Educação de Base, no final da década de 50 seguinte, cujo objetivo era democratizar o acesso à educação e letramento de jovens e adultos. Em 1970, foi criado, na perspectiva da inclusão social de adultos, o Projeto Minerva, um projeto governamental que transmitia cursos por emissoras de rádio em cadeia nacional.

O modelo de educação instituído nesse começo da EAD tinha uma abordagem instrucionista que se identificava com o modo de produção do período, o tecnicismo, em que a ênfase no material pedagógico, e não na mediação pedagógica, era espelho, sobretudo, do fordismo – sistema capitalista de produção de massa para consumo em massa. Tratava-se dos efeitos de demanda da industrialização, com a necessidade de formação dos trabalhadores rurais para trabalharem na indústria, para os novos ofícios nos centros urbanos industriais. A EAD, no Brasil, surge, assim, como uma prática educativa a favor do mercado, para gerar

trabalhadores especializados, não em termos intelectuais, mas, especificamente, para o ofício do fazer, numa perspectiva tecnicista, de ensino profissionalizante.

No final da década de 60 e início dos anos 70 do século XX, podemos demarcar a entrada da segunda fase da EAD no cenário brasileiro, que é focalizada pelo despontamento da utilização da TV para a transmissão de teleaulas, telecursos, especialmente no Norte e Nordeste. O direcionamento para essas regiões do país nos diz de um discurso fundador, como constituído pela memória e pelo imaginário dos e sobre os sujeitos dessas regiões ou em paralelo com outras regiões brasileiras, na inauguração de um novo discurso que emerge pela operacionalização assistencialista aos sujeitos dessas localidades. O discurso fundador da EAD é sustentado, pois, pelo caráter de auxílio social e atravessado por um discurso de democracia. Segundo Preti (2009, p. 93-94), em 1967, na emergência de problemas educacionais, o governo do Maranhão decidiu utilizar a TV Educativa para responder a demandas educacionais e, em 1969, em circuito fechado, começou a transmitir programas para atender alunos da 5ª a 8ª séries. No Ceará, ainda em 1969, houve também o lançamento de uma iniciativa voltada mais para alunos de 5ª e 6ª séries do interior do estado, com a emissão de programas pela TV Escolar, a TVE do Ceará. No Rio Grande do Norte, em 1973, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) deu início ao Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), a fim de instaurar um sistema nacional de tele-educação, via satélite. Esse projeto foi seguido por outro de alcance nacional, o Telecurso 2º grau, da Fundação Roberto Marinho, TV Globo, que, poucos anos depois, em 1981, iniciou a transmissão também do Telecurso 1º grau, atendendo interessados a concluírem os ensinos médio e fundamental. Esses telecursos, inicialmente, eram apresentados por atores que ocupavam o lugar do professor. Além das teleaulas, o material impresso era disponibilizado para venda em bancas de jornal. Em 1995, os telecursos 1º e 2º grau foram substituídos pelo Telecurso 2000 com uma estruturação e imagem mais próximas de uma sala de aula do ensino presencial, equipada, didaticamente, com TV, vídeo, telessalas. Nesse segundo período, inúmeras iniciativas de “tvs educativas”, como cita Kenski (2002, p. 3), foram realizadas no País. Em, 1996, surgiu a TV Escola, como um novo projeto educacional para a formação do professor e para o apoio à prática docente.

Somando às iniciativas de EAD por correspondência, pelo rádio e pela TV, temos em um terceiro momento, que pode ser considerado a partir da década de 90, pelo avanço das TICs, propostas de EAD com a utilização de computadores. Em 1992, conforme Alves (2011, p. 89), é criada a Universidade Aberta de Brasília. O sistema foi pensado como meio de democratização do acesso à educação, mas o projeto só teve amplitude após regulamentação

da modalidade de ensino a distância. A EAD como política e prática educacional foi normatizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996, e regulamentada, primeiramente, pelo Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, mas só alcançou maior visibilidade e funcionamento quando regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Enquanto o decreto anterior, de 1998, definia, no art. 1º, a EAD como possibilidade de autoaprendizagem com a mediação por recursos didáticos em diferentes suportes de informação, o decreto de 2005, já no art. 1º, abordava a EAD com uma mediação didático-pedagógica com tecnologia de informação e comunicação e professores e alunos em lugares e tempos diversos, isto é, por esse artigo, a presença do professor se faz visível no processo, fato que aponta a importância da imagem que um professor carrega, investida de poder-saber-respeito autorizados pelo conhecimento, e pode ser estratégico para dar credibilidade e alavancar essa modalidade de ensino. A política de regulamentação, pelo decreto nº 5.622, de 2005, veio engrenar a EAD no cenário brasileiro e fortalecer muitas iniciativas em todo território, possibilitando reverberar o trabalho realizado nessa modalidade e fazer ecoar uma democratização do ensino pelas possibilidades angariadas de acesso à educação.

Em 2000, de acordo com Alves (2011, p. 89), a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, já adentrava a cena da EAD, contribuindo para fomentar políticas públicas, como a instituída com o sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), e rompendo barreiras. Atualmente, a UniRede conta com cerca de 70 instituições públicas do Brasil, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Nessa terceira geração da EAD, com a legislação citada de 2005, dizeres acerca desse arquivo documental ganham circulação social e a legitimação dessa estrutura e acontecimento vem à tona seja como discussão ou afirmação do fato. Esse é o momento em que emergem discursos, como o discurso da mediação pedagógica que se baseia na utilização do computador, das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), que funcionam como um apagamento ou esquecimento do tecnicismo, aparente na primeira geração. O termo mediação se destaca nesse período como uma forma de inter-relação professor-aluno e interação aluno-máquina no processo de ensino e aprendizagem.

A ampliação dos cursos no sistema de universidade aberta somente se dá a partir de 2005, com a instauração da Universidade Aberta do Brasil para expansão pública da educação superior, com oferta de cursos de graduação e pós-graduação, mediante parceria entre governo e Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse ideário, criação e momentos de implementação não se fazem, entretanto, sem resistência. Formulações como “Diploma pela

Internet” e “cursos por correspondência” surgem num discurso de oposição à EAD, e com a tentativa de deslegitimar a modalidade, comparando-a sempre à educação presencial. Esses enunciados aparecem não por um estranhamento ao “novo” modelo de educação, mas como modo de desvalorizar a EAD e, conseqüentemente, valorizar a educação presencial. Para entendermos como eles surgem, entretanto, e depois como podem se dissolver frente ao acontecimento, e também como a questão da legitimidade se coloca em tais cursos, temos que compreender como funciona o discurso da EAD e, para tanto, apresentamos conceitos da Análise do Discurso (AD) que alavancam essa compreensão.

## 1.2 EAD e(m) discurso

Podemos pensar a EAD, sob a égide da AD proposta por Michel Pêcheux (2006), como estrutura e acontecimento, em que o real da língua e da história, encontro da atualidade e da memória, sobrepõe-se ao real instaurado com o virtual. Nessas condições, as relações que passam a ser constituídas pelas TICs no AVA, pela escrita, com as inscrições dos sujeitos, alunado, corpo institucional, possibilitam a formação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, dos sujeitos estudantes do curso em foco, confluindo para o acontecimento da EAD.

A Análise de Discurso (doravante AD), com a qual trabalhamos neste estudo, instituiu-se nos anos 60 do século XX com os trabalhos de pesquisadores como Michel Pêcheux, que pressupunha, em seus estudos, uma base tripla: a teoria saussureana de língua como sistema, a psicanálise freudiana e o materialismo histórico com Karl Marx. Essa articulação teórica permitiu a emergência do discurso como objeto de estudo. Pêcheux (2014) trabalhava com os enunciados linguisticamente descritíveis nos espaços de deriva possíveis de interpretação, e indicava que os enunciados são suscetíveis de se tornarem outros, de deslocarem seus sentidos discursivamente, já que se relacionam com a história, com seu exterior constitutivo. O contato da materialidade linguística com o histórico funda a materialidade específica da AD, o discurso. A AD rompe a tradição de análise conteudista, ou mesmo focada estritamente no sistema linguístico, para discutir e teorizar o discurso, compreendido como instância material da ideologia, no intuito de trabalhar com o equívoco, no espaço “de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relação indefinido das interpretações”. (PÊCHEUX, 2006, p. 51).

O discurso, segundo Pêcheux (2009), *é feito de sentidos entre interlocutores, ao mesmo tempo estrutura linguística e acontecimento histórico* (PÊCHEUX, 2006). Os discursos são

constitutivamente heterogêneos pelos processos de alteridade e memória que os fazem irromper, assim estão sujeitos ao equívoco.

Ao analisarmos um discurso, podemos extrair unidades mínimas de sua materialidade, aquilo que Foucault (2008), em seus estudos arqueológicos, indica ser os enunciados, e entender as posições discursivas em jogo, compreendendo seu funcionamento junto a outros discursos. O enunciado, como indica Foucault (2008) e explicita Courtine (2009, p. 100), na revisão sobre a relação entre as teorizações pecheutianas e foucaultianas, é aquilo que se repete ao longo de uma cadeia discursiva, e pode ter diferentes formulações. Ao tomarmos a EAD como discurso, analisamos as condições de produção que possibilitaram seu surgimento, e que remetem à sua história – às técnicas, tecnologias e políticas envolvidas –, e os sentidos possíveis em tal discurso.

Pela observação de materiais sobre o tema da EAD – a saber: os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação (MEC) e o Projeto Político Pedagógico do curso enfocado, no que se refere ao contexto brasileiro, percebemos que a EAD surge como discurso com os sentidos de (1) ampliação e acesso à educação, ou seja, democratização da educação e do acesso às tecnologias de informação e comunicação no território nacional, e como (2) novidade, isto é, uma nova forma de aprender e uma renovação no ensino superior, no sentido de ultrapassar barreiras. Vejamos, por exemplo, como esses sentidos circulam nesse discurso nos fragmentos abaixo:

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e **democratização** do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso **inovador** da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 10) (grifos nosso).

EaD é uma **nova maneira** de construir, **ampliar e fazer circular saberes**, é uma modalidade que **viabiliza a inclusão social e permite transpor barreiras** como distância e tempo, que impediriam uma grande maioria ao acesso à educação. Além disso, EaD não é apenas a transposição do ensino tradicional para o meio tecnológico. Há especificidades nessa modalidade de ensino (e.g.: interação professorXaluno bastante pautada na escrita, existência de netiquette, ou formas mais adequadas para a interação em meio digital, tempo de interação e tempo de resposta das próprias tecnologias etc.) que provocam como efeito, inevitavelmente, a constituição de uma **nova cultura educacional**, uma **nova forma** de pensar e praticar a construção dos saberes. (PARFOR, 2010, p. 8) (grifos nosso).



Nas partes grifadas, compreendemos que a EAD é, antes de tudo, uma política educacional. Antes de ser uma prática, como em outros processos educacionais formais no Brasil, ela é objetificada em seu discurso como uma proposta de expansão educacional. A novidade, como a vemos enunciada nesses documentos, é justamente a inclusão social, o acesso, geralmente difícil, no Brasil, ao ensino superior. Apesar da referência às tecnologias, compreendemos que a novidade dos cursos EAD é a legitimação do tipo da aprendizagem, já que ela reporta a uma “nova cultura educacional”. A EAD, como observamos, não é uma novidade que surge agora, mas se acende na modernidade pela condição de produção e execução com as novas tecnologias. A cada época dos momentos históricos apresentados, uma tecnologia ou a soma de novas tecnologias possibilitaram o funcionamento da EAD, sendo que é com a materialidade constituinte que a serve na contemporaneidade, as NTICs, que o sentido do novo dá a impressão de se sustentar. Esse efeito de sentido é, então, possibilitado pelo que podemos compreender como o deslizamento de sentido, discutido por Pêcheux (2006, p. 19-28), ao transportarmos enunciados, como “inovador”, “novidade” ou “novo”, imputados às NTICs, de um acontecimento social e global para a educação, pelo efeito lógico de uma estratégia metafórica de sobredeterminação. Trata-se aqui de novas circunstâncias históricas, em que os sentidos são atribuídos pelos sujeitos nos processos de injunção, significados de uma formação discursiva, que envolveria, por exemplo, as condições e posições sociais, tecnológicas, políticas, econômicas e ideológicas. O que Pêcheux (2009, p. 146-147) anunciava em relação ao sentido de uma palavra ou expressão é que mudam, conforme as posições sustentadas pelos que as empregam, isto é, adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas, à ideologia que estabelece o que deve e pode ser, pelas posições dos sujeitos que se inscrevem nas formações discursivas.

Destarte, o sentido que expressa novidade, advindo das NTICs, desliza para a EAD, favorecendo o efeito de sentido no discurso da EAD com as políticas públicas de educação, numa tentativa de silenciar sentidos e dizeres anteriores, estereotipados e de uma visão reducionista da EAD, como as formulações carregadas negativamente, isto é, com sentidos que contrariariam a expansão e aceitação dessa modalidade de ensino superior, como a expressão “Diploma por correspondência”.

Por novo, compreendemos práticas de construção de saberes que deslocam os sujeitos para novas posições discursivas comparadas a práticas já conhecidas e instituídas por/nos discursos. No caso do curso analisado, entendemos que não apenas a língua estrangeira fragiliza os sujeitos, como aponta Revuz (1998, p. 217), por sua natureza hostil, como indica Derrida (2003), mas demanda a existência de uma estrutura sólida de ensino na qual os alunos

possam se sentir seguros, e que, no caso, pode ser representada pelos materiais didáticos elaborados de modo a dialogarem com os alunos, pelas webconferências, aulas e atividades no AVA interativas e colaborativas, como também pelo exercício da tutoria para esclarecimentos de dúvidas.

Em nossa análise, neste estudo, pensamos que talvez seja possível compreender como esses sentidos, de expansão e democratização da educação, e de novidade, se repetem nas formulações dos alunos e tutores.

### **1.3 Memória, interpelações e imaginários no aprendizado da LI a distância**

Entendemos que os sujeitos vão se constituindo junto aos sentidos numa relação ideológica do lugar que ocupam em dadas formações discursivas. Como indica Orlandi (2010, p. 6-7), afetados pela língua, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, resultando em uma forma histórica, como no sistema em que nos inserimos, o capitalista. Sujeito este que, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, significa e se significa. Assim, sujeito e sentido se constituem simultaneamente.

A tese principal é a de que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, identificação na qual o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é “produzido como causa de si”. (PÊCHEUX, 2009, p. 238).

Sujeito e sentido não são unidades fixas. O sentido emerge de uma formação social, assim está na esteira do político, das lutas de classe, podendo se tornar outro, deslizar na história, com as mudanças de posições dos sujeitos. Como o indivíduo se torna sujeito-falante pela ideologia, que de acordo com Pêcheux (2014, p. 162) tem seu funcionamento determinado em última instância pela questão econômica, pela interpelação pelas formações discursivas que na linguagem são as formações ideológicas correspondentes, e sujeitos e sentidos se produzem ao mesmo tempo, logo sujeito e sentido são políticos, são produtos de embates de resistência e dissimulações de domínio.

Nessa perspectiva, formação discursiva é o que “numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). É um conjunto de materialidades linguísticas que se veem em diferentes enunciações, dizeres que se adaptam a situações e contextos distintos e apresentam sentidos diferenciados. Pêcheux (2009, p. 147)

relaciona a formação discursiva em uma ligação estreita com a formação ideológica, mediante uma “intrincação” da formação discursiva na ideológica pela interpelação, e evoca que as formações discursivas passam a ser representadas na linguagem pelas formações ideológicas correspondentes. Com esse posicionamento, as formações discursivas interpelam os indivíduos em sujeitos do discurso. Essas se constituem na relação com o interdiscurso, o histórico, os discursos que atravessam, que entrecruzam uma dada formação discursiva, a exterioridade, e com o intradiscurso, o interior, a materialidade discursiva. Consoante a Pêcheux (2009, p. 154),

*o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscursivo sobre si mesmo, uma “interioridade” interiramente determinada como tal “do exterior”. (PÊCHEUX, 2009, p. 154).*

O sentido de memória discursiva é ancorado às noções de interdiscurso e pré-construído. É no domínio da memória que se pode apreender os funcionamentos discursivos de articulação dos enunciados e das formulações. O encaixe ou a reformulação de pré-construídos da interdiscursividade com formulações organizadas no intradiscurso, na materialidade interior, de uma formação discursiva, para então o efeito de memória. Os elementos da memória compõem o interdiscurso, a formação discursiva, reavivando enunciados e retomando, deslocando ou transformando sentidos, redescobrimo dizeres, seja por extensões metafóricas, paráfrases ou oposições, mas por interpretações e significâncias que denotam sentidos. A memória discursiva é tomada por Pêcheux (1999, p. 52) como:

*[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados, relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).*

A memória discursiva é operante na análise do enunciado, dos dizeres, existe antes dos sujeitos e é condição para a constituição subjetiva. Ela assujeita, como a formação discursiva a que o sujeito se filia e possibilita equívocos e esquecimentos, afinal o sujeito não é “dono” do seu dizer. Nessa perspectiva, os sujeitos, constituídos em meio a formações discursivas, a memórias discursivas, são determinados por esquecimentos inerentes ao discurso.

Esquecimentos discutidos por Pêcheux (2009, p. 161-162) e conhecidos como nº 1 e nº 2. No esquecimento nº 1, o sujeito-falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, exterior que é ocultado ao sujeito na dominância da formação discursiva, confabulando para que o sujeito se tome como a origem do dizer. No esquecimento nº 2, a formação discursiva que domina o sujeito é o lugar no qual o sujeito-falante “seleciona” os enunciados a proferir e, com tal esquecimento, o sujeito-falante é convencido de que o que diz é entendido do mesmo jeito por todos. Tais esquecimentos podem ser pensados na condição de constituição da Língua Inglesa (LI) pelo aluno, quando da projeção para aprender a língua e na busca pela posição de professor.

O aluno do curso de Letras enfocado pode, por um lado, na interpelação em/por discursos sobre a língua inglesa, pela contradição e ilusão de completude do sujeito, se pensar tendo que falar a língua como se fosse “nativo”<sup>14</sup> da cultura inglesa, que sempre se sente incompleto e com pouca proficiência. Podemos observar isso em dizeres que aparecem em nosso *corpus*, como o de Teresa: “Agora a língua inglesa *falta muito* para se *adequar* a ela”, em que o reforço de um desejo pela LI e o termo “adequar” poderiam se referir à língua, à cultura, à nação inglesa como um todo. Trata-se então, de uma “*falta*” que representaria o desejo de se desprender da posição de “subalterno”, ou de um país do terceiro “mundo” para o primeiro, onde não estaria qualquer país que fale a LI, mas, nações poderosas como os Estados Unidos, por exemplo, um país imaginado, num discurso coloniaslista, como o de língua “nativa”. Também, na ilusão e no desejo pela língua, ele pode ainda projetar-se nesse lugar pelo empoderamento por discursos, como o da globalização. Como Zacchi (2006, p. 9-10) aduz, a discussão, atualmente, sobre a globalização tem apontado opiniões divergentes:

Se, por um lado, ela pode ser vista como neutra e benéfica, por outro, há quem defenda uma globalização mais democrática, em que as relações entre os países sejam igualitárias. Para muitos teóricos, ela é conduzida de forma unilateral e carrega consigo valores de uma cultura eminentemente ocidental, o que pode acontecer em detrimento de outras culturas, em especial as de países periféricos. E há também aqueles que defendem a manutenção da (ou a volta à) nação e suas rígidas fronteiras, tanto físicas quanto culturais e políticas: o global em oposição ao local. O que parece ser uma constante nessas discussões é a importância do papel desempenhado pelo inglês. É raro dissociar globalização de expansão da língua inglesa, ainda que as abordagens a esse respeito sejam igualmente divergentes. (ZACCHI, 2006, p. 9-10).

---

<sup>14</sup> “Falante nativo” é um termo comumente repetido por estudantes e professores de línguas, mas não é um consenso. A esse respeito, ver Jordão e Martinez (2015).

Nesse sentido, na injunção ao discurso da globalização, está a LI como importante e fundamental, como a língua que circula, e pode romper e unir fronteiras. Associada à globalização<sup>15</sup>, além do fato da expansão da LI, estaria a questão da posição do inglês no mundo. Schmitz (2014, 373-376) aborda o modelo de “World Englishes” proposto por Kachru em que dispõe o inglês no mundo em três círculos concêntricos: em primeiro lugar, estaria o círculo interno onde a língua inglesa funcionaria como língua nativa e estariam nesse círculo Reino Unido, Estados Unidos; em segundo lugar, haveria o círculo externo, correspondendo ao lugar em que essa língua foi imposta pelo poder britânico, nesse espaço, encontraríamos a Índia, a Nigéria, e, em terceiro lugar, no círculo conhecido como expansão, onde o inglês seria estudado como língua estrangeira, estariam países como a China e o Brasil. Esse modelo é criticado por alguns autores, mas pode servir para representar a centricidade do inglês como língua global, e pode significar uma divisão metafórica do mundo em países de primeiro, segundo e terceiro mundos, demarcando, ao centro, a língua que é a desejada, a “pura”, do “nativo”.

No imaginário das práticas de ensino relacionadas ao professor de língua inglesa no Brasil, a memória de colonização desperta o sentido de que é considerado mais habilitado o professor que se aproxima mais de um autêntico falante da LI. Esse sentimento do aluno pode ser reforçado pela imagem que faz de um professor que comportaria esse perfil, de um “nativo” da LI, que dominaria a língua e a cultura dessa Língua Estrangeira (LE), e que a transmite e incita na mediação das aulas, como também pelo material didático selecionado e pela proposta pedagógica da instituição. A subjetivação do aluno como um conhecedor profícuo da LI é possibilitada mesmo pela objetividade do discurso da globalização e tende a ser mais visível no discurso de escolas de idiomas, pelo marketing e disposição destas no mercado de trabalho. Essas escolas de línguas estrangeiras buscam mostrar uma “perfeição”, como se os locais da língua estrangeira que representam, ensinam, fossem deslocados, totalmente ou parte deles, para oferecerem o que imaginam como realidade, um real pela imagem dos sujeitos que compram e vendem a transmissão da língua, que negociam uma segunda língua como “nativos” nessa. O que pode vir a iludir, enganar, conquistar e interpelar os sujeitos para o aprendizado da LE.

Por outro lado, o aluno de LI, na incompletude própria do sujeito, que carrega o estigma da dificuldade em seu corpo, dificuldade para aprender, para fazer, para dizer mesmo as normas da sua própria língua, na qual é “nativo”, pode apresentar uma resistência ao processo

---

<sup>15</sup> Ainda sobre globalização, ver Moita Lopes (2006).

de ensino-aprendizagem e uma imagem da instituição, do material didático e do professor que se distanciam do suposto estágio em que se encontra para o aprendiz da língua, ressoando a impressão de haver um abismo e um penhasco para se alcançar esse aprendiz, uma imagem do “inatingível” que parece testar sua condição humana, sua identidade<sup>16</sup> e que, por vezes, poderia reprimir o aluno, criar barreiras que se esfacelam pela luta para superação e aprendiz, ou se solidificam com a desistência do aluno de aprender a LI.

Como aduz Orlandi (2010, p. 40), o imaginário é parte do funcionamento da linguagem. A imagem e a projeção que os sujeitos fazem de si, do outro e das situações se constituem no confronto do simbólico com o político, nos processos sócio-históricos que instituem os sujeitos na sociedade, pelas relações de poder que regem a vida em sociedade. Para chegarmos a um funcionamento discursivo, que não é estritamente linguístico, como explicou Pêcheux (2014, p. 78), devemos nos referir aos mecanismos de colocação dos protagonistas e do objeto discursivo, ao que chamamos de condições de produção do discurso, isto é, o sujeito (quem diz, para quem e de onde) e o contexto sócio-histórico e ideológico. Pêcheux (2014, p. 81-86) apresenta os elementos estruturais das condições de produção do discurso pelo esquema que toma por “A”, o destinador, “B”, o destinatário, e “R”, o referente. Na emissão da sequência verbal de A para B, Pêcheux destaca que A e B não se referem à presença física dos indivíduos, mas ao lugar determinado na estrutura de uma formação social, indicando assim, a posição-sujeito no discurso. Lugares que estão representados, transformados, uma vez que o que funciona no processo discursivo são formações imaginárias que designam os lugares que cada um atribui a si e ao outro e a imagem que cada um faz do seu próprio lugar e do lugar do outro. Acrescenta-se que o referente, o contexto, pertence às condições de produção. Assim, na determinação dos sentidos, existem *regras de projeção* nos mecanismos de uma formação social que estabelecem relações entre as *situações*, objetivamente definíveis, e as *posições*, que são as representações dessas situações. As representações imaginárias são resultantes de processos discursivos anteriores que originaram *tomadas de posição*. Há um atravessamento, o já-dito que constitui a substância das formações imaginárias. Como lembra Pêcheux (2014, p. 86), é a representação que os alunos fazem do que o professor lhes designa que domina o discurso na relação pedagógica.

Nas condições de produção de um curso de LI a distância no Brasil hoje, podemos pensar na constituição dos sujeitos em rede de formações discursivas que abarcam tanto os discursos que movem a EAD como os discursos que a imbricam, relacionados: às TICs, ao discurso da

---

<sup>16</sup> Entendida nesse estudo seguindo a perspectiva de Hall (2008, p. 108) como um conceito posicional, produzida em locais históricos, em meio a um jogo de poder, não sendo fixa, nem singular.

autonomia<sup>17</sup>, ao da globalização, da inovação ou da expansão. Esses discursos deslocam e produzem sentidos, juntamente com a memória que opera na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos para o aprendizado da LI. A memória discursiva, por sua vez, é heterogênea e carrega sentidos da língua materna que podem se chocar com os sentidos da LE, se tornando um espaço de conflitos, enfrentamentos, rearranjos. Ainda, na injunção dos sujeitos a discursos como o da globalização, da inovação pelo modelo de ensino ou o discurso da EAD para expansão/ascensão socioeconômica, discursos que estão incutidos no processo sócio-histórico-ideológico da contemporaneidade, pode residir um fator para a adesão e a permanência no curso. É sobre discursos que atravessam o aprendizado da língua inglesa e a processos que nos permitem compreender a produção de sentidos em uma língua que discutiremos na seção seguinte.

#### **1.4 Aprendizagem de LI a distância e os discursos que atravessam os sujeitos**

No curso que analisamos, entendemos a aprendizagem de inglês, como LE, como processo que varia de aluno para aluno e que se refere a deslocamentos subjetivos, a filiações identificadoras para a produção de sentidos, pois, em conformidade com Serrani-Infante (1998, p. 130),

[...] o sujeito “aprende” significativamente uma segunda língua quando, pronto para a experiência do próprio estranhamento, se inscreve, por processos identificatórios, em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda língua-cultura. (SERRANI-INFANTE, idem, p. 130).

Para compreendermos a complexidade desse processo, que envolve historicidade, discursos e interpelações, devemos analisar como se dá a produção de sentidos em uma língua, isto é, como os sujeitos e os sentidos são afetados e constituídos.

Como lembra Revuz (1998, p. 215), a língua estrangeira é uma segunda língua aprendida posteriormente à materna, tendo essa primeira língua (L1) como referência. Nessa perspectiva, aprendemos a segunda língua (L2) por termos tido acesso à linguagem anteriormente, ou seja, por já enunciarmos na L1. Pela língua materna ser muito presente na vida dos sujeitos, até onipresente, estes poderiam se esquecer de que foi ela foi aprendida e, aprender uma L2, então, se tornaria uma novidade. Aprendizado que poderia ser uma experiência de afrontamento e estranhamento íntimo e no seio social, familiar. Como aponta Revuz:

---

<sup>17</sup> Sobre autonomia, discutiremos um pouco mais à frente.

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ, 1998, p. 228-229).

A partir da posição de tutora do curso, percebemos que parecia mesmo uma experiência nova para os participantes aprender a L2, pois se tratava de uma segunda língua para a maioria, e observamos que a modalidade de educação a distância também se configurava como uma novidade para a turma. Com isso, observamos um duplo (ou quádruplo) estranhamento: o aprendizado de uma segunda língua, a língua inglesa, (e poderia incluir o duplo desconhecimento de si e do outro) e a utilização da tecnologia, o letramento digital (mais um duplo estranhamento: homem x máquina). Mas, há um aspecto comum que perpassa esses estranhamentos e tende a ser um fator a naturalizar o conhecimento e a inter-relação entre sujeitos com a língua inglesa e com a linguagem digital: o fato de o discurso ser uma prática social. Tanto a sociedade se forma pelo discurso como o discurso se funda e circula pela sociedade, o que possibilita a movência dos sujeitos e da língua, o aprendizado e o entendimento de outras técnicas, línguas, práticas sociais. Essa mobilidade permite a hibridização cultural, técnica, histórico-social e revela que os sujeitos não são fixos, são históricos, mutáveis e suas identidades se modificam com os processos sociais, percepções e visualização dos acontecimentos na dinâmica da sociedade. Os processos de identidade são constituídos na relação com o outro, na alteridade, mediados pela linguagem. É na inter-relação que os sujeitos vão se formando, repensando a si e ao outro e se inovando constantemente, pois estão em processo contínuo de formação/criação/produção/reprodução.

Como sujeitos de linguagem, de acordo com Grigoletto (2003, p. 40), a posição e identidade assumidas são da ordem da discursividade, das circunstâncias enunciativas no processo sócio-histórico-ideológico de produção de sentidos. Estando as identidades e subjetividades interligadas aos discursos, elas são fluídas, estão na movência da interpelação dos sujeitos pelos discursos, como movimentos de (des)identificação, na cadeia da circulação e (re)formulação na e pela história. Assim, as posições identitárias não são fixas, são instáveis e se referem à condição de incompletude dos sujeitos. Desse modo, para entendermos a constituição do sujeito aluno em formação para ser professor da língua inglesa, necessitamos



compreender que ela é atravessada pela língua materna e pela história de línguas que o constitui.

Como concebe Serrani (2003, p. 284-285), enunciar em LE pode ser uma das experiências de questões identitárias mais visivelmente mobilizadoras, sobretudo, pelo caráter contraditório em razão de buscar o novo, o contato com outra língua e cultura, mas com bases antigas da estrutura subjetiva, calcada em uma história social que constitui a singularidade do sujeito. Assim, na base para o aprendizado da LE está a língua materna, que não é, simplesmente, a língua-pátria, ela também é a que se encontra no inconsciente e na memória discursiva, constituindo a identidade dos sujeitos. “As memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas e culturas questionará, mobilizará, perturbará” (SERRANI, 2003, p. 285). Além da memória discursiva, podemos pensar nos atravessamentos, discursos transversos que também operam para mobilizar as identidades e inscrições dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de LE, especialmente em tempo de globalização.

No mundo globalizado, há um discurso veiculado da supremacia política-econômica-cultural das nações inglesas colonizadoras, que transcende o simbólico pelo real e firma a conquista dessa hegemonia no imaginário do colonizado, impetrando a necessidade não só de pertencimento a esse discurso, mas de perpetuação do poderio político-econômico que aventaram como imagem mundial. Essa imagem de domínio e soberania inglesa afeta a subjetividade brasileira que, mesmo em tempos de abertura mundial, globalização e tendências de hibridismo linguístico-cultural, sente-se compelida a uma adoção especial de símbolos da língua inglesa como de produtos, estilo de vida e identidade das nações inglesas e, sobretudo hoje, da estadunidense. Há uma força inextrincável entre a língua inglesa e a potência inglesa mercadológica na história que insufla os colonizados, os brasileiros, a subjetivarem-se pela objetividade que o mundo globalizado, e, contraditoriamente, hegemônico opera.

A construção imaginária da identidade brasileira mobilizada e afetada pelo discurso da globalização em que a língua inglesa é essencial para participar e interagir na modernidade pode ter efeitos que intercambiam a relação colonizador-colônia, enaltecendo a supremacia colonizadora, mas subtraindo o pluriculturalismo, as relações entre outras nações, identidades e línguas estrangeiras, que seriam uma tendência mesmo da globalização. A identificação com a língua inglesa é tomada pela interpelação no/pelo discurso da globalização em que a LI é tida como língua “comum”. O discurso da globalização de união e integralização mundial, de que o mundo é um lugar único se expande na contemporaneidade, principalmente com o

avanço da tecnologia digital, e está na gênese do sujeito colonizador. Esse discurso, que além de ser uma contradição com o discurso da hegemonia inglesa para a colônia, faz vir à tona no colonizado um desejo e ilusão de estarem todos juntos e de serem membros, sujeitos naturais dessa coletividade, como se todos dispusessem dos mesmos acessos e condições, como se houvesse uma homogeneidade dos sujeitos e das práticas que estariam, então, em um plano horizontal, de igualdade. É uma afeição pelo que conduz o fio do discurso da globalização, pela necessidade imposta de pertencimento, de estar no mercado de trabalho, na sociedade, de fazer parte dessa aldeia global que é também virtual, e que viraliza, isto é, faz circular veementemente, esse discurso em rede. O discurso global é, em grande parte, um discurso de mercado, para e do sistema capitalista, regendo as relações sócio-político-econômicas, e para a manutenção do efeito de um controle, de capital para a dominância.

Ao tocar no hibridismo da língua, Rajagopalan (2009) pontua esse efeito como resultante do contato entre diferentes línguas pelo colonialismo, e, particularmente, pelo contexto de globalização que facilita o multilinguismo, e aponta para o fenômeno do “World English”, um inglês mundial, como uma língua que se transforma constantemente, nutrindo-se da comunicação e da influência entre línguas distintas. Pensamos que esse inglês mundializado possa ter aceitação linguística social com o uso e formações de símbolos transitórios, como produtos de modismos ou de práticas de língua(gem) no/pelo “World English”. O indício de aceitação social e a proposta de uma legitimidade da língua poderiam gerar discussões, sobretudo, entre nativos, pelo sentimento de perda de identidade e domínio social, político e ideológico.

Mignolo (2005, p. 35-36), tomando o conceito de “colonialidade” como o outro lado da modernidade, nos convoca para a reflexão acerca do mundo moderno/colonial que nos traz à tona a questão do imaginário de uma hegemonia e de um não silenciar a diferença colonial na modernidade. Na injunção em um discurso sobre um mundo globalizado, aprendizes da LI são capturados pelo desejo e ilusão de se posicionarem no lugar de poder do falante “nativo”. O aluno de língua estrangeira (LE) se constitui, subjetivando-se por uma memória da língua nacional, que é híbrida e que tende à dominação pelo colonizador, pela incorporação de palavras e expressões da língua inglesa hegemônica, dos discursos já-ditos da LE, da imagem dessa língua na discursividade, pelos processos de alteridade, na interpelação por (des)identificação. Podemos dizer, assim, que o aluno de LI é atravessado por discursos e memórias, sendo constituído pelo outro, colonizador.

O discurso da globalização, filiado ao discurso utilitário da língua inglesa, incorpora a necessidade, e mesmo a exigência, do saber da LI, como língua de e para todos, hegemônica e

unificadora, para nos situarmos e relacionarmos mundialmente. Sob esses discursos, encontram-se os discursos acerca da fluência digital ou dominação digital, que pressupõem a habilidade e a competência digital, o saber usar as tecnologias digitais e usar muito, de modo contínuo, juntamente com o discurso da fluência da LI, das conquistas que ela oferece. Esses discursos convocam os sujeitos ao conhecimento imposto, a um saber mergulhado no capitalismo. Esse discurso da fluência da língua chama à abertura de cursos de língua inglesa que são objetos de investimento de sujeitos que anseiam pelo conhecimento de uma L2, como uma língua “fraterna”. Pelo discurso empreendido com a globalização, a LE, na vertente da ideologia da colonização, é imposta à nação e desestabiliza a posição-sujeito, falante-nativo da língua. Soma-se ainda para esse aluno, em tempos de avanços tecnológicos e de globalização, na modernidade, a modalidade de ensino a distância, que também incorpora discursos e memórias em relação a um modelo presencial, às NTIC, a outras construções de sentidos e sujeitos.

O aluno, que é sujeito em formação, envolto pelo discurso da hegemonia da língua inglesa, por sua presença marcante nos espaços sociais da pátria brasileira, para buscar o lugar social de professor da LI, sofre determinações da ordem do interdiscurso, dos discursos que o atravessam e dos pré-construídos da língua, como a questão de ser uma língua universal. Então, na passagem do lugar social discursivo na língua materna para o lugar discursivo na L2, como professor da LI, o aluno se inscreve em um lugar discursivo determinado pelo poder institucional e científico. O aluno-professor, que, identificado com a formação (graduado) na LI, assume o exercício da docência, posiciona-se no mercado de trabalho nacional como um sujeito híbrido, que abriga diferentes saberes e vozes em sua constituição como sujeito de línguas (L1 e L2), e de corpo híbrido também pela gama de informações com a Internet – pela possibilidade de interação com diferentes culturas, línguas, podendo se relacionar e se comportar de outro modo ao enunciar a outra língua, assumir outras identificações e subjetividades. Mas, pode haver alunos que, mesmo passando pelo processo da formação na L2, não queiram se distanciar do *eu* da língua materna e prefiram não se colocar no lugar social do professor da L2, silenciando as vozes da formação da LI, ou utilizando essa língua em momentos particulares, como para uma leitura instrumental do manual de um aparelho eletrônico.

No curso focado, como tutora, foi possível visualizar alunos que se identificaram e subjetivaram por um viés afirmativo do ensino de LI a distância, isto é, por um discurso de um ensino como necessário e bom, e alunos que, pela imponência que parece carregar essa língua, relacionada a “falantes nativos” e à economia global, se constituíram fragilizados,

assumindo posições contrárias, com resistência ao que poderia ser sentido como opressão e submissão a uma ordem mercantil global e porque sentiram dificuldade. Tais posições puderam, entretanto, ser alteradas, nas relações de poder e saber, entendidas, a partir dos estudos de Foucault (2004, p. 27), nessa articulação que existe entre ambos, pois o saber engendra o poder e o exercício do poder ocorre, também, pelo saber, ou seja, poder e saber se implicam de modo direto. Na aquisição da LI, o desejo de saber pode possibilitar fomentar estratégias que ultrapassem relações de subalternidade, submissão, sentida em um tempo de autoritarismo – relacionando ao modelo de ensino presencial de uma pedagogia tradicional e/ou aos sujeitos que tomam a cultura inglesa como “a melhor”, e a LI necessária para “ser” e “estar” na sociedade, ter uma “posição discursiva” e um “lugar social”. Hoje, podemos pensar na dos Estados Unidos, como “colonizador”, pelo poderio político-econômico em relação a tantos outros países. Nessa condição não haveria uma submissão, mas uma posição estratégica administrada pela docilidade, pela disciplinarização do corpo discente para a tomada do saber-poder da LI, ou seja, uma aceitação de práticas como da EAD em transição de modalidades de ensino, regidas por um sistema político-educacional de progresso lento.

Segundo Grigoletto (2003, p. 42-43), o discurso colonialista está mesmo na base dos que dizem que a língua inglesa tem um caráter instrumental, utilitário, é neutra e benéfica, ao enfatizarem sua adequação para divulgação científica e cultural, reforçando a superioridade da LI frente às outras línguas. Esse discurso colonialista faz emergir concepções e representações imaginárias que favorecem a condição de dominância e superioridade da língua inglesa frente às outras línguas, ao “imperialismo americano”. Em oposição a esse discurso, emerge, por uma parcela de sujeitos nacionalistas, o discurso do colonizado, de resguardar a língua portuguesa e defendê-la da invasão da língua inglesa. Uma força para manutenção do monolinguismo ou mesmo para tentar preservar um “imperialismo português”. Há os sujeitos com resistência nacional à LE, como também uma repercussão ao longo dos anos dos sentidos que vão se mantendo nas práticas discursivas de uma (neo)colonização monolinguística e monocultural, como aquela que vivenciamos na colonização do Brasil, sentidos que têm como efeito a resistência ao estrangeiro, ao pluriculturalismo. Como explica Wanderley (2013, p. 131): “É um forte traço da política portuguesa encobrir o multiculturalismo e multilinguismo com a superfície linguística da unidade do império e posteriormente esta perspectiva se mantém apoiada na ideia de unidade nacional.” Esse confronto dos sujeitos sobre a nacionalização e a incorporação do estrangeiro também pode ser relacionado ao processo de globalização que, como concebe Santos (2006, p. 133), é contraditório, pois abarca o confronto entre o capitalismo global e os grupos sociais de resistência, as lógicas de

homogeneização e as de diferenciação, como a americanização da cultura popular e as culturas vernáculas locais.

Além do discurso do colonizador e do colonizado, os sujeitos no curso EAD para o aprendizado da LI são engajados em uma formação em que opera ainda o discurso da autonomia. Discurso este que indica uma tensão entre a liberdade e o controle. Liberdade expressa nos documentos referentes ao aluno do curso, para que seja “senhor” de seu processo de aprender, e uma autonomia para a LI pretendida sob um sujeito que ora é colonizado e que se submete a metodologias que pressupõem o controle, com currículos, mesmo em tempos de avanços tecnológicos, que são incisivos. Com determinações e acompanhamentos por parte dos professores e/ou tutores, com avaliações, prazos, horários e lugares fechados, pré-estabelecidos para as atividades, como para realização de *chats* e webconferências. Circunstâncias que predizem uma suposta aquisição da autonomia por intermédio do exercício do saber-poder, da dominância do professor e da instituição para o aprendizado e formação discente. O sentido de autonomia refletido aqui - liberdade, independência e controle - pode ser pensado a partir de fragmentos da Proposta Pedagógica do Curso elaborada sob normas legais, ou seja, a instituição do curso é filiada e regida por outra(s) instituição(ões), pela instância federal:

[...] a avaliação deve ter como finalidade **a orientação do trabalho dos formadores**, a **autonomia** dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (PARFOR, 2010, p. 7) (grifos nosso).

Para desenvolver **capacidades de decisão, seleção e processamento de informações, criação e iniciativa**, buscar-se-á construir ou aprimorar, durante a formação do aluno-professor, a competência da **autonomia**. Assim, a partir dos conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, espera-se que o aluno possa agir com eficácia, **com o apoio dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação**, porém sem limitar-se a eles. (PARFOR, 2010, p. 10) (grifos nosso).

É importante ressaltar que, com a Prática Educativa integrada às disciplinas, pressupõe-se o desenvolvimento da **autonomia** dos alunos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, de fato, é **fundamental que o professor da disciplina acompanhe, efetivamente**, o processo das pesquisas, orientando os estudantes, oferecendo-lhes suportes e pistas que os auxiliem a cumprir as tarefas para alcançarem um novo patamar de conhecimento, o que, por certo, **não ocorreria sem essa intervenção**. (PARFOR, 2010, p. 136) (grifos nosso).

De nosso ponto de vista, a aprendizagem de LI deveria pressupor uma autonomia mais igualitária, com um significado mais aproximado ao que os dicionários<sup>18</sup> trazem para fazer mais sentido aos sujeitos, isto é, com instituições flexíveis e compartilhamento do saber-poder entre alunos, professores. A autonomia não deve ser velada para se cumprir uma ordem política. Também não significa simplesmente responsabilizar-se pela própria aprendizagem ou tomar a autogestão dela sem nenhuma interferência, não é uma denegação e nem uma “auto” suficiência ou autocontrole, mas, seu sentido deve ser ampliado.

No Brasil, acerca da formação de alunos, de modo geral, esta tem uma trajetória curricular em que a língua inglesa foi tomada como uma língua mais formal e como se fosse uma espécie de “segunda língua materna”. Os métodos utilizados se debruçavam em materiais didáticos que tendiam a conduzir o ensino de modo conservador, com foco na transmissão de estruturas gramaticais. Como indica Guilherme de Castro (2008, p. 6-7), considerando a realidade das escolas brasileiras, o processo de ensino-aprendizagem de LI não tem atendido às expectativas dos alunos, dentre as causas da insatisfação estariam que as escolas no Brasil não têm oferecido um espaço para que eles possam aprender efetivamente a língua. Os modelos teórico-metodológicos atuais com materiais didáticos em segundas línguas adotados no País, especialmente na Educação Básica, ainda se revelam, muitas vezes, como fator que retarda a inserção dos sujeitos na língua-alvo, dificultando uma inscrição identitária e linguística nessa LE. Nesse sentido, o curso de formação de professores focado, no formato EAD, destacou como um diferencial, privilegiando a inter-relação, a formação crítica com atividades como os *fóruns*, para o exercício da docência mais condizente com os preceitos da atualidade, mediante os avanços da tecnologia, e propostas na perspectiva do multiculturalismo, da observação de diversas culturas.

Ademais dessa trajetória acerca do ensino da LI no Brasil, e apesar dessa língua ser, como indica os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE, Brasil (1998, p. 39), a que é hegemônica no País, ou seja, a língua dominante como LE, a segunda língua dos brasileiros, tal posição não a garante como uma prática funcional de linguagem e nem confere efetividade no processo de ensino e aprendizagem da LI no Brasil. Isso em decorrência da memória de colônia, da memória de educação tradicional, bem como dos próprios problemas econômicos, políticos e sociais que o País enfrenta ao longo de sua história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de LE), em Brasil (1998, p. 21-24) e Brasil (2000, p. 25-26), discorrem acerca de alguns fatores que caracterizam a trajetória do ensino de LE no Brasil e que

---

<sup>18</sup> Pensando nos significados que dicionários como *Léxico* e *Aulete* apresentam: liberdade, emancipação, independência; livre arbítrio; capacidade tomar as próprias decisões, de se autogovernar.

coadunam com esse contexto histórico, como a reduzida carga horária destinada ao estudo da LE, falta de professores com formação adequada, além do ensino pautado nas formas gramaticais, memorização de regras, de modo descontextualizado. Essa trajetória, pela memória, facilita a circulação de dizeres que colocam o processo de ensinar e aprender LI como difícil, como uma qualificação que funda o sentido sempre repetido da dificuldade do ensino-aprendizagem dessa língua, com formulações no “jogo da incompletude do sujeito” como “aprender inglês é difícil”, “ensinar inglês é difícil”. Nesse aspecto, a formação-professor em EAD pode romper com essa trajetória de ensino na Educação Básica pela formação que se processa com as exigências e os recursos tecnológicos da contemporaneidade.

Pensar acerca da formação do professor de LE e do processo de ensino e aprendizagem de línguas requer estabelecer relações que envolvam o sujeito e sua língua, língua-fonte com o outro e com a língua do outro, estrangeira em aprendizagem. Como aponta Coracini (2007, p. 100), raras vezes na formação do professor de línguas se questiona sobre o que significa se colocar em relação com outra língua, com esse outro e mesmo com a língua materna, criando um imaginário no aluno de que para aprender uma segunda língua é necessário, simplesmente, aprender vocabulário, gramática, certas expressões, todo o resto depende de desinibir-se e conversar, o que constrói nos alunos representações, que marcam as relações que eles constituirão com a língua, como de tê-la como um instrumento/objeto, logo o equívoco e o problema desse instrumento falhar.

Ora, quando se encontrar numa situação de real necessidade, esse “objeto” escapa, escorrega, abandona o sujeito que se sente só com a língua que lhe falta, que lhe faltará sempre é bem verdade, mas que, por não ter passado pelo corpo, não deixou vestígios ou deixou pouquíssimos rastros da cultura, do ser do outro, do outro que precisa constituí-lo para que ele possa inscrever-se nas discursividades dessa língua-cultura que é sempre plural; e, uma vez inscrito (e escrito), possa, aí sim, relacionar-se, fazer laço, comunicar-se, dizer-se, o que é muito diferente de comunicar algo ou apenas dizer. (CORACINI, 2007, p. 100).

O ensino da LI a distância, pela modalidade de educação mediada por TICs, pode parecer uma forma de perpetuar práticas de ensinar a língua desse modo, sob a teoria gramatical em uma visão mais positivista, reproduzindo os discursos que formulam a língua como instrumento, como objeto. Porém, o ensino aplicado da LI a distância exige pensar sobre as relações entre línguas e sujeitos em uma perspectiva de constituição de identidades e não de objetivação e requer desconstruir discursos como o que “joga” a responsabilidade para um, como “não tem

como ensinar inglês assim a distância”. Além das especificidades do espaço/território virtual-global, das ferramentas síncronas e assíncronas que colaboram para a inter-relação, hibridização cultural e aprendizado, a linguagem verbal escrita no virtual materializa os corpos, os sujeitos, para se encontrarem e deve ser vista como uma língua que comporta subjetividades e que dialoga na realização dos sujeitos nesse espaço. A escrita digital é uma prática que favorece não somente a obtenção de informações, mas o conhecimento, as interações e o multiculturalismo, ou seja, subjetivações e constituição de identidades. Nessa perspectiva, pensamos que o ensino de LI deva acontecer, como se refere Pennycook (2006, p. 73) de forma transgressora, reflexiva e responsável, isto é, como um ensino-aprendizagem que atravesse barreiras disciplinares, cruze fronteiras proibidas como tratar das questões de colonização, de dominação pela língua, dos diversos discursos que se relacionam à LI e que atravessam os sujeitos para o aprendizado dessa língua, dos sujeitos como plurais/múltiplos e contraditórios. Para tanto, fazem-se necessários instrumentos políticos e epistemológicos que possibilitem essa transgressão, projetos e planos de ensino que pensem em transgredir político-teoricamente as ações e os pensamentos da educação tradicional.

### **1.5 Apontamentos acerca da aprendizagem de LI EAD e AD**

Como em face de qualquer discurso instaurado pela história, observamos que as instâncias e circunstâncias enunciativas não são fixas. Isto posto, a relevância da AD como disciplina de interpretação, como a história com a qual se imbrica é, neste estudo, de abordar a história da EAD para compreender o real sócio-histórico, que, como aduz Pêcheux (2006, p. 55), se trata do contingente relativizado marcado pela heterogeneidade enunciativa, pelo discurso-outro. Discurso este que, de acordo com Pêcheux (2014, p. 313), é o discurso de outro, colocado pelo sujeito, ou o discurso do sujeito se colocando em cena como outro, como também o “além” discursivo que vem e fala antes sem que o sujeito tenha um controle funcional deste. Trata-se de um real (da língua, da história e do inconsciente) constituído pelo discurso-outro, pela presença-ausência, a presença virtual que habita o espaço social, as memórias históricas, discursivas, e que desembocam no ambiente virtual de aprendizagem e nas relações e interações pela escrita para a aprendizagem por filiações identificadoras. Aqui, o real da língua e da história, pensado em Pêcheux (2006) como estrutura e acontecimento, materialidade linguística e histórica, encontro da atualidade e da memória, imbricam-se ao real instaurado com o virtual, com as relações que passaram a ser constituídas com as NTICs.



Em relação ao espaço virtual, este que é uma instância de imaginário, se converte no primado do real da língua e da história, no território discursivo da EAD para sobredeterminar o real relativizado pelo sujeito em aprendizagem da L2 que se constitui atravessado pela memória de um ensino presencial, pela história da língua materna, da língua inglesa, por discursos do novo/ inovação, da globalização, discursos da autonomia, processos do colonizado e do colonizador, além das técnicas e tecnologias que funcionam confrontando os sujeitos de incompletudes na injunção desses discursos utilitários, desafiadores e necessários.

Desse modo, pela história, com a atualização do contexto, do espaço de memória, há uma mobilidade, uma plasticidade possibilitada pela descontinuidade, pela interpelação no acontecimento, pelos deslocamentos e dispersão. Os sentidos independem da subjetividade, mas emergem a partir da tomada de posição dos sujeitos, na ou pela discursividade da língua. Assim, a formação do aluno, o aprendizado da LI, se processa pelas inscrições dos sujeitos, pela interpelação do sujeito-aprendiz como corpo que se identifica e se filia à técnica, à tecnologia e ao discurso da EAD para expansão desta e do próprio corpo (in)visível na injunção dela, no AVA, como um corpo estrategicamente dócil, ou mesmo, tomado pela política da EAD, no real do acontecimento e do discurso da EAD para essa primeira turma de Letras-Inglês. É sobre o aluno, corpo e escrita que vem à tona no discurso eletrônico, no ambiente virtual de aprendizagem que vamos discutir no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 2**

### **CORPO E DISCURSO ELETRÔNICO**

#### **2 Introdução**

No capítulo anterior, contextualizamos a EAD e adiantamos a discussão sobre os conceitos de discurso, formação discursiva e memória discursiva e como compreendemos os processos de produção de sentidos. Devemos agora, abordar também os conceitos de corpo e escrita com os quais lidamos neste estudo.

Ao enfocarmos um curso de Letras Inglês EAD, e a questão do corpo como visível/invisível no espaço digital, temos que considerar e discutir, portanto, as especificidades da escrita no meio digital, o discurso eletrônico e as significações dessa prática discursiva na EAD.

#### **2.1 Sujeito, corpo e discurso eletrônico**

Somos um corpo que gera e somos gerados em um corpo, isto é, somos um corpo que produz substâncias para que no contato, na conexão, com outras substâncias fecunde dentro de um corpo uma vida. Assim, desde o âmago, a conexão é fundamental, e esse desejo de conectarmos nos acompanha, assim como a evidente ligação com nosso corpo. Essa ligação com nosso corpo, a conexão com o espaço e outros corpos, com os avanços da técnica, das tecnologias de comunicação - TICs, na modernidade, é facilmente transportada para o espaço digital, uma vez que não deixamos nossos corpos quando teclamos, mas nos redimensionamos, atualizamos, como sujeitos dotados de razão e emoção, para estarmos “inteiramente”, seja no plano virtual, no presencial, ou em ambos simultaneamente.

Somos sujeitos históricos, ao falarmos, fala o eu, o outro-eu, como o tu, um emaranhado de vozes que são carregadas historicamente pelas práticas sociais. Ao falarmos, olharmos ou gesticularmos o nosso corpo vai se desvendando e revela traços de outros corpos, pois somos seres de carga genética, de história, e esse fato acontece ainda na escrita. Quando formulamos, como aponta Orlandi (2005, p. 9-10), a linguagem obtém vida, a memória se atualiza e, teclando, materializamos o gesto da mão em escrita e o sentido encorpa, ou seja, corpo e sentido se atravessam e constituem-se simultaneamente. E, como a linguagem não é transparente, os corpos também não o são. Como ser simbólico,

o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar; tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.[...] Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. (ORLANDI, 2005, p. 9-10).

Compreendemos os gestos como atos em um nível simbólico (PÊCHEUX, 2014, p. 77), como “risos”, “aplausos”, funcionado em um determinado discurso. Na Análise do Discurso, a interpretação se faz essencial para entendermos como os sentidos são construídos a partir da materialidade simbólica. O simbólico, entendido nessa perspectiva, é a condição do sujeito de linguagem que, como lembra Hashiguti (2015a, p. 47), é interpelado, constituído pela ideologia, escreve e é inscrito na história e, ao submeter-se ao jogo simbólico da memória discursiva, produz sentidos realizando gestos de interpretação. Com a noção de interpretação como gesto, entendemos a escrita como materialidade em que o sujeito diz e se diz. Pela escrita, os sujeitos e seus corpos podem se tornar visíveis.

A formação dos sujeitos da modernidade tem por base uma sociedade calculista e uma racionalidade que pretende desvendar o oculto, o funcionamento de máquinas e do que mais se encontra na natureza, ganhando a sensação de poder, de controle. Essa modernidade racional constituiu sujeitos de objetividade a partir de uma relação com a língua regulada por dispositivos disciplinares como a escrita que é normatizada e regida por práticas formais, institucionais, sociais, políticas, jurídicas. A objetivação dos sujeitos possibilita a perpetuação velada, silenciada, desse culto do poder, da dominação que passa dos objetos de ostentação aos sujeitos. E como os sujeitos nos fatos históricos e de linguagem, nos acontecimentos discursivos, são suscetíveis a falhas, equívocos, memórias e esquecimentos, a linguagem verbal, oral ou escrita, é um espaço para o simbólico, uma abertura para o conhecimento de si, do outro e da língua-materna e da segunda língua. Pensando nos sujeitos se relacionando com a língua pela escrita no ambiente virtual, a escrita poderia ser vista como o simbólico que une e constrói a significação para os sujeitos. O Moodle é o virtual-real, o cenário que possibilita esta escrita. Os sujeitos projetados nesse espaço são afetados por esse lugar, pois se inter-relacionam, produzem sentidos e se significam, são tocados como corpos virtuais, corporalidades. No espaço virtual, território que não é neutro e nem se opõe ao real, mas se imbrica a este, pois, com a escrita, também permite a circulação de discursos e inscrições dos

sujeitos e subjetivações, como no espaço físico presencial, a escrita presentifica todo o ambiente, ela é uma materialidade em que a corporalidade pode ser presentificada, é a forma material de corpos, de discursos, logo de ideologias. Como afirma Hashiguti (2011, p. 51): “A presença dos participantes na modalidade virtual é diferente da que se dá na modalidade presencial, no primeiro caso é necessário fazer-se visível virtualmente”.

Estamos em um mundo mergulhados em práticas digitais e textuais, multimodais, que moldam os sujeitos, as identidades em meio ao multilinguismo, multiculturalismo e demais hibridismos que a globalização com a tecnologia digital favorece. Os sujeitos, na contemporaneidade, constituem-se pela fluidez das informações, fugacidade, brevidade das relações e por inquietações que escoam da movência deles com as redes de comunicação, links e hiperlinks, nos cliques no espaço digital. Essa forma de teclar, comunicar e buscar se informar dispersa os olhares e dissipa os sentidos com facilidade de um acontecimento a outro. As constantes transformações pela globalização transcendem os sujeitos e as identidades são constituídas no e pelo fluxo das práticas que redirecionam as posições-sujeito no curso da dimensão histórica pelas possibilidades de atualizações, retomadas, diferenciações. A brevidade das relações, especialmente no virtual, a escrita simplificada pelo atravessamento da pressa de resposta nesse espaço e a fugacidade dos textos, arquivos que podem ser reformulados, substituídos, apagados do virtual, nos dizem que a “posição-sujeito-aluno-virtual pode ser bem diferente da posição-sujeito-aluno-presencial” (HASHIGUTI, 2011, p. 58).

O internauta, sujeito e usuário que interage pela rede da Internet, que “surfa”, “navega” na *Web*<sup>19</sup> e que, no nosso caso, é o aluno ou o tutor, é sujeito de interação que, sendo interpelado a cada momento pelas nuances da interatividade, se constitui na e pela própria prática de interação. Trata-se de um corpo que, pelas possibilidades da rede eletrônica, navega por inúmeros sites, visualiza diversas temáticas, podendo se subjetivar e, mesmo objetivar-se, por subjetivações expressas no contato com sujeitos e discursos de diferentes inscrições na rede. O aluno no curso não está livre dessa circulação, pois, ainda que o material de estudo esteja disponibilizado no AVA, geralmente há sugestões de busca na Internet de informações complementares ao conteúdo e há, sobretudo, a própria inquietação dos sujeitos hoje interpelados e constituídos pelo funcionamento discursivo da rede eletrônica. O discurso, que é circulante na Internet sobre “tudo se encontrar/achar nela”, naturaliza práticas como o corpo porta-se primeiro diante de uma tecnologia digital, teclar e olhar em sites de busca como, em

---

<sup>19</sup> Utilizado mesmo como o nome que ficou conhecido com a Internet como a rede que conecta mundialmente os computadores.

geral, o “Google”, site reconhecido universalmente que responde a consultas de milhares de usuários. Os sujeitos hoje são “tentados” pelo espaço digital a saberem ou a, simplesmente, visualizarem fatos, acontecimentos, e a quantidade avassaladora de informação na rede acarreta dispersão no sujeito. O aluno, em meio a essas práticas sociais, constrói-se, podendo estabelecê-las na inter-relação na Educação a Distância, isto é, mesmo no ambiente educacional e com as interações neste, interage também em outros ambientes do virtual. Assim, essa interação pode modificar a linguagem e a expressão do aluno que transita entre ambientes virtuais formais e informais.

As TICs, com a Internet, abrem novos espaços sem que, pelo imaginário, ao teclar, o sujeito se identifique com as possibilidades do espaço digital, como se simulasse um teletransportar constante pela linguagem. Ocupar esse espaço é uma questão de teclar e olhar para a tela. No território digital, esse corpo vira uma corporalidade. Nesse entendimento, pensamos o corpo como uma materialidade que significa a partir do gesto de sentar-se à frente de uma tela e de teclar. Tratamos do ato de teclar a partir da materialidade significativa Moodle, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que o corpo se textualiza na escrita, pela materialização da língua.

Hashiguti (2015a, p. 74) esclarece que corporalidade é um sentido necessário do corpo humano para/na inter-relação entre os sujeitos, seja em presença física ou na ausência. Dias (2008) apresenta outra forma de visibilidade para o corpo nesse espaço digital pela escrita. Uma escrita caracterizada com as condições do espaço pelo imediatismo, pelo fragmentário, e que carrega traços de uma corpografia, que se constitui como o simulacro da voz e do corpo na escrita, ou seja, o corpo se textualiza nas letras. Há uma necessidade dos sujeitos de se constituírem como corpos virtuais nos espaços digitais, de maneira que possam exprimir seus desejos, sentimentos, afetos e afeições, e essa necessidade é realizada justamente na escrita corpográfica. Corpo que se faz presente materializando-se na escrita, isto é, se textualiza como um modo de sentir as afecções, de afetar o outro. A escrita é uma superfície em que o discurso acontece a distância. Essa escrita é marcada pela utilização de pontuações, *emoticons*, expressões que são específicas do âmbito digital e que podemos ver utilizados em *blogs*, sessões de bate-papo, mensagens eletrônicas.

Desse modo, no espaço digital, o corpo se apresenta como corporalidade, presença virtual pela escrita, possibilitado pela materialidade significativa do ambiente virtual na interação, podendo ser apreendido por recursos linguístico-discursivos, mecanismos enunciativos que simulam a interação face a face da sala de aula presencial, com o acontecimento da linguagem informal, mesmo em se tratando de um ambiente acadêmico, e o uso de recursos gráficos

usuais com as TICs, como estratégias que também são mobilizadas para que aconteça a construção do sentido a distância.

Nesse espaço, os dados se convertem em informações e apresentam a forma material que é o texto, a instância material do discurso. Como esclarece Orlandi (2010, p. 11-12), pode-se considerar a imagem como texto, mas com sua materialidade diferente, ela constitui um objeto simbólico significante então distinto, que produz efeitos de sentido próprios à sua forma e à materialidade que a significa. As diferentes materialidades atestam a abertura do simbólico pelas formas diversas de significar, produzindo efeitos específicos. As imagens e símbolos para linguagem computacional não são meras ilustrações, significam afirmando a abertura ao simbólico, a dispersão de sentidos. Nesse aspecto, ademais da escrita, as imagens, os *emoticons*, presentes no Moodle, significam e dizem dos sujeitos na inter-relação para o aprendizado da LI a distância.

A plataforma Moodle é gerada das possibilidades da *Web 2.0* e carrega características desta como a colaboração, o compartilhamento, a interação multimodal, o que pressupõe o novo e o diferente pelas práticas nessa alteridade “global”. O Moodle é um virtual compreendido enquanto virtualização, como indica Lévy (1996, p. 21), em relação a uma unidade de tempo e não de lugar, como a interação via *chats*. Nos *chats*, ocorre uma interação síncrona em que os corpos se encontram ao mesmo tempo, em um espaço comum da Internet, estando fisicamente em lugares geográficos diferentes. A escrita é uma via dessa forma de comunicação. No curso enfocado, os alunos utilizavam a escrita para se comunicar, tirar dúvidas entre os próprios colegas e com os tutores.

O contexto atual, remodelado pelos avanços sociais, pelos espaços digitais que se sobrepõem e se fundem aos espaços urbanos, possibilitou e vem implicando uma escrita, cada vez mais carregada de sinais e símbolos que permitem identificar um discurso particular sendo praticado em meios como computadores, tablets, *smartphones*: o discurso eletrônico. O discurso eletrônico, chamado por vezes de discurso tecnológico ou discurso digital pode ser delineado como o efeito de sentido na inter-relação dos sujeitos no espaço eletrônico. Discurso que tem nas condições de produção a tecnologia e o seu sistema, a materialidade eletrônica/digital e sentidos e sujeitos que se constituem ao mesmo tempo pela memória interdiscursiva, memória metálica e digital. No virtual, os corpos como corporalidades tomam forma com o discurso dessa materialidade, o discurso eletrônico, gerado pela possibilidade da linguagem produzida a partir da utilização de funções/recursos dessa tecnologia e na interação, especialmente pelas redes sociais, revestindo-se de tantos outros discursos que atravessam os sujeitos nesse espaço de união, partilha, colaboração e dispersão. “Se não está

no Google, não existe” e “Se não é um iPhone, não é um iPhone” são exemplos de dizeres de campanhas que confluem nessa ordem discursiva na qual o sujeito contemporâneo se subjetiva. São dizeres que convencem por estarem imbricados aos avanços sócio-tecnológicos, pela injunção dos sujeitos nos sistemas capitalista, eletrônico e global. Como aborda Cazeloto (2014, p. 10-11), o discurso tecnológico pode ser visto como um articulador entre pessoas e elementos em volta de sentidos compartilhados socialmente em um sentido performativo, isto é, um discurso que “faz ao dizer”, prescreve ao descrever comportamentos, é um “gerenciador de sociabilidades”. E, além de moldar sujeitos, concede abertura para o atravessamento de discursos-outros como modalizadores, reguladores dos sujeitos. No AVA, podemos pensar nos corpos dos integrantes do curso, assentados e teclando com os recursos do digital, por tantas horas, de acordo com a proposta da atividade da instituição, em um misto de atenção como concentração sobre a atividade e como cuidados com a escrita, com o tutor/professor e com o colega, sob as formações imaginárias das posições-sujeitos do curso e as possibilidades do virtual, do digital/da tecnologia que podem levá-los a uma tensão, a uma “modelagem” pelo desejo de se apresentar cuidadosamente com e para o outro em um espaço que permite a dissipação, ou seja, um “navegar” e teclar mais livre, de modo rápido e sem muitas formalidades.

Entendemos, então, por discurso eletrônico, conforme Wanderley (2013, p. 125-127), que há a presença, a ordem e a organização das máquinas, sistemas e infoestruturas também como condição de produção de sentidos, isto é, que humanos interagem com humanos, mas mediados por máquinas e sistemas operacionais (*softwares*), o que muda radicalmente as formas de percepção e significação, e enseja reflexões sobre o sujeito na era digital. Como aponta Hashiguti (2015b), a forma-sujeito<sup>20</sup> histórico e digital é uma forma na qual o visível tem lugar de importância, isto é, as relações supõem o corpo visível do enunciador, os sujeitos querem se fazer vistos e tornar visível o que veem e fazem.

Posto isso, o discurso eletrônico abarca condições de produção da própria estrutura física, em que a produção de sentidos se dá em curso, em uma rede em que os processos são fluidos pela velocidade das informações e pela “pressa cotidiana” que se instaura. Nessas condições, o sujeito encontra na língua formas para se significar, e materialidades verbais e não verbais emergem na urgência desses espaços digitais. Ícones, abreviações, *emoticons*, o uso informal da pontuação, de homófonos de letras e números compõem essa textualidade móvel que atravessa os sujeitos, interpelados por ideologias e práticas contemporâneas de significação.

---

<sup>20</sup> Como esclarece Pêcheux (2009, p. 150) em nota, citando L. Althusser, forma-sujeito é a forma de existência de qualquer indivíduo na história, a forma de sujeito do indivíduo agente das práticas sociais.

Nessa conjuntura, a escrita é a estrutura que incorpora em si o acontecimento do discurso eletrônico.

Para análise do discurso eletrônico, Orlandi (2010, p. 8-10) propõe a distinção entre memória discursiva, memória institucional e memória metálica, pois essas formas variadas de memória afetam o que chama de função-autor e efeito-leitor. A memória discursiva, interdiscurso, é a que se constitui pelo esquecimento, enquanto a memória institucional, de arquivo, é a que não se esquece, a memória da instituição de ensino, que normatiza, documenta e controla os sujeitos. De outra forma, a memória metálica é considerada a memória técnica, do computador, gerada pela mídia e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Essa memória da máquina se particulariza mais por não se produzir pela historicidade, e por possibilitar a quantidade, isto é, o acúmulo de informações em rede de filiação. Dias (2016, p. 12), aprofundando na reflexão acerca da memória metálica de Orlandi, concebe o conceito de memória digital como uma memória diferente da metálica, mas ligada nela, ou seja, é o resíduo que escapa à estrutura da máquina e se inscreve no funcionamento do digital pelo interdiscurso. Nessa perspectiva, tomamos o discurso eletrônico como efeito de sentido na inter-relação dos sujeitos no espaço digital, então, como efeito de sentido das relações dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem. Discurso que tem nas condições de produção a tecnologia e o seu sistema, a materialidade digital e sentidos e sujeitos que se constituem ao mesmo tempo pela memória interdiscursiva, memória metálica, digital.

No AVA, pensamos esse discurso eletrônico/digital, na injunção do discurso pedagógico, como um discurso pedagógico-digital que administra forma e conteúdo de ambos os discursos. Um discurso que comporta de modo balanceado a formalidade necessária da instituição de ensino com a informalidade calorosa da linguagem digital. A materialidade que reveste, significante, ou a natureza material de cada um desses discursos se sobrepõe aos discursos dando corpo, forma que se alia ao conteúdo e faz emergir os discursos nesse ambiente. Como o discurso pedagógico eletrônico interativo, em que a memória institucional preza a interação, e a memória metálica possibilita o uso de *emoticons* para aproximar os sujeitos e dizeres destes na interação. Seguindo essa linha, a memória discursiva de um discurso pedagógico autoritário poderia ser suplantada pela memória discursiva de um discurso dialógico.

Para entendermos a constituição do corpo no espaço digital e a forma desse corpo se propagar, trataremos a seguir da escrita digital, que é uma forma de apresentação corpórea no



virtual e do afeto que emerge das relações entre corpos-escritas-digital, a corporalidade na inter-relação a distância.

## 2.2 Escrita e afeto

A escrita e o afeto são duas práticas presentes nas relações entre os sujeitos há tempos que se tornaram naturais. Práticas naturalizadas como distintas, especialmente em relação à escrita pela memória de uma escrita formalizada no contexto escolar e por se portar como uma técnica institucional de registro, de manutenção dos sujeitos em “arquivo”, desvinculada do sentido de “sensível” que o afeto possibilita, ou seja, de subjetividades livres de artificialidades. Desse modo, a escrita e o afeto mesmo presentes em certificação de amor no matrimônio, em registro de felicitação ou em história de vida real ou fictícia não pareciam estar juntos, textualizados em um entrelaçamento de letras, pois a escrita era tomada como um instrumento, uma tecnologia utilitária para visualizar, concretizar ou construir a afetividade de forma desconexa dela, sendo “uma pela outra”. O afeto que a escrita parecia carregar era a constituição da ação verbal de afetar o outro, isto é, atingir pela linguagem escrita um objetivo destituído de um verdadeiro, autêntico sentimento de cuidado e carinho. O que pode ser considerado como um resultado do processo de colonização, de subalternização, ser afetado pelas relações de poder e dominância, disseminadoras do medo de expressar, cerceadoras da afetividade e que produziram, como efeito, uma cultura de medo, de censura e de relações baseadas em práticas de poder, de servir, de dominar, de possuir e de hostilizar.

Na contemporaneidade, com os avanços das tecnologias digitais, torna-se frequente a utilização do espaço virtual, da Internet, o digital para comunicar. Como indicam Barton e Lee (2015, p. 204), a produção e utilização de textos *online* ocupam muito as pessoas, fazem parte do cotidiano social e individual, integram a rotina de vida diária. Enviar e-mails, mensagens, pesquisar na Internet são práticas que já não são desafiantes, pois já se incorporaram ao cotidiano como um letramento que vai se naturalizando pelo uso corrente na sociedade, e com destaque pelas redes sociais que o digital lhe possibilita. Pela grande utilização do virtual, especialmente na via do texto pela escrita digital em ambientes informais, redes sociais, os internautas podem cruzar os espaços virtuais formais e informais, ou seja, a prática linguística que emerge com as TICs favorece comunicação informal também em ambientes formais, educativos, como modo de aproximação e de resistência ao institucionalizado, cruzando, mesmo no AVA, as formas de linguagem coloquial com a Internet e a norma padrão da cultura escolar. Há um discurso sobre a linguagem informal na

Internet, especialmente sobre as interações entre os jovens nas redes sociais, de descaracterizar a linguagem acadêmica e destituí-la do valor social que possui como língua padrão, a norma culta na escrita. Acerca da linguagem digital em relação à acadêmica, Barton e Lee (2015, p. 145) mencionam a preocupação no senso comum de a linguagem das mensagens de texto, comuns atualmente, afetarem de forma negativa as habilidades letradas dos alunos. Eles apontam, entretanto, que o que deveria ser percebido era a criatividade, a potência de criação e de inovação linguística.

A modificação no cenário social com o mundo cada vez mais mediado por textos pela introdução e uso em grande escala das tecnologias digitais ressoa nos sujeitos e nos sentidos, que se deslocam em razão do desejo de se conectar e da visão da possibilidade de utilizar, dizer, ser e estar nesse espaço com mais “liberdade” de expressar. Essa conexão, a forma de estar junto, é realizada com os corpos fisicamente distantes, um conectar “em segurança” com o outro, com o conhecimento a distância, por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDICs. Tecnologias estas em que o digital se relaciona ao dígito e aos dedos, ou seja, pressupõem o formato digital, o código binário, e também a utilização dos dedos ou de outros elementos que funcionem para se estabelecer a comunicação. Nesse sentido, com a constante utilização dessas tecnologias, a escrita, na forma digital, passa a ser intensa e a manifestar o sujeito, o outro, a afetividade, seja na superfície dos traços das letras ou de sinais, ou na emergência de sentidos e significados. A tecnologia digital pela estrutura material que abriga com o virtual e pelos recursos que possibilita disponibilizar convoca à conexão, instaurando a necessidade nos sujeitos de estarem conectados, de habitarem o espaço virtual, e nesse habitar, como no espaço físico, os sujeitos precisam de afetos, afeição, do sentimento que os distingue ainda da máquina. Mesmo estando no ambiente virtual, os sujeitos permanecem com seus corpos, almas, como corpos de afetos pelos traços que digitam, corpos que pulsam, e têm emoções. Então, compreendemos que, no virtual, esses corpos são corporalidades visíveis pela escrita, corpografias, corpos, que necessitando da afetividade que os move, deixam vir à tona, no virtual pela escrita, significados como os do “prefixo co” de coexistir, de colaboração, cooperação, que dizem do afeto, do sentimento que os impulsiona. Como apontam Dias e Coelho (2016, p. 37), a conectividade e a colaboratividade são características do movimento contemporâneo urbano, dos modos de organização do espaço e das instituições, como da constituição dos sujeitos e dos processos de ressignificação dos sentidos. Com a materialidade digital, os sujeitos projetam outras formas para se sentirem/estarem juntos, já que não vivemos sozinhos, não somos únicos, e a

conectividade, possibilidade de conexão, e a colaboratividade, integração que gera afeição, são práticas em funcionamento na escrita digital, que se textualizam pelas TDICs.

Pensar o funcionamento de práticas de linguagem, como a escrita enquanto uma tecnologia de linguagem que se constitui entre a história, o simbólico e o político, é considerar as relações que se imbricam no processo de constituição dessa prática social-discursiva. A escrita como uma combinação de traços e símbolos avança desde a pré-história para a história como um modo operante de registro e comunicação e diz não simplesmente do desejo de quem a utiliza, mas de todo complexo em que esse desejo se instaura, das condições de produção que constitui a escrita.

Como um ato e um processo social, a escrita se inscreve na história, como na política, não sendo neutra, mas opaca como a língua. É uma linguagem que não está na ausência das determinações do Estado, isto é, não é autônoma às regulações deste que administra as práticas sociais. A escrita funciona sob o solo dos discursos institucionais e do sistema econômico que a justapõe, e que podemos dizer, nesse estudo, o sistema neoliberal que circunscreve os sujeitos e modela a escrita pela ideologia. São corpos de escrita “fabricados” por esse sistema discursivo, identidades e subjetividades forjadas.

No curso enfocado, os discursos da instituição, filiados ao discurso do neoliberalismo, da globalização, que impulsionam o discurso da EAD, sustentado também pelo das tecnologias de informação e comunicação, tecem uma rede discursiva na captação dos sujeitos para o efeito da aprendizagem e educação demandada por essa trama de dizeres. A escrita que pressuporia uma autonomia, como a educação em que se almeja a autonomia do aluno para a vida social, é censurada pela instituição, por normas de utilização do digital, por etiquetas e netiquetas sociais e institucionais. O que pode gerar nos alunos um conflito entre a liberdade de expressão e o controle e a impressão que se tem e se faz da imagem da instituição, do aluno e do professor, entre um e outro desses e para consigo mesmo, que atesta o engajamento dessas instâncias, corpo docente, discente e institucional, nas posições de saber, de poder, de mediação e interação para o aprendizado.

Como indicam Barton e Lee (2015, p. 165), a língua e a aprendizagem estão entrelaçadas, intimamente ligadas de muitas maneiras, e a aprendizagem implica, muitas vezes, em usar e ampliar a língua. Há uma profunda relação entre a língua e o ato de aprender, pela língua aprendemos e usando a língua e aprendendo, buscamos ampliá-la, produzir linguagem de acordo com as interpelações, necessidades, ou seja, inventamos outras formas de expressar o desejo de comunicação para situarmos com novas práticas sociais, tecnológicas. Práticas que, como apontam Barton e Lee (2015, p. 237), com a domesticação das tecnologias, tornam

imprecisas as fronteiras entre o mundo virtual, *online* e o “real”, *offline*, quando desconectados. A cotidianidade do uso da linguagem *online*, da Internet, modifica as práticas sociais, de linguagem e os sujeitos, havendo uma hibridização entre as linguagens *online* e *offline*, que transitam sem uma medição de quantidade para se utilizar uma ou outra forma de linguagem nas instâncias não institucionalizadas desses mundos. Nesse aspecto, regras e determinações de uso estrito da linguagem padrão em contextos institucionais dificultam relações mais espontâneas e interações simples. Fato que pode ser mais sentido no mundo *online* pelas características genuínas deste espaço, pelo desejo de comunicar e fazer-se presente, visto pelo outro. Os sujeitos, pela memória discursiva de uma tradição normativa, institucional e padrão, parecem ou pareciam ser levados a pensarem que há dois mundos que não se interagiam ou completavam, e que ser e escrever não podiam se intercambiar nesses territórios. As instituições como corpos históricos nesse processo de avanços sociais e tecnológicos necessitam reorganizar suas práticas de ensino, práticas linguísticas, rompendo a “dicotomia” dos mundos/territórios *online* e presencial físico, que se misturam na atualidade, se complementam, fundem em um *online-offline*, de diversidades de linguagem, culturas e de formas de aprendizagens, isto também, pois vivenciamos ainda um regime *online* que pode ser chamado de “eventualmente conectado”<sup>21</sup>, que não possui uma infraestrutura e uma infoestrutura-urbana<sup>22</sup> suficientes para uma conexão com a Internet sem falhas em todos os tempos e lugares. Não estamos *online* diretamente livre de interrupções, mas conectados com sujeitos e máquinas que podem não corresponder, falhar.

A EAD pode ser uma proposta de superação dessas barreiras, mas ainda há normas e imposições que são práticas de uma memória de ensino tradicional que marcam as diferenciações dos espaços *online* e *offline*, sobretudo pela escrita no AVA, como exigências ou preferências de utilização da linguagem formal, culta nas atividades em *fóruns* de aprendizagem. Como se pudesse utilizar o espaço *online* para o ensino formal, aquele da educação presencial *offline*, mas sem empregar a linguagem formal e a computacional conjuntamente para significar.

A linguagem está em constante processo de mudanças e a escrita também se constitui nesse processo social. Com as tecnologias digitais, a escrita digital se destaca, há uma escala de visibilidade pela prática, sobressaindo-se à manuscrita pela frequência de emprego/substituição nas mais diversas situações, uma potencialização pelo alcance da escala

<sup>21</sup> Utilizamos a expressão “eventualmente conectado” para dizer que ainda estamos em processo de estruturação urbano-digital.

<sup>22</sup> Entendida como indica Wanderley (2013, p. 133) no texto “Condições de produção no espaço digital: horizonte de pesquisa”.

de circulação social dessa forma de escrita na contemporaneidade. A escrita digital agrega as condições que a tecnologia e a modernidade produzem como abreviações e símbolos pela velocidade nas comunicações, além de produções que essa tecnologia disponibiliza, como *emoticons/emojis*<sup>23</sup> e como prática social. A educação, na urgência das interações pelas TICs, pondera a utilização desses recursos naturalizados como práticas de comunicar e relacionar na sociedade contemporânea. As práticas linguísticas de natureza *online*, como cita Barton e Lee (2015, p. 238), alcançaram o contexto fora da tela. A linguagem escrita *online* chegou aos espaços públicos *offline*, que receberam os textos com traços do discurso conhecido como “*linguagem SMS*” ou “*internetês*”. Que, conforme os autores supracitados exemplificam, parece acontecer em todo o mundo, como a utilização do “@” ou da combinação “homófona de letras e números” em nomes de estabelecimentos ou departamentos em diferentes países. O símbolo @ foi popularizado com o e-mail, divulgado ao ser colocado como uma inicial do nome para referir ao outro em mensagens e “é agora amplamente usado em lugares públicos para representar a preposição de lugar ‘em’ (por exemplo, ‘Only@Watsons’)” (BARTON; LEE, 2015, p. 239). Exemplo que nos diz da posição dinâmica da língua inglesa na globalização. Essa escrita apresenta valor de identificação, cultural e mercadológico, pois subjetiva na injunção do sistema capitalista e da globalização.

A escrita possibilita aos corpos se presentificarem mesmo em ausência com os registros, descrições e detalhamentos, como também as imagens, fotografias, áudios e vídeos, comuns na contemporaneidade, e que tendem a dimensionar os sujeitos e os acontecimentos com a utilização das TICs. A escrita digital não apenas pressupõe o movimento do corpo por detrás da tela, mas ela o contém na superfície da sua interface, que é estabelecida no contato do espaço digital, das tecnologias digitais com o sujeito que não é uno, é linguagem de corpo político-social e histórico.

Madox (2015,<sup>24</sup> apud Paiva, 2016, p. 302), afirma que desde 1980 são usados símbolos para expressar emoções, primeiro com a utilização de sinais de pontuação com o uso d o teclado, o que, uma década depois, ficou conhecido por *emoticons*. Houston (2013,<sup>25</sup> apud

<sup>23</sup> Os *emoticons* “são representações tipográficas de expressões faciais, como :) que se transforma automaticamente em ☺ pelo editor de texto *Microsoft Word*” (PAIVA, 2016, p. 382). Para esclarecer os termos, Paiva (2016, p. 382) aponta que *Emojis* são gravuras criadas por um grupo chamado UNICODE para representar as emoções, os gestos humanos. No nosso estudo, tomamos os *emoticons* como representações faciais e, também, dos sentimentos, das emoções, utilizando desse termo sem distinção de efeito com o significado de *emojis*, pois se sobrepõem sob a ótica que alvitramos.

<sup>24</sup> MADDOX, M. (2015). Emoji. In: *Daily Writing Tips*. Disponível em: <<http://www.dailywritings.com/emoji/>>. Acesso em: 11 Jun. 2015.

<sup>25</sup> HOUSTON, K. (2013). Smile! A History of Emoticons: the digital smiley is 31 years old, but emoticons recur throughout modern history. *The Wall Street Journal*. Disponível em: <<http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304213904579093661814158946>>. Acesso em 07 jan. 2016.

Paiva, 2016, p. 382) aduz que a origem na Internet dos *emoticons* data de 1982, a partir da publicação em uma lista de discussão digital de uma piada sobre um falso vazamento de mercúrio na Universidade Carnegie Mellon que foi confundida com um aviso real de segurança. Diante disso, o grupo buscou modos de distinguir o que era piada do que não era e contaram com o professor Fahlman que sugeriu marcar piadas com :-)) e o que não fosse piada com :-(.

Como indica Brito (2008, p. 5-7), os *emoticons* vão caracterizar a linguagem não verbal no espaço digital, no ciberespaço, eles são signos de imagem que colaboram na comunicação digital e tornam o texto digital mais atrativo. São símbolos universalizados que conseguem expressar a afetividade, os sentimentos de interlocutores fisicamente distantes, uma vez que as emoções dos usuários de computadores não deixam de existir na mediação pela máquina. Nesse sentido, pela necessidade de criar novas formas de expressar a linguagem e o afeto, com a virtualização, estes assumem outra forma para se manifestarem e circularem. De acordo com Brito (idem, p. 12), os *emoticons* podem ser considerados elementos da construção de identidade (cyber) cultural, pois na interação mediada por computador, alguns sujeitos desenvolvem seu estilo único de interagir, preferindo certos *emoticons* que funcionam para a construção de uma identidade virtual. Além dessa caracterização, os *emoticons* são mundializados, possuem um padrão de linguagem e significação global, um alcance que envolve todas as faixas etárias que teclam, acessam a Internet e estão socializados com eles.

A dispersão dos *emoticons* pela mídia confere maior presença do espaço digital no espaço urbano. De símbolos midiáticos que representam o corpo, as feições, a expressão do sorriso, os *emoticons* saem das telas e adentram as cidades, como chaveiros, almofadas, brinquedos, pirulitos, sob formas variadas, e carregam o simbólico, o imaginário que expressa o afeto, transmite emoção. Ao discutir a utilização de *emoticons* em conversas virtuais, Storto (2011) elenca características dessa escrita que podemos verificar também, de maneira geral, em outros gêneros textuais digitais. Conforme Storto, são marcas dessa escrita:

- a) o fato de os interlocutores, mesmo se apresentando com *nicknames*, não serem anônimos, nem desconhecidos, como é o caso dos *chats* (cf. HILGERT, 2000). No *Messenger*, que é mais pessoal, usam-se tanto nomes reais quanto expressões que revelem o verdadeiro estado de ânimo em que se encontram seus usuários;
- b) por ser uma escrita rápida, prevalece a informalidade;
- c) formam-se pequenas comunidades, nas quais o mesmo código prevalece;
- d) para uma maior velocidade da escrita, abreviações, aglutinações e substituições são bastante recorrentes;

- e) a rapidez de digitação é requisito importante para a comunicação síncrona: isso favorece estruturas coloquiais e desvios da norma preconizada nas gramáticas e nos dicionários;
- f) no ato comunicativo face a face, recorre-se a gestos, expressões faciais e entonação de voz para dar expressividade ao texto. Nos comunicadores instantâneos, para preencher essa lacuna da linguagem não verbal, esses recursos são substituídos por *emoticons*, símbolos, interjeições e onomatopeias (linguagem holofrástica);
- g) letras maiúsculas simulam gritos, eco (“FabianAAAAAAAAAAAA”; “ME POUPE!”, “NOSSSAAAAAAAAAAAA”);
- h) há frequente sonorização dos elementos ou sua possível transcrição fonética (“naum”, “paum”, “entaum”);
- i) a escrita de números por extenso é, praticamente, nula;
- j) pouco uso vocabular, o que gera a repetição das palavras (algo também característico da língua falada);
- k) ausência de maiúscula em início de frases e de nomes próprios (“carlos”, “josé”, “brasil”, “argentina”);
- l) línguas de contato: há a mescla de duas linguagens em consistência, estrangeirismo (“okey”, “ok”; “ólraite”; “se sairá *very good*”);
- m) a transcrição fonética é utilizada como meio para abreviar o texto (“naum”, “aki”). (STORTO, idem, p. 116-117)

A autora elenca também exemplos de *emoticons*, ícones ou símbolos, que simulariam expressões ou condições físicas dos interlocutores no espaço digital:

Os mais usados na *Internet* são: :-\* beijinho; :\*) beber pouco; #-) beber muito; :’-( chorando; :-0 chocado; :-| com sono; :-/ confuso; :-S contradizer; 8-) de óculos; :-(= dentuço; :-e desiludido; :-@ gritando; >:-( irado; :-7 irônico; :-! Fumar; :-9 lambe os lábios; :-p mostrar língua; :-& ofendido; ;-) piscar os olhos; :-) rir; :-)) rir muito; :-| sério; @>— uma rosa [...]. (STORTO, idem, p. 118).

Num curso EAD, cada participante é um corpo, que ocupa a sala de aula em muitas atividades pela escrita. Com a educação ocupando o território virtual, podemos pensar, no sentido da academia “entrar” no ciberespaço, na linguagem da Internet se formalizando pela fusão da linguagem acadêmica em um “academiquês” na EAD. No curso de Letras analisado, consideramos haver uma oscilação entre a escrita mais informal, característica da escrita em ambientes digitais e que mantém algumas das características e marcas elencadas por Storto, e a escrita mais formal, típica do ambiente acadêmico físico presencial, constituindo um academiquês. Escrita que funciona para o aprendizado da LI e que se insere também em uma metalinguagem, assim, no curso focado, poderíamos pensar em conversas entre alunos e tutores como um discurso metalinguístico, que, conforme discorrem Barton e Lee (2015, p. 144), seria uma linguagem prescritiva e avaliativa que, além de tratar da linguagem com a própria linguagem, engloba o engajamento dos sujeitos em discursos de ideologias

linguísticas nos quais discutem, por exemplo, o que é considerado bom, correto a respeito da língua. Indagamos-nos sobre como as relações interpessoais são construídas por meio dessa escrita, já que ela deve atender às formalidades da educação formal superior, mantendo certos rituais da sala de aula formal, ao mesmo tempo em que obedece a uma ordem de significação do discurso eletrônico e das comunicações virtuais. Verificaremos, em nossos *corpora*, como a afetividade foi se constituindo na escrita, e se ela foi importante ou determinante para os processos de aprendizagem no contexto do curso.

### **2.3 Apontamentos acerca do corpo e discurso eletrônico**

No espaço virtual, pela necessidade do corpo para as inter-relações, este se apresenta como corporalidade na linguagem digital/eletrônica, o corpo materializado, textualizado, especialmente, na escrita, como prática usual de comunicação a distância e a mais utilizada no AVA do curso analisado. A escrita, que é opaca como a língua, é uma superfície em que acontece o discurso eletrônico, os efeitos de sentido de formas-sujeitos que necessitam de serem visíveis a distância e que são históricas, como a escrita, pois estão no curso da história. Nesse sentido, sujeito e escrita se fundem no possível do virtual, pelos artefatos da tecnologia, e os sujeitos, os corpos podem, então, se expressar, significar pela linguagem mesmo da Internet, como *emoticons*, sinais e símbolos que vão surgindo com os avanços sociotecnológicos e representam os sujeitos, suas feições, seus estados emocionais, na interação a distância.

Desse modo, para o curso em foco, a escrita foi fundamental para presentificar os sujeitos, carregar a afetividade, os sentimentos e os sentidos para a aprendizagem da LI a distância em colaboração com o outro na inter-relação pela plataforma Moodle.



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

#### 3 Introdução

Nesse capítulo, pretendemos esclarecer a respeito da metodologia empreendida nesta pesquisa. Como afirmamos em nossa introdução, esta pesquisa está calcada no dispositivo da Análise do Discurso sob os postulados de Michel Pêcheux (2006, 2009, 2014), e com contribuições de Michel Foucault (2004, 2012), Courtine (2009), Serrani (1997), Serrani-Infante (1998) e diálogos com estudos em Linguística Aplicada, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (REVUZ, 1998, SERRANI, 2003, SERRANI-INFANTE 1998, HASHIGUTI, 2003). Essas teorias foram mobilizadas para refletir e analisar como e o que se pode enunciar, no curso focado para esse estudo, e como as posições discursivas são construídas no ambiente virtual de aprendizagem. Por esses autores, percebe-se a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no tocante aos aspectos subjetivos, sociais e históricos. Vale destacar que o pressuposto saussureano é válido: “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 39-40), pressuposto que nos possibilita pensar na contribuição e no lugar de Saussure para e na AD, juntamente com a ruptura epistemológica que realizou, pois, é o ponto de vista do analista que cria o objeto, assim, os recortes da pesquisa acontecem na medida em que a própria teoria é mobilizada na análise para se proceder a ela, ao funcionamento da língua na discursividade.

Como aponta Pêcheux (2014, p. 60), a língua deve ser pensada como sistema, pensamento este introduzido com o corte epistemológico realizado por Saussure, deixando de ser compreendida como função de exprimir sentido, para se tornar um objeto do qual podemos descrever o funcionamento. Assim, é na língua que apreendemos as regularidades, a fim de compreender os mecanismos enunciativos e o funcionamento discursivo.

A questão principal da AD é compreender processos discursivos acontecendo na história e, tratando de uma disciplina de interpretação, a posição evocada nesse trabalho, como a que propõe Pêcheux, supõe que “através das descrições regulares de montagens discursivas se possam detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2006, p. 57). Partimos da noção de língua, enquanto materialidade que

faz sentido pela história e pela memória, entendendo, portanto, que a língua é a instância material do discurso.

Discursos são praticados por sujeitos, que são posições discursivas que se constituem dialogicamente. Professores, alunos, tutores, por exemplo, são tomados, portanto, como posições enunciativas, como a emergência do lugar discursivo, da tomada de posição dos sujeitos interpelados pela ideologia ao enunciar, e não como essências subjetivas ou lugares sociais, como, tão somente, a posição que ocupam no interior da classe social. Se tratamos a EAD como um discurso, um acontecimento, uma prática política nesta pesquisa, buscamos compreender as posições discursivas em jogo no curso enfocado e como os sujeitos são interpelados nesse e por esse discurso.

Na perspectiva discursiva, textos são unidades de análise, assim como enunciados são unidades mínimas do discurso, que podem ser atingidos no processo analítico de um *corpus*. Para isso, o analista realiza gestos de interpretação, analisando as cadeias intra e interdiscursivas. Logo, chegamos às regularidades discursivas a partir do reconhecimento de enunciados que se repetem, ou que deixam vir à tona sentidos mesmos, ressonâncias discursivas, em diferentes formulações escritas ao longo do *corpus*, e que estabilizam discursos.

Nessa linha, buscaremos a partir de aqui tratar dos aspectos que se referem à metodologia como: caracterização da pesquisa, condições de produção e procedimentos de coleta e análise dos *corpora*.

### **3.1 Caracterizações da pesquisa**

Sendo a pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, sobretudo, discursivo, nosso interesse não se baseia em quantidade de respostas, mas sim em uma amostragem que nos possibilita analisar como o corpo é enunciado no ambiente virtual no curso, permitindo verificar regularidades discursivas nos dizeres dos sujeitos do curso enfocado participantes da pesquisa. Pela perspectiva discursiva adotada e consoante Orlandi (2015, p. 51-73), o sujeito (se) diz no corpo a corpo com a linguagem, desse modo, importa analisar a materialidade linguística, para, em um batimento teórico-interpretativo, compreendermos a materialidade discursiva, ou seja, os efeitos de sentido, já que o processo de produção de sentidos está no sujeito.

Conforme também esclarece Serrani (1997, p. 55), os *corpora* de pesquisa discursiva podem ser constituídos de várias sequências discursivas que sejam produzidas por um ou por

vários locutores, podendo ser constituído por *corpus* experimental ou por *corpus* de arquivo. Como mencionado na introdução, nossos *corpora* se constituem dos dois tipos de materiais: respostas a questionários de tutores e alunos voluntários da pesquisa e textos escritos desses participantes-voluntários em *fóruns* e *chats*, colhidos em, pelo menos, uma disciplina em cada um dos semestres do curso no ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

Para este estudo, não há uma orientação de que seja necessário um número determinado de participantes que resulte na representatividade do universo de pesquisa. O número de participantes-voluntários foi tomado para compor essa pesquisa como o que consideramos suficiente para encontrarmos as regularidades discursivas que buscamos, e também porque entre 14 a 5 alunos e entre 8 a 3 tutores participantes-voluntários, em um curso com aproximadamente 50 alunos e 10 tutores, sejam quantias razoáveis e possíveis de obtermos os objetivos deste estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos somente os alunos matriculados no curso de Letras\_Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa a distância que realizaram todo o curso e os tutores que atuaram nele. Atenos-nos à viabilidade da pesquisa, como tutora presencial de uma turma e com acesso aos alunos dessa turma, a convidar pessoalmente a maioria dos alunos localizados mais facilmente, pela proximidade e disponibilidade de horários, sendo os demais alunos, como também de outros polos, para complementar o número máximo de alunos a participar, 14 alunos, por e-mail. Os tutores foram convidados via e-mail, pensando na representatividade máxima, e, dentre eles, tutor de apoio presencial, mas a maioria, tutor a distância que atuaram durante todo o processo do curso ou mais para o final deste.

A todos os convidados a participar foram informados os objetivos da pesquisa e foram incluídos nessa apenas os participantes que, uma vez convidados e cientes de suas especificações de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordaram em participar da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo) e os questionários (Apêndices I e II) foram disponibilizados aos participantes via e-mail e pessoalmente, e retornados pelas mesmas vias. Como os termos, os questionários (um para alunos e um para tutores) foram passados na forma escrita, digitados, por ser o modo de expressão e interação mais utilizado no curso e para não provocar qualquer forma de intimidação que a voz e/ou a tecnologia para a gravação pudessem sugerir. Esses questionários apresentaram perguntas abertas em que cada participante poderia responder gravando arquivo de áudio sozinho ou escrevendo, conforme anunciado ao participante no

início de cada questionário. As respostas foram retornadas às pesquisadoras em um prazo aproximado de uma semana por 8 voluntárias ex-alunas, e, em três semanas por 3 ex-tutoras.

### **3.2 Condições de produção: contexto e participantes**

Como indica Orlandi (2010, p. 28), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, bem como a memória, pois esta também faz parte da produção dos discursos. Podemos dizer que as condições de produção, em sentido estrito, se referem ao contexto imediato, são as circunstâncias de enunciação; já em sentido amplo, elas incluem o contexto sócio-histórico-ideológico.

Neste estudo, abordamos a questão do corpo como elemento na sala de aula virtual de um curso de Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa totalmente a distância. Tratamos de um curso formatado para atender à chamada do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e que não teve o número de vagas ofertadas preenchido. Os ingressantes, maioria proveniente da demanda social, não compunham o público esperado de professores sem a licenciatura. Conforme a proposta pedagógica do curso (PARFOR, 2010, p. 13-15), no item referente à “forma de ingresso”, constava que 20% das vagas remanescentes seriam destinadas a candidatos da demanda social, porém o item destinado ao “perfil dos ingressantes” se referia apenas a professores que estivessem em exercício na Educação Básica Pública há, pelo menos, três anos, não licenciados, inscritos na “Plataforma Paulo Freire<sup>26</sup>”.

No curso, observamos a formação docente em processo, a inauguração de um curso a distância, em uma conjuntura em que os avanços da tecnologia chegaram e conquistaram os diversos setores sociais rapidamente, envolvendo os sujeitos de formas variadas, com menos ou mais preparos para administrarem, servirem e serem servidos dessas tecnologias. Pensando na relação com os avanços na educação que apresentam um histórico de educação tradicional, de desenvolvimentos lentos, as percepções em relação ao curso, mais planejado e instituído para atender uma demanda social de professores de língua inglesa em exercício sem a licenciatura e que abrigou uma proporção significativa de alunos que não exerciam docência na língua inglesa em relação aos esperados pela oferta de vagas, isto é, um número considerável de ingressantes que não apresentavam um conhecimento básico imaginado pela organização do curso, manifestaram a visão de um problema. De um lado, a instituição

---

<sup>26</sup> Sobre a Plataforma Freire, nome mais conhecido, acessar o site: <http://freire.capes.gov.br/>.

universitária com um planejamento para conhecedores da língua inglesa, com uma primeira formação de uma licenciatura na LI a distância e tutores iniciantes no papel da tutoria e, do outro lado, alunos com desejos e aspirações em relação à graduação em LI e com dificuldades relacionadas às tecnologias, ao aprendizado dessa língua e com uma base de formação na modalidade presencial, revelando filiações a memórias dessa modalidade de ensino.

O curso de Letras-Inglês PARFOR emerge inscrito por esses avanços com as TICs e inclusão destas nas práticas sociais, em um contexto da globalização. Esse curso aconteceu entre os anos de 2011 a 2015, funcionando a distância em quatro polos. A equipe de participantes era composta de um coordenador geral, o colegiado, um coordenador de tutores, professores autores, professores regentes, tutores e secretaria. Os tutores tinham o papel de mediadores da aprendizagem e subdividiam-se em presencial, como um suporte no polo de apoio presencial, e tutor a distância para maiores interações via plataforma.

Cada polo, inicialmente, era formado por duas turmas, passando, no decorrer do curso, a uma turma por polo, em razão de evasão, desistências. Assim, no início, o curso contava com dois tutores presenciais, um em cada turma no polo, e um a distância para cada uma das turmas. Com desistências e redução do número de alunos, a quantidade de tutores presenciais e a distância diminuiu cerca da metade. O número de alunos não teve o quadro da oferta das 50 vagas por polo preenchido e muitos que ingressaram eram provenientes da demanda social. Pelos abandonos, o número de alunos foi reduzido, permanecendo, aproximadamente, vinte por cento dos ingressantes.

O curso, na modalidade EAD, utilizou o Moodle, que é uma plataforma de apoio no ambiente virtual que possibilita a interação entre os participantes do curso, alunos, tutores, professores, coordenadores, mediante ferramentas acopladas e destinadas ao curso, à aprendizagem, pela utilização das TICs. Na versão utilizada nesse curso, o Moodle se constituiu em um espaço que funcionou como uma sala de aula virtual, um lugar de produção e acontecimento das interações e dos sentidos de ensinar e aprender a partir da proposta pedagógica do curso. Um curso de licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa com duração de 4 anos e carga horária de 2865. As atividades do curso ocorreram todas na plataforma Moodle, institucionalizada pela universidade, à exceção das provas, que eram presenciais e ocorreram em quatro polos da região sudeste.

A plataforma Moodle utilizada pela instituição no AVA possuía um *design* mais linear, e um tanto instrucional para facilitar o acesso dos participantes. Em um espaço chamado “Ambiente de secretaria”, com um clique, alunos, coordenação e tutores podiam se comunicar para o atendimento a procedimentos como os de uma secretaria presencial. Para uma conversa

direcionada à equipe pedagógica, tutores e coordenadores podiam interagir pelo “Ambiente de coordenação e tutoria”, abrindo e respondendo a *fóruns*, como também, tratarem de assuntos relativos a provas, ao desempenho dos alunos, enviar relatórios de trabalhos e discutir assuntos pertinentes ao curso. Esses ambientes pareciam exprimir o desejo de oferecer ao aluno um espaço de interação, interlocução mais disponível, mas essas “portas virtuais abertas” podem ser vistas como as portas das salas desses agentes em uma instituição de infraestrutura urbana, pelo funcionamento semelhante ao modelo do ensino presencial.

Nessa plataforma, as disciplinas eram dispostas “em fileiras”, em uma sequência linear que mantém um padrão reto, isto é, eram apresentadas com seus nomes colocados como em uma linha reta, um após o outro, buscando seguir uma ordem cronológica, das que seriam ministradas primeiramente, às que seriam depois, até a última no final do 8º período, encerrando o curso. Tal estrutura também se aplicava às atividades dentro das disciplinas, ou seja, na página correspondente a cada disciplina; as atividades da disciplina se encontravam uma detrás da outra, como na figura (1) abaixo, seguindo o cronograma de sua realização e sistematizando uma estrutura de organização regular da plataforma Moodle.



Figura 1 - Recorte com imagem da disposição das atividades de uma disciplina do Moodle do Curso analisado.

Essa ordenação nos evoca uma memória de um modelo tradicional, de um ensino presencial de carteiras enfileiradas, em que os alunos se assentam em cada fileira um atrás do outro, uma configuração para direcionar o aluno, que limita o espaço e conduz à regulação, disciplinarização. Ainda, clama-nos a pensar que seria um modo de organização projetado mesmo a alunos que não possuíam contato com esse modelo de ensino, com as TICs, e precisariam ser conduzidos e instruídos para a utilização da plataforma, ou que possuíam, mas, para não “divagarem”, também necessitariam de um “adestramento” corporal, um

instrucionalismo e gerenciamento político-institucional, uma educação mais aproximada de padrões tradicionais autoritários, na ordem dos que comandam.

Cada disciplina no Moodle dispunha de um *fórum* de dúvidas como um canal facilitador para esclarecimentos ao aluno, para condução do saber. As disciplinas, em geral, eram organizadas havendo em cada uma cerca de 4 ou 5 módulos. Os 4 primeiros módulos eram destinados às diversas atividades, nessas, os prazos de entrega eram delimitados e encontravam-se em destaque, imputando também o controle da instituição. O último módulo se referia à prova presencial que, em sua maioria, era totalmente escrita, com exceção de algumas disciplinas em que o aluno utilizava áudio para gravar a resposta. Para a realização das provas ao final de cada disciplina, os alunos se encontravam, presencialmente, nos polos de apoio. Nesses polos, além das provas, os tutores presenciais efetuavam plantões para atendimentos a dúvidas, mas, por percepções na posição de tutora, poderia mencionar que dizeres acerca de deslocamento e tempo foram enunciados pelos alunos como dificultadores para a utilização do polo de apoio com regularidade para outras propostas que não as provas. Ainda, como não havia uma atividade avaliativa regular que demandassem a ida a esse espaço além das provas marcadas, então, em geral, era no momento dessas provas que o polo ficava mais frequentado pelos alunos. Percepções que evocam discursos como do campo da educação acerca do aluno “só fazer se for para ganhar nota”, esse discurso faz parte de uma educação pela premiação, e do campo sociopolítico ou jurídico como “não saber escolher”, “quando tem direito não sabe utilizar”, que, pela memória de colônia, pode dizer de uma autonomia que ainda não foi legitimada.

O material didático ficara a cargo dos professores autores, que elaboraram um fascículo para cada disciplina do curso a ser ministrada por professores regentes; estes eram os responsáveis pelas disciplinas, supervisionando-as e auxiliando os tutores nas atividades propostas. Os materiais didáticos foram distribuídos aos alunos na forma impressa até meados do curso, sendo estes os das disciplinas dadas nesse período. Eles também foram inseridos na plataforma Moodle, em todas as disciplinas ao longo do curso, como link para o arquivo “pdf”. Nesse ambiente, o material didático ficou conhecido para os alunos por “guia”, palavra que nomeou os arquivos para a leitura no meio digital ou para que pudessem eles mesmos imprimir. Acerca deste fato, na posição de tutora do curso, por observações e por reclamações de muitos alunos, pude perceber a dificuldade presente ainda em uma leitura do guia pelo computador. Muitos alunos perguntavam pelo material impresso e expressavam a preferência por essa forma de leitura/estudo. Os materiais didáticos apresentavam uma linguagem a

aproximar os sujeitos, isto é, dialógica para a inter-relação professor e aluno, e também para a aprendizagem do conteúdo para a relação teoria-prática.

As turmas eram heterogêneas, de faixa etária entre 20 e 65 anos, sendo a maioria mulher. Muitos integrantes ainda sem uma graduação. Na posição de tutora, a partir de conversas informais, foi possível perceber que havia alunos trabalhando fora e/ou dentro de casa, envolvidos por um sistema capitalista em um tempo em que as tecnologias avançam; a velocidade impera e atropela os sujeitos que não acompanham, o que parecia acontecer pela expressão de angústia em alguns alunos e comentários sobre o passar rápido do tempo e a preocupação com a necessidade de formar para realização pessoal e profissional, mercado de trabalho e melhoria financeira. Vale ressaltar a presença de alunos que estavam há muito tempo sem estudar e ingressaram no curso.

### **3.3 Procedimentos e instrumento de coleta do *corpus* experimental**

A materialidade do *corpus* experimental se constitui de questionários elaborados um para alunos e um para tutores com perguntas cujas respostas são relatos abertos, que cada participante teve a escolha de gravar sozinho ou escrever. Os voluntários são ex-alunos do curso e ex-tutores que, uma vez convidados a participar da pesquisa e cientes de suas especificações de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordaram em participar.

A elaboração dos questionários seguiu as orientações de Serrani-Infante (1998) com a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) para emergir e soar as repercussões enunciativas. Para tanto, foram formuladas 17 perguntas<sup>27</sup> para os alunos responderem, quantia de questões que consideramos satisfatórias para os objetivos pretendidos, e 12 questões<sup>28</sup> para os tutores, por pensarmos que essas indagações, as 12, atendem o propósito da pesquisa. As perguntas<sup>29</sup> foram constituídas pela motivação que interpelou a pesquisa, especialmente, a pesquisadora na posição de tutora, para analisar como a ausência do corpo foi significada para a turma para o aprendizado da LI. E, então, instigada a essa compreensão, perguntas como “Para você, a presença física dos professores no curso faz/fez falta? Isto é, você sentiu falta de aulas presenciais? Justifique sua resposta”, compuseram o questionário para os alunos. Tanto nos questionários para os alunos, quanto

---

<sup>27</sup> As perguntas para os alunos estão no questionário no apêndice I.

<sup>28</sup> Encontram-se no apêndice II.

<sup>29</sup> Aprovadas pelo comitê de Ética da UFU.



para os tutores, houve perguntas também que sondavam essa questão, os objetivos da pesquisa, ou seja, que de forma indireta conduziavam a resposta do que era desejado. Como também continham questões que, pelo perfil da maioria dos alunos no curso observado na posição de tutora, tocariam em dificuldades com a tecnologia e justificativas relacionadas à falta de tempo. A proposta AREDA nos apoiou como referencial metodológico para a constituição dos questionários, e escolhemos possibilitar aos convidados para a pesquisa responderem aos questionários, gravando as respostas ou redigindo para um retorno e análise das ressonâncias nos dizeres das respostas. Nesse sentido, informamos aos convidados à pesquisa que as respostas poderiam ser dadas por meio de gravação em arquivos de áudio ou em formato de texto escrito. Com o envio e entrega do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cada participante teve a liberdade para responder as perguntas sozinho, sem interferência das pesquisadoras.

Os questionários (apêndices I e II) foram enviados/entregues na primeira semana de maio de 2016 para convidar essa representatividade de alunos, via e-mail e pessoalmente. Sendo o curso composto de maioria mulheres, foram convidados 3 homens e 11 mulheres e retornaram os questionários com as respostas apenas 8 alunas. O questionário elaborado aos tutores, buscando 8 tutores, foi enviado por e-mail, para 2 homens e demais, para atingir a representatividade, mulheres, e obtivemos resposta somente de 3 tutoras. Todos os participantes, alunos e tutores, retornaram os questionários com as respostas por escrito ou digitadas, não havendo assim, gravação e transcrição para a análise. As três tutoras retornaram os questionários via e-mail digitados em um período de duas a três semanas. Duas alunas também retornaram via e-mail e digitados, rapidamente, em dois dias. Uma aluna entregou as respostas digitadas, mas pessoalmente, em um período dentro de, aproximadamente, uma semana e as demais que devolveram os questionários respondidos por escrito, também em mãos, o fizeram dentro deste mesmo período aproximado de uma semana.

### **3.4 Procedimentos e instrumento de coleta do *corpus* de arquivo**

Depois de aprovado o projeto pelo Comitê de Ética, a coleta de dados foi iniciada com a extração de textos escritos dos participantes voluntários presentes nos *fóruns e chats*, na plataforma Moodle. Para este estudo, dentre as ferramentas para aprendizagem na plataforma, como *wiki*, para elaboração de texto colaborativo, glossário, o material didático e outras atividades presentes no AVA do curso, pelo nosso recorte de pesquisa, privilegiamos na coleta os gêneros *fóruns e chats*, por entendermos que são atividades que propiciam práticas

de dizer de si, do aprendizado e sobre o outro, e que poderiam construir um sentido de corpo no ambiente virtual, possibilitando discutir as perguntas de pesquisa.

Esses gêneros se caracterizam, nesse curso, pela interação via escrita e possibilita, pela historicidade do espaço digital, o uso de sinais que podem representar o estado emocional dos sujeitos no curso. Os *fóruns* também autorizam a inserção de anexos como imagens, documentos de texto, vídeo, áudio. Mas, não devem funcionar como uma “rede de transmissão do mesmo”, isto é, uma cadeia de postagens de textos tradicionais e de reproduções. Por ser um ambiente acadêmico, no digital, foi esperada uma linguagem de cunho tanto formal, de um espaço universitário, quanto o aparecimento da linguagem informal, utilizada na Internet, nas conversas de bate-papo, pela rapidez da escrita para a interação. Uma linguagem escrita menos formal poderia assegurar a inter-relação e aproximar os sujeitos a distância. Nesses espaços, *fóruns e chats*, a utilização de modalizadores e expressões de saudações significam os sujeitos e faz emergir os sentidos na injunção da interpelação pela ideologia.

Os *fóruns* possibilitam a interação mediada e conduzida pelos tutores, a partir do material didático elaborado pelo professor da disciplina, de forma síncrona, quando os participantes se interagem perguntando, lendo, discutindo, respondendo concomitantemente, e assíncrona, o modo mais utilizado no curso, em que a partir da proposta de estudo e do prazo estipulado de encerramento da atividade, alunos e tutores interagem em tempos diferentes, conforme a disponibilidade de cada um, até o final do período determinado. Nessa materialidade, o controle institucional aparece imbricado à possibilidade de o aluno estudar, ser produtor, atuar com uma determinada autonomia de horários, dentro do tempo em que os *fóruns* permanecem abertos. Por essa dinâmica, essa materialidade pressupõe uma tendência à autonomia, como à liberdade mesmo para pensar e formular respostas, mesmo sob a regência necessária da instituição.

Os *chats*, com a interatividade síncrona e pela constituição desse gênero textual, possibilitam a utilização de abreviações, de uma linguagem escrita com códigos inaugurados com a Internet, sinais, símbolos que representam dizeres sobre a expressão facial dos sujeitos, o estado emocional, como sorrisos no rosto expressando a alegria, os dois pontos seguidos de um parêntese de fechamento indica essa situação, :) ☺, e dos sujeitos frente aos objetos que estão em contato, às atividades em execução, indicando aprovação, compreensão, dúvida. É um gênero em que, pela conversa simultânea, acontece a inobservância de algumas regras ortográficas, uma pontuação mais expressiva para simular a oralidade e a conversa face a face. A interação via *chat* na sala de aula virtual para ser bem sucedida pressupõe uma

organização, um planejamento do tema a tratar e um direcionamento que norteará a discussão de forma que todos que estejam acessando o *chat* possam dialogar, entender e esclarecer possíveis dúvidas que apresentarem, como também, se relacionarem abordando assuntos diversificados e que sintam necessidade de expressar para estabelecerem uma comunicação interpessoal e um bom convívio. Porém, as conversas “paralelas”, em um *chat* no AVA não devem extrapolar e nem tomarem um tempo que prejudique a abordagem do conteúdo de aula para a aprendizagem, necessitando, assim, o mediador, no caso do curso, o tutor a distância, chamar os alunos e reconduzi-los para o foco do estudo. Desse modo, para introduzir os alunos nesse tipo de atividade, no *chat*, é importante que o professor/tutor esclareça o funcionamento do exercício e até exponha “regras” para que seja produtivo, alcancem o objetivo do *chat* e os alunos tenham o rendimento desejado. Nesse sentido, estamos diante de outro gênero de *chat*, o *chat* do gênero acadêmico, que se diferencia da memória existente sobre *chat*, pois nessa memória discursiva do *chat* do bate-papo por diversão não há “regras”, não há um “mediador”, como no *chat* acadêmico. O *chat* deve ser um recurso para colaborar na aprendizagem, nesse aspecto é importante que a presença seja mobilizada para que os participantes não se sintam abandonados e essa ferramenta não tenha o caráter pedagógico destituído.

A pontuação, como apresenta Orlandi (2005, p. 111-113), revela o movimento do texto entre unidade e dispersão, paráfrase e polissemia, marca o dizer e o não-dito. A pontuação é uma manifestação do interdiscurso na textualização do discurso e atesta um trabalho do simbólico, ligando o real e o imaginário. É um mecanismo em que se manifesta o processo de subjetivação, podendo também por ela observar como o sujeito se inscreve em uma formação discursiva, como se identifica com uma filiação de sentidos.

A captação dessa materialidade, isto é, a coleta dos dizeres textualizados nos *fóruns* e *chats* foi realizada pela interpelação instaurada pelos objetivos de pesquisa. Buscamos as regularidades que emergiram das sequências discursivas das participantes da pesquisa em *fóruns* de uma disciplina por semestre do curso e em *chats* das mesmas disciplinas, porém os *chats* referentes às disciplinas dos primeiros semestres do curso, visto que houve diminuição do uso dessa ferramenta para o final do curso. Nesse sentido, a forma de captação dessa materialidade se conjurou para a compreensão do corpo e do afeto que emergiu dos dizeres dos participantes escritos nas atividades do ambiente virtual, para a visibilidade do corpo, a corporalidade.

### **3.5 Sobre os procedimentos de análise dos corpora**

Para proceder às análises dos *corpora*, nos baseamos nas orientações metodológicas dos autores Jean Jacques Courtine (2009) e Serrani (1997), Serrani-Infante (1998), que explicam detalhadamente como os processos de recorte e análise se dão nos estudos discursivos. Como indica Courtine (2009, p. 102), no interior de uma formação discursiva (FD), percebem-se diferentes posições de sujeito que constituem modalidades da relação do sujeito do enunciado com o da formulação. O domínio de descrição da produção do sujeito como efeito no discurso corresponde ao domínio da forma-sujeito, o que equivale descrever as diferentes posições do sujeito em uma FD como um modo da identificação do sujeito da enunciação com o do saber e com os efeitos discursivos ligados a ele.

O *corpus* discursivo (CD) é definido como o: “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso” (COURTINE, 2009, p. 114). As condições de produção são o momento histórico, os sujeitos e as situações imediatas de enunciação (quem diz o que, para quem, onde). Sequências discursivas acontecem dentro de formações discursivas, conjuntos maiores de dizeres e fazeres, lugar de significação que sustenta o sentido e determina o que pode e deve ser dito. Formações discursivas funcionam dialeticamente entre si, e se sustentam e opõem dentro de um mesmo discurso.

Nesse sentido, analisar o *corpus* discursivo (CD) significa analisá-lo em dois planos de determinação: (1) o plano de determinação das condições de produção (cp) do processo discursivo, tendo a sequência discursiva de referência (sdr), então (cp (sdr)), em que observamos as demais formulações sob a classe de paráfrase discursiva, verificando como a sdr vai se repetindo e apresentando uma regularidade de sentido, o que diz respeito ao plano do dizível dentro de uma formação discursiva; (2) o plano de determinação das condições de formação (CF) do processo discursivo no âmago de uma formação discursiva de referência (FDR), logo: (CF(FDR)). O autor anuncia neste plano três domínios em torno da sdr: o domínio da memória (DMem), formado por sequências discursivas que pré-existem à sdr e que podem aproximar os processos referenciais dos nomes por um sujeito enunciador. O outro domínio, domínio de atualidade (DAct), compreende o conjunto de sequências discursivas que coexistem com a sdr em uma dada conjuntura histórica, ou seja, inscrevem-se na instância do acontecimento, conferindo o efeito de uma lembrança ou de uma refutação. E, por conseguinte, o domínio de antecipação (DAnt) que é constituído por sequências discursivas que sucedem à sdr, possibilitando organizar no intradiscurso formulações que mantêm relações interpretáveis com efeitos de antecipação. Diante dos planos traçados por Courtine (2009, p. 114-115), o *corpus* discursivo pode ser descrito pela articulação e composição dos

dois planos sinalizado pela forma da expressão geral:  $CD=cp(sdr)$  o  $CF(FDR)$  {DMem, DAct, DAnt}, sendo que o “o” simboliza apenas o sinal da composição.

Pelo batimento teórico-metodológico, mediante a forma-sujeito, as formações discursivas e as condições de produção do *corpus* discursivo, observam-se as regularidades discursivas e os efeitos de sentido depreendidos dessas e dos enunciados. Para análise do *corpus* de arquivo, foram selecionados, na plataforma Moodle, os enunciados discursivos que se referiram a uma corporalidade e uma relação de afeto com a língua estrangeira e que puderam nos dar pistas acerca da necessidade sentida pelos participantes em relação ao corpo visível do professor.

O modelo de Serrani-Infante (idem), em sua Proposta AREDA, foi tomado como um norte para a análise do *corpus* experimental, para formularmos os questionários para os alunos e os tutores, a fim da análise empreendida, nos depoimentos dos enunciadoreis “[...], o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação [...]”. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 134). Essas ressonâncias, isto é, repetições de sentido ao longo do *corpus* que apontaram para uma regularidade de sentidos, foram verificadas por meio da análise de construções parafrásticas. Primeiramente, ao longo das respostas de cada aluno-participante, nos 8 questionários e em cada questionário respondido dos 3 tutores, e, posteriormente, entrecruzando as respostas dos questionários entre os participantes do mesmo segmento (entre as respostas dos alunos e, separadamente, entre as dos tutores). Nestes, observamos as formulações de referência no intradiscurso para uma percepção das sequências discursivas pertencentes aos domínios de memória, atualidade e antecipação. Conforme Serrani-Infante (2000, p. 110), a materialidade linguística e o processo discursivo operam de forma interdependente na produção/ compreensão da L2, pois a materialidade é da ordem do sistema da língua, que acontece somente em processos discursivos.

Assim, como gestos de interpretação, aproximando-se a noção de interpretação e gesto, consideramos a “interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido” (ORLANDI, 2005, p. 25). Os gestos engendraram a organização do *corpus*. Pelo gesto de interpretação impetrado neste estudo, as ressonâncias vieram à tona e as sequências discursivas então foram capturadas, a partir do fio condutor possibilidade de expansão, mediante as percepções das formulações em torno dos domínios do interdiscurso da formação discursiva de referência.

As significações emergiram, pelo mapeamento e percepções, balizadas pelas perguntas e pelos objetivos desta pesquisa. Afinal, analisar o funcionamento discursivo<sup>30</sup> é estabelecer uma enunciação resultante do fenômeno interpelativo do objeto discursivo na relação com a materialidade discursiva. A partir desse fenômeno, do entremeio da interpelação, procede-se a uma punção dos elementos do entremeio, a clivagem<sup>31</sup> dos elementos discursivos, que é confrontada com a materialidade, a fim de um batimento descritivo-interpretativo para se chegar ao funcionamento discursivo. Nessa perspectiva, interpeladas pelo objeto discursivo, o corpo e o afeto em funcionamento no AVA, analisamos a materialidade linguística, os dizeres dos participantes, confrontando com a análise da materialidade discursiva, o histórico, as formações imaginárias, ideológicas, discursivas em um batimento entre descrição e interpretação, o que possibilitou o afloramento dos sentidos das materialidades, das formações discursivas e compreensão sobre a constituição dos sujeitos na relação com o aprendizado da língua inglesa a distância.

### 3.6 Apontamentos acerca da metodologia de análise dos dados

Nesse capítulo apresentamos a metodologia empregada na pesquisa para a análise dos nossos *corpora* de estudo, as respostas dos questionários das alunas e das tutoras participantes e os dizeres destas, coletados nos *fóruns* e *chats* das disciplinas ao longo do curso. Calcamos a pesquisa à luz do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheutiana e tomamos as orientações metodológicas de Courtine (2009) e Serrani (1997) e Serrani-Infante (1998) para os processos de recorte e análise das materialidades linguísticas e discursivas. Para elaboração dos questionários aos participantes da pesquisa, nos baseamos nos procedimentos elencados por Serrani-Infante (*idem*) na Proposta AREDA.

Mediante essa metodologia, em um batimento de descrição e interpretação, analisamos o *corpus* experimental e o de arquivo e, como apresentaremos no próximo capítulo, foi possível observar, sobretudo, que a corporalidade emergiu na escrita pela afetividade entre os participantes do curso como o gesto de colaborar e a atenção despendida para o aprendizado da LI. Passaremos a seguir, então, à descrição da nossa análise.

<sup>30</sup> Anotações de aula no curso de mestrado em Estudos Linguísticos, a partir da disciplina de Funcionamentos Discursivos, ministrada pelo Prof<sup>o</sup>. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, na UFU.

<sup>31</sup> Como aponta Santos (2004, p. 109), é uma triagem, uma filtragem de sentidos realizada pelo sujeito, levando em consideração seus referenciais epistemológicos e sócio-históricos.

## CAPÍTULO 4

### O CORPO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

#### 4 Introdução

Buscamos entender a relação do sujeito com a língua inglesa nesse contexto de ensino-aprendizagem formal como em Serrani-Infante (1998) como um processo de inscrição do sujeito nessa língua estrangeira. Língua que o interpela e o subjetiva na injunção com a memória da língua materna, com os acontecimentos históricos que permitiram a circularidade e a tomada da língua inglesa como língua-alvo, objeto de desejo do sujeito. De modo geral, o contato com a língua inglesa possibilita o deslocamento do sujeito e a ocorrência de marcas histórico-discursivas que emergem nos processos de subjetivação, de identidade, nas práticas languageiras. Os enunciadores discursivizam por ditos e não-ditos e com marcas que se manifestam pelo modo de enunciar, pelo estilo e estética do dizer, o que diz dos sujeitos que se dizem e dizem do processo que os afeta, da política a que se submetem, como da instituição, do outro que o toca, tenciona e/ou corrobora. E para analisar e compreender o funcionamento discursivo na relação entre os sujeitos e com a linguagem no ambiente virtual de aprendizagem, a noção de ressonância discursiva de Serrani-Infante (1998) como a vibração semântica recíproca que possibilita construir o sentido é essencial para desvelar além de ditos, não-ditos, tensões, equívocos, contradições que compõem o dizer e a história dos sujeitos. Regularidades discursivas que apontam, no intradiscurso, atravessamentos, a ordem do repetível, paráfrases nas construções sintático-semântico-discursivas e que evocam as subjetividades e objetividades que constituem os sujeitos na inter-relação no Moodle.

Esta análise buscou responder às perguntas de pesquisa anteriormente elencadas: a) Como os sujeitos ocuparam o espaço de aula virtual pela escrita, como se faziam visíveis? b) Em que medida a falta do corpo visível e presencialmente acessível dos professores, na sala de aula, se constituiu como um fator que dificultou a aprendizagem da língua estrangeira no dizer dos sujeitos? Levantamos a hipótese de que, no curso de graduação em Letras analisado, o corpo e o afeto, em sua junção, *corpo e afeto*, seriam dois discursos em funcionamento na escrita dos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e constituiriam uma marca da inter-relação entre os sujeitos do curso.

#### 4.1 O corpo e o afeto a distância: análise do *corpus* experimental

O nosso *corpus* experimental se constituiu das respostas de 8 alunas e 3 tutoras aos questionários<sup>32</sup>, como abordado no capítulo 3, compostos de perguntas elaboradas com base na Proposta AREDA.

Optamos por deixar à escolha dos alunos e tutores o formato de respostas – se gravadas em arquivo de áudio ou como texto escrito, tendo sido essa opção a escolhida por todos os participantes. A escrita significa, ela é resgatada pela memória de uma sociedade e uma formação acadêmica pautada no documentar, no registro. E a tinta, ora manipulada com a “caneta de pena”, ainda constitui uma exigência para se firmar uma documentação e identificar os sujeitos. Relações sociais, contratos, acordos entre pessoas e de bens são estabelecidos mediante a escrita, que tem uma posição na sociedade, cumpre uma agenda formal. A escrita também chama à possibilidade de reformulação, à memória escolar da borracha que permite apagar e não deixar “erros”, “rastros” como poderia ocorrer em uma gravação, evitando julgamentos e exposições, o que nos leva a pensar na presença cultural do medo, da insegurança que tolhe os sujeitos ao longo da história. A relação com o digital, com a tela, mesmo com o impacto da tecnologia na sociedade e, ao que se refere aos alunos, em que o ato de teclar e olhar para ela eram dispositivos para se tornarem sujeitos e corpos na educação a distância, nos mostra uma tensão em um processo de estar com o digital, emergindo o não ser “nativo” digital. Essa relação com o digital também apresenta marcas da memória coletiva no que tange ao modo mais difundido de conversas pela Internet, que se processa por via da escrita digital, a mensagem de texto escrito para depois expandir para as conversas com a gravação da voz.

A materialidade linguística dos questionários respondidos nos disse de uma organização textual linear e sequencial de todas as respostas dadas, que seguiram a ordem das perguntas, mesmo na presença de informação que dizia não ser necessário responder naquela ordem. Esse fator nos evoca uma memória de ensino tradicional estruturado, de uma disciplina dos sujeitos. Disciplina, como indica Foucault (2004 p. 119), que forma corpos submissos e “dóceis”, corpos pré-determinados para a aprendizagem, seja em sala de aula presencial ou na frente de um computador, em relação à posição e à mediação, posicionado sentado em uma cadeira, e pela mediação/intervenção/interação humana, do professor/tutor, e de objetos, materiais didáticos, quadro negro ou tela de computador. Nesse sentido, a organização/estruturação do curso, na plataforma Moodle, contribuiu para essa memória e para a visualização de como o corpo institucional formata o corpo discente. É pela

---

<sup>32</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e os questionários seguem nos Apêndices I e II.



interpelação dos sujeitos com esse espaço e com a materialidade que o constitui, enquanto um virtual de possibilidades de dispersão de sentidos, de deslizamentos, que os corpos em frente ao teclado autorizam o gesto de teclar, olhar e constituem-se como corporalidades para a aprendizagem da língua inglesa. Esses corpos estão cada vez mais conectados no espaço digital, servindo-se das TICs tanto para atividades educacionais ou profissionais quanto para o lazer. Desse modo, com as TICs, a relação com o corpo muda em virtude de novas agendas pela integração e funcionalidade nos mais diversos lugares sociais. O exercício das mãos sobre o aparelho digital a teclar vai se tornando corriqueiro, e a caneta ou o lápis, a escrita à mão, gradativamente, cede lugar a essa outra ordem de escrita, a escrita digital.

Outro fato que nos instigou na organização do texto, que significa esse espaço textual como materialidade significativa, foi a maioria ter respondido no espaço demarcado ilustrativamente para resposta, isto é, nas poucas linhas que havíamos deixado depois de cada pergunta no próprio questionário. Compreendemos que, o próprio instrumento de pesquisa possibilitou que os informantes se colocassem nesse lugar de “pouco dizer”, o que acarretou como efeito a produção de muitas respostas curtas, técnicas e automáticas. Essas respostas curtas não se vincularam, necessariamente, a uma falta de vontade para colaborar com a pesquisa, e nem somente se relacionaram ao gênero questionário, mas nos disseram, pelo contexto instaurado pelas TICs, de rapidez e brevidade nas práticas sociais com as redes para comunicação e pela utilização abundante de mensagens instantâneas, de um certo gênero discursivo, uma tendência textual relacionada às tecnologias. É uma injunção da tecnologia na escrita e que interpela os sujeitos pela ideologia. Respostas como: “*Foi ótimo.*” “*Bom. Muito bom*”, nos dizem da tentativa de objetividade e do caráter sucinto dos textos elaborados nos tempos atuais”. O contexto que inscreve a Educação a Distância (EAD), na contemporaneidade, com as práticas sociais com o digital, marca a EAD pela falta de ampliação de discussões.

Essa análise buscou os sentidos que emergiram das formações imaginárias, da linguagem que não é transparente, considerando as condições de produção e a historicidade na produção dos sentidos que engaja a discursividade, que, como indica Orlandi (2005, p. 20-21), é essa inscrição da língua com a exterioridade, os efeitos da língua com a história. Nesse sentido, entender o funcionamento da linguagem pressupõe a relação entre estrutura e acontecimento, a articulação entre o que é da ordem da língua e o que deriva da sua historicidade.

A partir das perguntas de pesquisa, foi possível chegar a sentidos que se repetem e que são representações sobre o curso, sobre a LI, sobre as práticas de sala de aula no curso, e que apresentamos como formulações de referência, enunciadas a partir de nosso gesto de

interpretação. Reconhecemos que essas representações se repetiram ao longo da cadeia enunciativa, em formulações distintas que se relacionaram intradiscursivamente, materializando sentidos possíveis em diferentes discursos que se entrelaçaram.

#### **4.1.1 Expansão e corporalidade**

Em relação às perguntas de pesquisa, as respostas indicaram que os sujeitos se subjetivam no curso enquanto corpos no espaço digital objetivando uma “expansão” de si, um “desenvolvimento” que é um sentido possível no próprio discurso da EAD no que se refere à realização do curso na modalidade a distância pelas TICs e como democratização e acesso à educação. A “expansão” é tomada como objeto de desejo, pois subjetiva pela vontade de ascensão social que a objetividade do discurso da EAD impõe aos sujeitos. Nesse sentido, essa objetividade funciona capturando os sujeitos que são moldados como objetos do discurso trabalhista, do saber-poder no sistema capitalista.

No que tange à pergunta de pesquisa “a”, nas questões que se relacionavam à realização do curso de licenciatura em língua inglesa a distância, a maioria das respostas indicou que, de certo modo, o discurso da EAD na inunção da tecnologia possibilita a corporalidade, uma determinada presença no virtual que remedia a falta do corpo visível para o aprendizado, como podemos observar pelos desdobramentos da formulação a seguir gerada a partir das ressonâncias enunciativas:

##### *1) A EAD é possibilidade de expansão social e liberdade*

Esse enunciado aponta que o curso é assegurado pelo discurso da democratização da educação e imaginado como uma possibilidade de expansão para os participantes pelas novas formas de aprenderem e pela projeção no e do curso e de si no curso. Isso se relaciona à possibilidade de realização do curso sem ter que se deslocar fisicamente para outra cidade ou outro lugar e ainda pelo que foi representado como uma oportunidade de melhorar de vida a partir de um título de nível superior, com a ascensão social. Nesse aspecto, em um primeiro momento, mesmo que houvesse a falta do corpo presencialmente acessível do professor para o aprendizado da língua inglesa, essa falta foi suprimida pelas vantagens do curso nesse formato. O desejo da formação superior, por ora, se sobrepõe sobre as dificuldades sentidas

(como a falta de um professor presencial) que não aparecem nas sequências discursivas<sup>33</sup> (SD) a seguir, de alunas participantes<sup>34</sup> da pesquisa, possibilitando a construção desse enunciado<sup>35</sup>.

(1) (Juliana) “Primeiro foi porque a fase de minha vida não permitia um curso presencial. Decidi voltar a estudar uma graduação porque estava há muitos anos sem estudar e *queria fazer um mestrado*. Escolhi o curso de Letras Inglês porque *queria aprender a língua por acreditar que seria importante em novos concursos*”.

(2) (Ana) “Foi muito importante, pois me deu *oportunidade* de adquirir *mais conhecimento e um certificado*”.

(3) (Sara) “O moodle *sempre* disponibilizou a *liberdade de expressão*, prezando pelo respeito, pensamento *livre* e compartilhamento de opiniões e experiências. Foi bastante *proveitoso expressar meus pensamentos* e pelo aprendizado mútuo”.

(4) (Célia) “A razão maior estar juntamente com a organização da *casa* e da *família*”.

Essas sequências discursivas apresentam a circularidade do discurso da EAD, ou seja, o discurso dessa modalidade de ensino sobre liberdade de expressão, expansão da EAD e dos sujeitos da EAD, como aberturas de cursos para expansão social, tornaram-se discursos circulares na sociedade brasileira como forma de adesão à modalidade de ensino. A possibilidade amalgamada no discurso da EAD refuta a falta de uma presença física, pela própria constituição e pela materialidade significativa dessa modalidade de ensino, como se observa pela referência ao Moodle, como plataforma do AVA, a imagem do ambiente como

<sup>33</sup> Todas as sequências discursivas analisadas (seja das respostas das alunas ou tutoras participantes da pesquisa) foram transcritas como registradas pelos participantes, uma vez que a materialidade linguística pode fazer emergir ao leitor efeitos de sentidos outros que não foram indicados por esta pesquisadora. Havendo apenas adequações como de ortografia, na troca de “s” por “ç”, já que o foco do estudo não é olhar erros gramaticais, mas os efeitos de sentidos nas/das estruturas gramaticais. O grifo de palavras e expressões nos dizeres é nosso para melhor visualizar o nosso gesto de interpretação.

<sup>34</sup> Os nomes adotados para apresentar as sequências discursivas analisadas nesse estudo não possuem nenhum caráter relacional estipulado, sendo fictícios e aleatórios.

<sup>35</sup> As ressonâncias acerca da “possibilidade” vieram à tona, sobretudo, quando as participantes responderam às perguntas: Como foi ser aluno de um Curso de Graduação em Língua Inglesa a distância? Por que você escolheu fazer o curso de Letras Inglês a distância? Como você se relacionou com os colegas e com os tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o MOODLE? As questões se encontram no apêndice I.

uma projeção que a representa, pelos dizeres de Sara (3), materialidade que significa, espaço de subjetivação dos sujeitos, no encontro com os saberes e com o outro para o “*aprendizado mútuo*”.

Nos recortes, as sequências indicam a identificação das alunas com esse discurso que toma os sujeitos, pela ilusão de completude, o que fica bem marcado com a utilização de verbos no pretérito, como na expressão com o verbo no pretérito imperfeito, “*queria*”, uma ação de um corpo inacabado, na formulação de Juliana (1), que pulsa em meio a “*queria fazer*”, “*queria aprender*”, e que se lançou nesse espaço de possibilidades de expansão instauradas por tal conjuntura. No dizer de Ana (2), o uso do verbo “*deu*”, no pretérito perfeito, enfatiza ainda mais a inscrição da aluna na formação discursiva (FD) da EAD como propulsora para a vida dos sujeitos. Nesse aspecto, essa modalidade de ensino poderia ser pensada como um motor social, uma mola para o progresso. A reformulação por expansão-explicação na primeira sequência discursiva também funciona engajando o discurso educacional na formação capitalista, para o mercado de trabalho e para a ascensão social, o discurso da expansão. O “*certificado*”, no dizer de Ana (2), revela um traço da nossa cultura documental, cartorial, institucionalizada, em que os conhecimentos de vida, não formais, não são reconhecidos para posicionar o sujeito nas “*classes médias e superiores*”. O que nos toca e tenciona a pensar na questão colonial e pós-colonial de luta e desejo pelo título e pela posição social. A EAD como possibilidade engendra a forma sujeito histórica, que é a forma capitalista neoliberal na modernidade, inscrevendo os sujeitos nesse discurso de forma a revelar o que constitui, individualiza e subjetiva os sujeitos, a exterioridade, pela força do Estado e de políticas para o social e, assim, subjetivam os sujeitos pela objetividade ancorada no e pelo propósito gerador dos dizeres da EAD. Aqui, percebemos o confronto do simbólico com o político, de um sujeito que é simbólico, histórico e que tem o seu corpo, como indica Orlandi (2005, p. 10), ligado às práticas sociais, ao corpo social. Práticas sociais que são mediadas pelas TICs na contemporaneidade e que possibilitam a corporalidade, a presença virtual.

Pelo dizer de Sara (3), a EAD funciona como uma possibilidade de encontrar o aprendizado para o crescimento, a liberdade e a expansão dos corpos. Esses sentidos se marcam no advérbio “*sempre*”. As asserções “*liberdade de expressão*”, “*expressar meus pensamentos*” evocam, em um domínio de memória escolar, a liberdade, ao invés de uma censura que, talvez, tenha sido marca de processos disciplinares escolares anteriores, como uma imagem do professor de uma autoridade que detém a determinação do ensino e aprendizagem e o poder para a ordem institucional. Esses dizeres se filiam como reprodução

ao discurso da EAD na mídia que transmitem esse sentimento de liberdade, e, por se tratar de uma modalidade de ensino a distância, tem a autonomia para “estudar onde e quando quiser”. Funcionaria como um resgate aos direitos humanos para capturar os sujeitos, isto é, uma ideologia que parece universalizar, mas que oculta determinações particulares institucionais. Ainda, nessa sequência discursiva, o interdiscurso se manifesta com a inserção da vírgula e de um discurso que relaciona os sujeitos para o “bom convívio”, o que interpela pela ideologia o sujeito que se subjetiva pelas determinações das regras sociais e institucionais. As expressões adicionadas “*compartilhamento de opiniões*” e “*pelo aprendizado mútuo*” nos dizem das formas possíveis de aprendizados que conjuram com metodologias e léxicos que, como nesse curso a distância, compreendem também o âmbito do ensino na modalidade presencial.

A possibilidade de estar junto com a casa e a família no texto da aluna Célia (4) nos remete à significação dos espaços que têm um efeito de sentido na forma de como os sujeitos buscam se significar na modernidade capitalista pela trilha dos avanços da tecnologia. A movência sem a movimentação física, autorizada pelas TICs, como indica Lévy, (1996, p. 21), possibilita o aluno e o tutor, que passavam do espaço privado da residência domiciliar para o espaço público da universidade para estudar e trabalhar, respectivamente, a se significarem, disponibilizarem-se a aprender e a trabalhar pela facilidade ao transformarem o domicílio no espaço da universidade e vice-versa. Desse modo, pela virtualização, apontada por Lévy (1996, p. 21) como um processo de acolhimento da alteridade, os corpos podem estar nesses dois espaços simultaneamente, corpo físico em casa e a corporalidade na universidade. Pensamos sobre a ressignificação desses espaços por via da segurança, como corpos, interpelados pelo discurso da possibilidade de expansão, que não necessitam se deslocar, não se arriscam nos caminhos das ruas, e também não se aprisionam, pois estão em um espaço que lhes possibilita a liberdade, liberdade de expressão, como enunciou Sara (3), em que o conhecimento oportunizado, como disse Ana (2), preenche os corpos. Uma iniciativa política que se garante nesse discurso da possibilidade, e que, na injunção do discurso da tecnologia com a globalização, subjetiva os sujeitos pelo gesto de sentar-se à frente do computador, teclar e olhar a tela. Ao teclar, os corpos dos sujeitos se colam a esse espaço, nessa materialidade, como corpos plásticos de memória, em um lugar de circulação e de formulações de sentidos, significando e sendo significados para aprender a língua inglesa.

No dizer de Célia (4), ainda, o discurso da EAD se apresenta atravessado pelo discurso da família e da mulher. Discursos estes que nos remetem a qualidades e quantidades ligadas ao ser e ao fazer da mulher nos diversos papéis que representa e que se desdobram nas imagens dos corpos femininos da dona de casa, do corpo materno. Imagem do corpo da mulher na

“*organização da casa e da família*”, e que relacionamos com a corporalidade, essa estética e disposição para saber-fazer, em um tempo em que o desejo de comunicação se processa muito pela informação e pela memória da via instrumental que se ata às máquinas, de modo mais automatizado, até mesmo dentro dos próprios locais de convívio. Esses atravessamentos mostram um tempo de processos, de modificações dos corpos em frente às telas e nelas. A utilização do advérbio “*juntamente*”, no que tange a esse corpo, ao nos fazer ecoar um corpo na emergência do querer estar em todos os lugares sem sair do lugar, também confere essa colagem que se monta, se significa nesse ambiente virtual, pois é inerente à Internet e à incompletude do sujeito esse estar junto e sem se deslocar fisicamente, mas encontrando em outro espaço de tempo. E ainda, aciona uma transição de modelos, modelos sociais, modalidades de educação, comportamentos, contradições e tensões dos sujeitos na contemporaneidade, que vão se subjetivando, significando e, ao mesmo tempo, construindo os sentidos.

Desse modo, a formulação 1) não exprime uma falta do corpo, mas pode sugerir, pode apontar, a presença virtual, mesmo na ausência física, que se faz devida aos esforços dos participantes para a conclusão do curso, impulsionados pelos discursos da EAD e pelas formações imaginárias que decorrem deles.

#### **4.1.2 Desafio para a aprendizagem**

Os corpos apresentam-se textualizados nos dizeres pela possibilidade e pela dificuldade na tensão que se constituem no AVA, no enfrentamento de fatores externos como desafios para se inscreverem nos domínios de um devir para a possibilidade de liberdade, de ascensão social. Como podemos observar pelos dizeres seguintes que permitiram pensar a questão “a” de pesquisa e nos autorizaram formular o enunciado:

2) *Apesar das dificuldades, não desisti.*

A perseverança no curso, mesmo com diversos desafios e problemas por fatores externos ao curso, não enuncia a falta do corpo para o aprendizado da língua, mas uma determinação que subjetiva os sujeitos pelos favorecimentos do curso, que estão imbuídos nos discurso da

EAD, e nos possibilitam pensar no corpo, como nas sequências discursivas (SD) das participantes da pesquisa<sup>36</sup> que selecionamos:

(5) (Marcela) – “Sim, *problemas de saúde e falhas na conexão* com a internet”.

(6) (Teresa) – “Sim, fiquei com depressão, pânico, porém *mesmo com todos os meus problemas, não desisti do curso*”.

(7) (Patrícia) – “Certamente, pois quando muitos *pensam em desistir*, o apoio e incentivo podem fazer a diferença. É verdade que muitos iniciaram o curso com uma visão equivocada, isto é, que não era necessário ter conhecimento da língua inglesa para poderem seguir em frente. Porém, por se tratar de um curso de graduação de professores que já atuavam, era de se esperar que um certo conhecimento da língua seria necessário. Talvez por ser um curso a distância, muitos ingressantes pensaram que poderiam ter um diploma sem *esforço*, o que obviamente, não era verdade, daí a *desistência*. Por outro lado, muitos tiveram *problemas pessoais* e estiveram *prestes a desistir*”.

(8) (Ana) – “Foi um grande *desafio* seguido de *descobertas, aprendizado e realizações*. Sinto que todos os envolvidos *cresceram* como aprendizes”.

O substantivo “*problemas*” nas duas primeiras sequências acima indica a relação com o corpo e a importância deste frente ao que esse termo, que o substantiva, constitui e denomina, acarreta. Termo que revela que o corpo físico em seu conjunto formado por cabeça, tronco, membros, um organismo vivo que engloba funções fisiológicas, estando afetado, os efeitos são sentidos e significam os sujeitos seja *online* ou *offline*. A sequência discursiva de Marcela (5) nos possibilita dizer que os problemas de saúde a interpelam na determinação que influi na corporalidade. Na formulação de Teresa (6), a imagem do corpo com depressão, em pânico, é latente no sentido que esses substantivos designam. A vírgula e o pronome “*meus*” nos evocam um silenciamento desse corpo no que tange ao corpo institucional, remetendo a uma individualização do sujeito, um distanciamento das instâncias institucionais com o pronome,

<sup>36</sup> O desafio ressoou nos dizeres não só da posição-aluna, mas da posição-tutor também, a partir das perguntas: Houve fatores externos que prejudicaram sua participação no curso? Se sim, quais? (Ver apêndice I). Você acha que a construção de laços afetivos com os alunos é importante para que continuem no curso? (Ver apêndice II). Como foi, para você, atuar como tutor(a) no curso de Letras Inglês a distância? (Apêndice I).

sugerindo que o corpo doente não tem um encaixe profícuo no curso. Mas, seguido de uma força como enfrentamento com a vírgula, confere uma persistência desafiadora às barreiras impostas para a conclusão do curso.

O corpo, quando doente, tende a reduzir a frequência de acesso ao AVA e a se tornar menos visível. Nesse sentido, pelo imaginário e simbólico, a boa forma, livre de quaisquer problemas que afetem o corpo no seu todo, poderia ser um critério para não se comprometer o desempenho, e a má forma viria a antecipar uma tomada de posição do sujeito como pudemos observar no dizer de Patrícia (7) em que “muitos tiveram *problemas pessoais* e estiveram *prestes a desistir*”. A relação com os verbos utilizados ter e estar pela conjunção “e” traz à tona condição e estado adicionado, e que, em oposição aos atravessamentos na EAD, e em uma filiação a esta, contraria o discurso da medicina, da saúde, no engajamento às práticas do curso e às possibilidades na identificação com o discurso da EAD, como expõe Ana (8), especialmente com a escolha de “*realizações*”. Nos dizeres dela também, a imagem de si e do outro textualizadas com a comparação que, pela alteridade e pelas representações imaginárias, revela o esquecimento de determinados saberes e posições que caberiam aos tutores, professores e coordenadores, assentando todos, como se poderia pensar, com uma metáfora a respeito de estarem no espaço do AVA, todos no mesmo barco, em prol de memórias do discurso pedagógico em que todos estão para aprender. Transforma as relações da verticalidade para uma horizontalidade de acesso e subjetivação.

O curso vem a se configurar como um espaço de desafio para os corpos frequentarem, persistirem para ter a visibilidade garantida, podendo, pela corporalidade, ser ainda um lugar de auxílio salutar, para emergir forças, interações, ocupações que podem beneficiar o corpo e transformar a denominação pelo substantivo “problemas”, pelo substantivo desafio, tal como Ana (8) aduz, para a possibilidade expressa, na atualidade, no discurso da EAD.

Percebemos então, pelos dizeres, que os corpos vão se tornando visíveis, saudáveis ou doentes, com mais ou menos frequência de acesso no AVA, e os sujeitos vão se subjetivando pelas regras institucionais e formulações acerca do curso e do regime a que se submetem, o sistema econômico. Sistema este que, juntamente, com o sistema Institucional subjetivam e concorrem para a objetivação dos sujeitos, que parecem se tornar “produtos”, “robôs” sob a “gerência” desses sistemas. São mecanismos que dificultam as possibilidades de expansão dos sujeitos e constituem mais um desafio para eles se constituírem como sujeitos em formação e para a conclusão do curso para o trabalho. Nesse sentido, podemos pensar nas relações de poder e de luta, na tentativa de transformação de vida, de ascensão, como na (re)produção, na



manutenção da ordem institucional, com a aceitação e docilidade dos sujeitos como estratégia para que cheguem aos seus propósitos.

#### 4.1.3 Dificuldade e sentimento de falta

De outra forma, a dificuldade com a língua inglesa ainda é um sentido que ressoa como um certo sentimento de falta, balizado pela memória de um ensino presencial, atestando as inscrições dos sujeitos e os processos de transição a que os corpos estão submissos e subjetivando-se. As formulações que seguem das alunas nos ressoaram o enunciado a seguir e nos possibilitaram pensar na pergunta de pesquisa “b”:

3) *Há dificuldade para aprender língua inglesa por ser um curso a distância.*

O enunciado pode nos dizer de uma dificuldade que emerge contrariando uma projeção do professor e da instituição de um aluno já engrenado no discurso da globalização, articulado com as NTICs e, especialmente, pela imagem, que é a determinante no processo de ensino e aprendizagem, e que o aluno faz do inatingível, do sujeito que não se constitui “nativo” na língua e no digital, que não possui um corpo inglês, mas um “corpo colonizado”, submisso tanto à hegemonia da língua inglesa, difícil de dominar, quanto sujeito ao domínio das tecnologias para a EAD. Essa projeção que o aluno tem de si reforça o discurso da dificuldade e nos revela que se trata de uma dificuldade da ordem da alteridade do letramento com a máquina, letramento digital na utilização das ferramentas do Moodle, como para a escrita e oralidade na LI, e o embate subjetivo, o conflito do sujeito para superar a dificuldade e aprender.

Percebe-se que ainda há uma necessidade de reestruturação para o ensino de uma L2 na modalidade EAD, para se atentar à corporalidade, para a visibilidade dos corpos na linguagem verbal, especialmente a escrita, do espaço digital. Escrita que deve ser melhor trabalhada mesmo nas séries iniciais, no ensino presencial, pelas atualizações advindas da modernidade, pela inclusão digital na sociedade, nas escolas e que se constitui como um entrave para muitos alunos na elaboração textual, como se observa na próxima sequência discursiva e nas duas seguintes<sup>37</sup> que atestam o enunciado acima formulado:

---

<sup>37</sup> Respostas das alunas às perguntas do Apêndice I: Como se deu a formação e o aprendizado da língua inglesa nesse curso? Para você, houve algum empecilho ou dificuldade no curso? Descreva.

(9) (Amanda) “Sim vários, a *língua inglesa em si é muito difícil*. Mas a minha *maior dificuldade* foi nos dias de provas em inglês, onde tínhamos que *fazer textos em inglês*”.

(10) (Célia) “A distância: como aluna *foi difícil* por ser uma *segunda língua*, tinha que *ter muito comprometimento em aprender sozinha*. Presencial: *aprendemos muito com os outros* e acaba sendo mais fácil assimilar as ideias”.

(11) (Teresa) “Bom, a teoria posso dizer que a formação de aprendizado se deu de *forma difícil*. Agora a língua inglesa *falta muito* para se adequar a ela”.

As sequências materializam uma discursividade regulada pela dificuldade e pelo sentimento de incompletude dos sujeitos. Ao que tange o aprendizado da língua, percebe-se nos dizeres de Amanda (9), pelo sintagma “*fazer textos*”, uma dificuldade que está posta no discurso da língua portuguesa, da produção textual da Educação Básica, e que se manifesta pela memória discursiva como uma resistência generalizada como efeito da imposição ao alunado do curso, evidenciada com o uso do verbo no plural em “*tínhamos*”. A dificuldade se constitui um discurso que perpassa a história da educação, as práticas discursivas em âmbito educacional, sendo inaugurada mesmo na modalidade presencial e, assim, não se constitui uma questão puramente da presença física do professor para o aprendizado. Em um discurso da dificuldade, o equívoco, constitutivo do sujeito de incompletude, é revelado no intradiscurso pela escolha lexical ao usar “*onde*” para tratar dos textos realizados nos dias das provas do curso. O “*onde*” nos remete ao lugar das provas, o polo de apoio presencial, em uma memória de provas na modalidade de ensino presencial, mas nos aponta também um silenciamento direcionado às formas, métodos utilizados no curso, às determinações na verticalidade. Fatos que emanam a imagem da situação, como também relações de poder para apreensão dos corpos na produção do curso. Ademais, a repetição do substantivo “*inglês*” usado na posição de objeto, em determinação a provas e a textos, em “*provas em inglês*”, “*textos em inglês*”, pode estar imbricado a uma resistência do corpo discente em subjetivar-se pelo discurso da EAD e de uma hegemonia da língua inglesa. Como também surge a contradição do sujeito na opção pela formação.

Pela via da memória, no enunciado de Célia (10), podem-se perceber frases verbais como em “*ter muito comprometimento em aprender sozinha*” e “*aprendemos muito com os outros*”, que também ressoam nesse domínio o ensino presencial. O aprender com o outro nesta formação discursiva pode significar a presença física e uma resistência pela identificação com o discurso da EAD, de autonomia, e da diferença de se aprender a distância e não distante, sozinho, o que faz emergir o esquecimento nº 2, no que se refere ao apoio dos tutores e dos professores no curso. Como aduz Pêcheux (2009, p. 161-162), pelo esquecimento nº 2, a formação discursiva que domina a aluna a convence de que todos entendem do mesmo modo o que diz. As formulações de Célia (10) “*sozinha*” e “*com os outros*” também podem nos dizer, com a alteridade que é constitutiva dos sujeitos, que o corpo está presente nesse discurso e, na medida em que não haja compromisso e colaboração, a invisibilidade ou ausência do corpo físico no curso de EAD pode fazer emergir o discurso da dificuldade, como pode revelar uma denúncia da aluna sobre o modelo de educação ou um “desabafo” a respeito do curso/professor/tutor que não correspondeu ao que ela imaginou.

O uso do “bom” na escrita de Teresa (11) aponta uma tensão/conflito, soa como uma parada reflexiva na língua e evoca a oralidade, uma marca da conversa presencial que é carregada para o digital pela escrita ao teclar e, ainda, aliada à vírgula nos diz de um silenciamento, o que poderia também se relacionar à imagem da aluna frente à configuração do curso, ao material didático, à atuação dos participantes, como à falta física pela colocação do ponto final, que demarca o não-dito, a exclusão de um dizer ora silenciado. O uso do modalizador “*posso*” culmina no conflito do sujeito, que se subjetiva na incompletude que lhe é própria. Nessa sequência, o advérbio “*agora*”, utilizado como uma conjunção, sinaliza uma contradição do sujeito e um apagamento frente à teoria na língua inglesa, desvelando também a articulação de uma memória como da imagem que o sujeito faz da instituição. A referencialidade com “*ela*”, pela historicidade e condições imediatas, faz emergir que o sujeito toma a “*língua inglesa*” como o todo, uma ênfase no todo constituinte de um equívoco, pela parte da oralidade, da fala na língua inglesa, e o implícito da forma como aconteceu nesse processo de uma primeira turma a distância. Assim, em meio ao não-dito, pelo imaginário e real da língua, poderia estar a “*falta*” relacionada ao professor para o aprendizado da LI, mas mais na ordem do aprendizado para a produção oral, à fluência almejada, que se tem na ilusão e no desejo de quem ingressa em um curso de LE, especialmente, no contexto de globalização e ensejo pela língua inglesa, como língua hegemônica, universal, como poderia sugerir esse desejo relacionado ainda à cultura inglesa, a “estar” como falante “nativo”.

Pelas sequências discursivas das alunas acima, poderíamos pensar, em relação à questão “b” de pesquisa, que o sentimento da falta do corpo físico visível e acessível para os alunos poderia ter emergido na discursividade desse curso no AVA na medida em que se relaciona à memória e ao ajuste à modalidade de ensino a distância, à oralidade, ao aprendizado/domínio da língua para a conversação, ou na medida em que não houvesse colaboração e comprometimento nas/para as atividades EAD.

#### 4.1.4 Os sentidos do afeto no curso

O afeto vincula os corpos no AVA para o aprendizado, como corpos objetivados para a EAD. Pela afetividade, podemos pensar nas perguntas de pesquisa, como em “a”, no que se refere ao afeto pela interação e, então, a corporalidade, que possibilita a visibilidade dos corpos mesmo na ausência desses presencialmente, no virtual. E, na pergunta de pesquisa “b”, mediante a constituição das relações de afeto na escrita pela colaboração, pelo carinho, pelos sentidos que o afeto assume nesse curso, pelos dizeres dos participantes, que, ao analisar, podemos cogitar ambas as perguntas de pesquisa e formular o enunciado pelos efeitos de sentidos:

4) *É necessário afeto para aprender a distância.*

A afetividade na interação entre os sujeitos colaborou com os corpos no curso para a visibilidade e para o aprendizado da língua inglesa e foi significada como atenção, carinho, apoio<sup>38</sup>:

(12) (Sara) “Os que demonstravam mais *cortesia*, *elogiavam* e demonstravam *interesses* em nossas particularidades como alunos. Através da mensagem notamos seu *carinho*, *atenção* e *preocupação*”.

---

<sup>38</sup> Essas sequências discursivas das alunas e das tutoras são respostas a: Como você se relacionou com os colegas e com os tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o MOODLE? (Em Apêndice I). Como foi a sua experiência com a plataforma MOODLE? Você gostou de utilizá-la? Explique. (Apêndice I). Houve tutores que você gostava mais? Se sim, por quê? (Apêndice I). Em seu trabalho como tutor(a), você acha que se formaram vínculos afetivos entre você e os alunos? Se sim, de que forma, em quais momentos ou atividades do curso? Descreva. (Em Apêndice II).

(13) (Joana) “Sim, não só aprendi, como me *socializei* com meus *colegas* e tutores buscando opiniões diversas, construindo *novas concepções* com a *colaboração de todos*”.

(14) (Marcela) “O relacionamento entre alunos, professores e tutores foi muito bom *motivando a formação de redes de conhecimento, troca de experiências e opiniões, unindo todos a um bem comum*”.

(15) (Célia) “*Sim, porque dava mais atenção, dedicação e feedback*”.

(16) (Vanessa) “Desde o início *procurei acolher meus alunos* como se estivessem em uma sala de aula. *Procurei me relacionar com eles* da mesma maneira que faço com meus alunos presenciais, recebendo-os com *atenção, compreensão e solicitude*. Tudo era novo para eles, e para mim também. Porém, procurei não deixar transparecer que eu também estava me acostumando com a nova ferramenta e com o contato virtual. Sempre tentei *deixá-los à vontade* e me mostrar uma orientadora realmente *interessada em contribuir* para sua formação acadêmica *de forma humanística*”.

(17) (Lúcia) “Com certeza sim, como em uma sala de aula presencial, houve alunos com que a *conexão foi imediata*; outros que levou um pouco mais de tempo. Esse *vínculo afetivo* foi maior com aqueles que *frequentavam mais* a plataforma. Sem dúvida, os encontros presenciais por ocasião da disciplina de Seminários proporcionaram uma aproximação ainda maior”.

Podemos observar, nas sequências discursivas supracitadas, que o sujeito que se constitui no processo de interpelação da EAD, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é instado pela ideologia da EAD e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na relação tutor-aluno, a constituir-se pela afetividade significada pela atenção, compreensão, preocupação. Tais substantivos significam, na posição sintática de objeto, isto é, a partir da posição de objetividade, a posição-sujeito, o lugar do sujeito, pelas funções que exercem em âmbito institucional, enquanto alunos, professor, tutor e revela os efeitos da posição/objetivo da instituição sobre os sujeitos no curso. A subjetivação do sujeito pela afetividade como colaboração, compreensão, provocada por meio da objetividade/missão institucional,

representa a posição-sujeito na modernidade regida pelas relações com as TICs. Relações que passam à contemporaneidade um caráter de rapidez e fluidez pelos processos mediados por essas tecnologias. As posições de tutores, alunos enquanto lugares sociais são representações imaginárias que escapam ao domínio desses sujeitos, já que são determinadas por uma estrutura social, política e econômica, por um corpo social que constitui os corpos na relação com o ser e o fazer.

Ainda, a substantivação no dizer de Vanessa (16) com “compreensão”, uma nominalização/predicação, pode ser um modo de tirar ou diminuir a responsabilidade da instituição, do papel do coordenador, professor ou tutor, mediante a dificuldade que vem à tona. Pode representar uma “prescrição” aos tutores para “descreverem” e circular uma proposta de curso com mais interação/aproximação entre professor e aluno. Essa nominalização vem silenciar e produzir, assim, um efeito de um processo autônomo natural, que não depende da instituição, ou seja, naturaliza a ação com vista na própria materialidade significativa do AVA e nas condições sociopolíticas e históricas da EAD e se filia a essa estrutura para autonomia, como para emersão no discurso da EAD. Mas, uma autonomia que, assentada em uma base histórica de dependência, de colônia, mesmo passada à modernidade, à fluidez das informações e das relações sociais pela circulação na rede de tecnologias, na injunção do digital, ainda para a EAD, significa um movimento, um processo de transição de modelo de educação e práticas sociais para uma autonomia mais legitimada.

O item lexical “colaboração” nominalizado no dizer de Joana (13) pode significar a individuação dela pelo discurso eletrônico/digital, que é tomado/apropriado pela instituição, representando a identificação da aluna nesse complexo de formação discursiva.

Pelo dizer de Lúcia (17), o afeto emerge significando também frequência, presença nas atividades a distância. A frequência na interação garante, mesmo que de modo diferente para os sujeitos participantes, a visibilidade dos corpos que se significam pela afetividade na interpelação da EAD, da circularidade desse discurso. Pelas formações imaginárias, os corpos se apresentam textualizados nos afetos, pelos dizeres de si e enunciados que constituem a imagem do outro pela afetividade. A frequência não garante toda a aprendizagem, mas se faz uma possibilidade para esta. Desse modo, o corpo mesmo sem uma mobilidade com as pernas, sem sair fisicamente do lugar, ao mover os dedos, o olhar, a cabeça, tem a possibilidade de se inter-relacionar no curso com os participantes, com o conteúdo, com um efeito então na aprendizagem. A presença do afeto para a colaboração, compreensão, atenção representa no imaginário o corpo na disposição e disponibilidade para o ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância.

A questão de se estar em uma transição de modelos de educação pode ser visualizada também pela linguagem que se filia ao espaço digital, o ambiente virtual, utilizada com léxicos de formações discursivas da modalidade de ensino presencial. Na formulação de Marcela (14), o uso de “*redes de conhecimento*”, significando também “*troca de experiências*”, revela o deslizamento do sentido de “redes” na história, e desponta uma tensão em relação ao assentamento dos modelos de educação, e a convivência no presencial e a distância. No enunciado de Lúcia (17), a comparação com a aula presencial e uso do substantivo “*conexão*”, nos remete aos constantes atravessamentos pela memória discursiva dessas modalidades de ensino em uma (des)identificação pautada na constituição do modelo a distância. O “novo” modelo que apresenta, em certos momentos como de “*encontros presenciais*”, traços de uma fundamentação no ensino presencial e que busca distanciar-se dessa modalidade pela materialidade significativa do ambiente virtual, pode complementar o ensinar e aprender.

Por essas sequências discursivas, percebemos o sentido da afetividade vinculado à objetividade institucional. O afeto que se constitui imbricado pelo atravessamento do espaço digital como forma material significativa que ressoa a colaboração, a colaboratividade inerente ao virtual, a conectividade, e que serve à instituição, ao Estado que significam o sujeito com os sentidos da possibilidade desse curso, nas condições de produção, subjetivando pela objetividade, pela/na proposta do curso, tendendo assim a uma unidade. Nesse sentido, o sujeito, na sua forma histórica, hoje capitalista, assujeitado, é interpelado pela ideologia do discurso da EAD, da possibilidade, da colaboração e é individuado, nesse processo de subjetivação que não é homogêneo, pois se constitui na objetivação do Estado, da instituição. A constituição do sujeito e dos sentidos para o afeto e para o corpo evidenciam-se, ainda, nessa relação trabalhista e capitalista, pelos substantivos “*feedback*”, na sequência discursiva de Célia (15), e “*solicitude*” no dizer de Vanessa (16), emergindo a objetivação para subjetivação na instância de uma ideologia “*unindo todos a um bem comum*”, tal como enuncia Marcela (14).

#### **4.2 A visibilidade do corpo e do afeto na escrita: análise do *corpus* de arquivo**

Na análise do *corpus* de arquivo, constituído dos dizeres das participantes dos *fóruns* em uma disciplina por semestre do curso e dos *chats* nas primeiras disciplinas do curso, o corpo e o afeto puderam vir à tona pela linguagem utilizada, sobretudo em relação aos recursos da Internet, e pela memória na identificação de partes, sentimentos e expressões do corpo.

Os *fóruns* traziam o nome do enunciador - alunos, tutores, professores - com a foto que inseriram em seus perfis, o que já constituía uma demarcação para a visibilidade dos que postavam. Tal anúncio pode ser pensado como um “inibidor” para o diálogo dos alunos pela exposição que teriam, relacionando-os às formações imaginárias propostas por Pêcheux (2014, p. 81-86), ou como um modo institucional de “governar”, que em Foucault (2004, p. 119) poderia significar uma coerção disciplinar como ato de “cercear” ou “fazer elaborar mais” a escrita para a interação. Ainda sobre a estrutura do *fórum*, a ferramenta dispunha da capacidade de inserção de arquivos: como imagens, textos, áudios, o que, da posição de tutora do curso, pode ser visto como um ponto importante para a interação e para os letramentos: digital e na LI. O gênero textual do *fórum*, como observamos na maioria das atividades com essa ferramenta, assemelhava-se ao gênero epistolar, nos remetendo às primeiras experiências da EAD com as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo, mas diferindo desse tempo, ao lembrar o interior de uma carta pessoal, no que se refere à utilização frequente da primeira pessoa e da segunda ou terceira na interação/resposta, do emprego de um vocativo, saudação inicial e uma saudação final e da assinatura, o nome como marca da autoria. Nome esse que incorpora o sentido de expressar/afirmar quem fala, mas também de se expressar/de se fazer presença pela escrita no curso e registrar o cumprimento da atividade.

Pela proposta acadêmica/institucional, os *fóruns* possuíam prazos estipulados pelo professor, que limitavam o tempo de discussão naquele espaço, e eram abertos e terminados, geralmente, pelo tutor/professor. Estes fatos podem ser tidos como norteadores, na prerrogativa de ser um espaço institucional, de pressupor uma formação/instrução, mas não deixam de se portar como marcadores do “empoderamento” da instituição/professor/saber, de perdurar o domínio institucional, reproduzir o efeito da educação presencial no modelo tradicional, de determinações centralizadas no professor, e colaborar com a cultura de uma “autonomia não tão autônoma”. O *fórum*, além de ser mediado pelo tutor, ou seja, de ter sempre seu “olhar” de vigilância e controle do aluno, era sempre concluído por ele para um sentido de fechamento das discussões. Como atividade avaliativa, analisando as condições de produção, as interações eram baseadas em responder a questão proposta, sem muitas discussões que extrapolassem a ordem da concordância com as colocações anteriores, isto é, ficavam na repetição da posição-aluno da educação centralizada no professor. O que está posto pode nos dizer de uma posição-aluno resultante do processo de colonização e do enraizamento da educação tradicional na cultura que, simplesmente, reproduz a informação dada. Reprodução esta que pode ser vista como efeito da própria constituição dos sujeitos, que são de linguagem e história, e, então nos referimos ao efeito do interdiscurso e da paráfrase. O



interdiscurso, como lembra Orlandi (1998, p. 9), é o já-dito, o que sustenta a possibilidade do dizer, pois sempre que falamos, para que tenha sentido o nosso dizer, é preciso que já tenha sentido antes. Desse modo, pelo inconsciente e pela ideologia, o processo da paráfrase e o interdiscurso dessa forma-sujeito colonizado e de educação tradicional seriam parte das filiações desse sujeito que se constituiu a partir da repetição passiva do outro, “colonizador”, dominante.

A concordância e a apreciação do trabalho do outro nos dizem da marcação da presença de si e da visão do outro, como o outro que o constitui, da necessidade de estar “com”, e de ser avaliado de forma “positiva”, do processo de alteridade que faz parte dos sujeitos e das relações afetivo-sociais, bem como de um desejo de ser/estar como o outro que sabe e responde para receber a nota avaliativa. Esse desejo que parece habitar o não-dito do dito pode resultar nos processos de intercambiabilidade e de reversibilidade. Como expõe Orlandi (1998, p. 17), a intercambiabilidade é a substituição de posições mútuas no processo discursivo, o intercâmbio entre posições equivalentes, como entre diferentes alunos na posição-aluno. A reversibilidade se trata da possibilidade de haver movimento nas posições, como a posição-aluno conseguir ter legitimidade no processo discursivo tal como a posição-professor, ou seja, ter voz para acontecer sua formação, o que não significa se colocar na posição-professor. “Limite imposto pelo jogo da alteridade: não se pode falar do lugar do outro” (ORLANDI, 1998, p. 17). Pensamos que poderia haver um desejo de intercambiabilidade da posição-aluna de Sara e Teresa para a posição da aluna Amanda, na manifestação da sequência discursiva de Sara (18): *“Oi Amanda, adorei sua explicação, consegui relembrar muito o que aprendi a tantos anos atrás na escola, ficou ótima! Boa pesquisa! um abraço, Sara”*, e nos dizeres de Teresa (19) para a mesma aluna: *“Oi Amanda, Gostei da sua explicação deu entender o que se pede no exercícios. Ficou ótimo sua explicação. Teress...”*. Também poderíamos imaginar que Teresa (19) “lança um olhar sobre” Amanda a colocando, pelo processo de reversibilidade, na posição-professor, não na posição do professor, mas como quem já passou pelo processo de ensino e aprendizagem, processo que estaria em funcionamento pelo imaginário, pela memória, que poderia se processar aqui pelo espaço dialógico, de interação colaborativa, pela autonomia anunciada pelos discursos que incidem sobre a EAD e interpelam os sujeitos. Essa formulação também nos possibilitou pensar no dizer de si da aluna, com o objeto direto anunciado, em que há outra “explicação” silenciada, da posição-professor com que a aluna não se identificou, não fez emergir o sentido para a compreensão do exercício, como o modo de abordagem da estratégia de comunicação

utilizada pela aluna Amanda fez. Essas formulações ainda trazem a circularidade da repetição discursiva, a paráfrase, que, como indica Orlandi (1998, p. 15), é a reiteração do mesmo.

Em relação ao *chat*, o funcionamento acontecia, na maioria das vezes, por agendamento do tutor que o conduzia, mediante a proposta do curso. Tal organização pode ser articulada ao gênero acadêmico dessa ferramenta. Os *chats* foram mais utilizados nas disciplinas dos primeiros semestres do curso e houve alunos que não participaram dos *chats*; não se interessaram pela ferramenta no contexto do curso, o que poderia nos dizer de uma prática mais relacionada à insistência institucional pela modalidade de ensino a distância. Ademais desse ponto, pensamos que a falta de interesse por parte do aluno poderia se relacionar a outros fatores, a um deles ou a mais de um, simultaneamente: 1) dificuldade ou falta de letramento do *chat* como gênero acadêmico, por ser o primeiro curso na modalidade EAD para a maioria dos integrantes e/ou por não tomarem o espaço como de aprendizagem para a LI; 2) uma memória da posição-aluno em interação com a posição-tutor/professor, já que a formação básica dos alunos foi no modelo presencial mais tendendo ao tradicional, com conversas mais formais; 3) uma dificuldade para aprender a LI que faz emergir o silenciamento e a desistência de utilização do *chat*; 4) dificuldades pelo tempo particular do aluno ou pelo horário agendado do *chat*, uma vez que muitos alunos trabalhavam fora e/ou dentro de casa; 5) uma memória de ensino presencial pautada na nota e, como não se tratava de uma atividade avaliativa, poderiam não se sentir “obrigados”; 6) um sentimento de autonomia, de livre escolha do aluno ou por pensarem que o *chat* não correspondia às expectativas que tinham; 7) problemas técnicos da ferramenta na plataforma Moodle. Sobre esta questão, da posição de tutora, foi possível escutar que o *chat* não disponha de um bom funcionamento que, por vezes, duplicava as falas e os usuários, alunos e tutores, não conseguiam acessar ou “caíam”, perdiam a conexão no *chat*. Fato que nos diz de uma infraestrutura insuficiente para funcionar e operacionalizar o *chat*. Isso pode ser verificado ainda com os dizeres de Ana (20) em uma conversa no *chat* de uma das disciplinas do curso: “*Você ainda está aí? Esse chat é muito difícil*”. Na primeira oração, a interrogativa pressupõe um silêncio do interlocutor com a interrupção do diálogo escrito. Nesse aspecto, o corpo que cala na interação pela Internet pode anunciar a sua ausência, como efeito do dizível por conexão eletrônica, por mensagens de texto na rede em que a visibilidade acontece pela escrita. A referencialidade, na segunda frase, nos evoca àquele *chat* da sala de bate-papo dos sites de relacionamento social, e nos leva a pensar que a aluna o considera como sendo de melhor utilização em relação ao que está no momento, que foi estruturado para o ambiente

acadêmico. E também, que ela pode saber usar o *chat* da rede de relacionamentos, mas poderia não ter o letramento para o *chat* acadêmico.

Nos *chats*, além da utilização frequente de uma linguagem mista, em relação à linguagem acadêmica formal e à linguagem informal típica da Internet e dos *chats* de bate-papo em rede, e de um “emaranhado” da linguagem oral na escrita, foi possível observar, mesmo que aparecendo em poucos *chats*, uma linguagem híbrida, isto é, apesar das interações nos *chats* terem sido mais na língua portuguesa, houve momentos de utilização da L2, alternando com a L1 na conversa que puderam apontar esforços para se deslocar da posição de enunciador na língua materna para enunciar na outra língua, tentativas para alcançar a formação na língua-alvo, como observamos na fala de Juliana (21): “*Hello Lúcia e Bianca [...] Bianca Nã not know how to speak English responder*”. Esse fragmento nos remete à relação da subjetividade imbricada à formação discursiva em uma conjuntura dada e ao jogo das formações imaginárias, então a importância de uma formação discursiva na injunção à língua-cultura inglesa e posições-alunos e tutores que se intercambiem em uma desestabilização e estabilização para identificação, captura e inscrição de alunos de língua-cultura materna na língua-alvo, um trabalho de transformação/deslocamento da forma-sujeito pelo novo saber da LI, ou seja, pela identificação em outra formação discursiva. O emprego do “e” e não do “and” entre nomes na língua materna, nomes de sujeitos brasileiros como a aluna, revela que escapou sua subjetivação na língua-pátria. A aluna, ao cumprimentar, trabalha sua inscrição na língua inglesa para o aprendizado que se processa a partir da língua materna, do corpo brasileiro tentado ao americano. Isso também pode ser observado com “Nã” e “not” em que, pela memória, a aluna parece se esforçar e lembrar que os pares na conversação assumem a posição sujeito da língua inglesa, lugar em que ela pretende se posicionar. A utilização dos verbos “to speak” e “responder”, com a correspondência de sentido que Juliana emprega para se significar e buscar fazer-se compreendida, o verbo “responder”, nos faz clamar o lugar de colono, do subalterno que não fala, não é o agente, apenas responde e tem o efeito de uma reformulação-paráfrase, a metalinguagem com a L1 e L2. O item lexical “responder” nos apresenta ainda essa identificação-desidentificação com a língua inglesa, e o funcionamento da ordem do discurso institucional na proposta da atividade com a demarcação do *chat* acadêmico para o aprendizado da LI. O enunciado de Juliana “*Nã not know how to speak English responder*” faz vir à tona a questão do duplo desconhecimento que Revuz (1998, p. 229) menciona, o desconhecimento do Outro, da alteridade e o de si, do próprio estranhamento. Pois, como aduz a autora (idem, p. 215), a L2 é aprendida depois da L1 e tem esta como referência. “O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa

do laço muito específico que mantemos com a *nossa língua*” (REVUZ, *idem*, p.215). Essa formulação da aluna também nos evoca o discurso da dificuldade, do não saber/poder anunciar na LI e desvela o conflito da posição da aluna na FD para o aprendizado da língua, do discurso da necessidade da língua e da globalização, atravessados pelo discurso da dificuldade, do não saber/poder e do eco da memória discursiva da impossibilidade histórica de enunciar a língua inglesa atrelada à condição de povo pós-colônia. O sentido, ou seja, o aprendizado da língua é produto da forma-sujeito de L1, sujeito empírico, com o sujeito-falante da L2, é a identificação desse sujeito com uma dada FD, para a posição-sujeito-professor-enunciador da língua inglesa. “Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos*” (PÊCHEUX, 2009, P. 155).

Pelo nosso gesto de interpretação, dentre outros enunciados que nos disseram sobre as perguntas de pesquisa e construíram o sentido do corpo e do afeto a distância para esse estudo, apresentamos as sequências discursivas que recortamos para a análise, juntamente com formulações que enunciam as regularidades discursivas no *corpus* de arquivo, constituído pelos dizeres escritos de participantes da pesquisa em *fóruns* e *chats* no Moodle.

#### 4.2.1 Afeições e feições na utilização de cumprimentos e *emoticons*

A utilização de formas de cumprimentos e de *emoticons* designou os corpos, foi um modo de registro deles pela escrita, por sinais e pela imagem. Além de possibilitar aos corpos um ambiente de cordialidade, em que opera uma espécie de “contato social<sup>39</sup>”, um comportamento, social e culturalmente, educado<sup>40</sup> para se viver bem em grupo, em prol de um ambiente favorável ao trabalho e à aprendizagem, e funcionou para tornar visível a corporalidade no AVA, como um gesto de aproximação corporal e para indicar o estado emocional dos corpos a distância. Pelo fio semântico-discursivo da cordialidade, as afeições emergiram para o aprendizado da LI EAD e foi possível pensar que:

- 1) *Os emoticons e as saudações são modos essenciais de aproximação e cordialidade no curso a distância.*

<sup>39</sup> Designando os laços sociais, as formas de agir e de se comportar que constituíram o grupo.

<sup>40</sup> Moldado, instruído, para portar e se comportar educadamente, com determinada polidez a fim dos sujeitos conviverem e relacionarem-se em comunidades.

Na inter-relação, as saudações são gestos utilizados há anos, representam uma prática sócio-educacional que se refere à formação e ao convívio desde o seio familiar. Na escrita, funcionam como rituais de “entrada” e “saída” das interlocuções. Nesse sentido, ainda pelo fato de os participantes estarem em um ambiente acadêmico, mesmo que virtual, os cumprimentos foram um tratamento que reverberou o acolhimento, trocas de cordialidades, como pudemos observar nos dizeres das participantes, sobretudo, no desejo de concluir o momento da sessão de diálogo, com saudações que buscavam reproduzir os gestos indicados como se os corpos estivessem fisicamente presentes. Como pode ser observado nas falas de Sara (22) extraídas de um *chat* do curso: “Boa noite pra vcs!!! [...]Abraços!!!! 😊”. Como ferramenta síncrona, o *chat* já apresenta essa característica de uma conversa oral face a face, do discurso direto. A abreviação em “pra vcs” sinaliza alguns dos elementos que Storto (2011, p. 116-117) considera como característica da linguagem virtual, como a prevalência da informalidade, o favorecimento de estruturas coloquiais, a transcrição fonética como meio de abreviar. Essa linguagem nos indica que a prática da escrita dos *chats* de relacionamento, juntamente com a velocidade das interações na rede eletrônica, parece se inscrever no curso da língua e da história também em espaços virtuais de aprendizagem, no *chat* acadêmico. Essa escrita abreviada avança, então, dos microespaços do espaço digital para se instaurar no AVA como uma convenção aceita pela instituição, a partir da prática social naturalizada e da memória dos sujeitos, do interdiscurso relacionado com as FD que emanam do digital. Sobre o dizer de Sara, ainda, a ênfase dada aos itens lexicais “pra vcs”, pela pontuação exclamativa, soa como uma ampliação, uma extensão mirada a todos. Ao lado de “Abraços” pode significar ainda uma intensificação da palavra, a semântica do gesto corpóreo, como se fossem muitos abraços e apertados. O *emoticon* que aparece ao final, no lugar de uma pontuação, e que, como concebe Paiva (2016, p. 382), é uma representação tipográfica da expressão da face, pela convenção dessa linguagem não verbal, imagético-digital, nos exprime a face da aluna e o estado emocional naquele instante. Como se ela sorrisse e dissesse que ficou contente pelo momento de interlocução e que se sentiria feliz por mais conversas, e, assim, estaria “aberta” a novos encontros/diálogos. Bem como se dissesse: “estou aqui”. O *emoticon* funciona, dessa forma, como uma conexão linguístico-imagética intertextual, intercorporal e interespaçial, físico-virtuais e virtual-virtuais.

As formulações a seguir, de *fóruns* das disciplinas do curso, também abarcam o modo de visibilidade, aproximação e cordialidades com o uso de cumprimentos e *emoticons*, e nos dizem da pergunta “a)” de pesquisa:

(23) (Teresa) “*Olá [...], tentei não sei se consegui, um grande* 😊

Teresa 😊 ”

(24) (Patrícia) “*Boa noite, [...]. Tudo bem?* 😊

É isso mesmo. *Você* conseguiu resumir os conceitos de língua e linguagem de forma clara e objetiva. *Muito bom!* 🙌😊

Qualquer dúvida, me pergunte, ok? 😊

*Um abraço,*

Patrícia”.

(25) (Amanda) *Olá Bianca tudo bem?*

Gostei do *seu trabalho*, ficaram muito bom, meus parabéns pelo *seu esforço* e dedicação, graças ao *seu esforço* pude *me encontrar* para fazer o *meu trabalho*.

*A você um grande abraço.* 😊

Amanda”

(26) (Bianca) “*Boa tarde [...]*

Obrigada, estou *gostando* muito dessas matérias, aí me entusiasmo e não paro de ler e pesquisar.

*Um abraço!!!!* 😊

Bianca” 😊

As sequências discursivas abarcam a recorrência das saudações, como uma prática social institucionalizada e naturalizada nas e para as relações em sociedade. Nos enunciados nominais de Teresa (23) e Amanda (25) “*Um grande abraço*”, a característica, o modo do abraço nos evoca aos braços, pelo item lexical “grande”, e à imagem do corpo da aluna, e nos diz de um equívoco pela memória coletiva, por ser uma prática a utilização da metáfora “*grande abraço*” para representar “forte abraço”. O processo de identificação com o outro na interação para o aprendizado da língua pode ser observado pelos “abraços e beijos” sob a

forma de *emoticons*, como também com a referência pelo tratamento com “você”, que nos diz de um deslocamento da educação tradicional, com formas de tratamento mais formais, uso da norma culta, para uma educação que comunica com o virtual, que é um espaço dialógico e com predominância da linguagem coloquial, popular. Essa identificação para o aprendiz da LI está imbricada à alteridade e pode ser verificada nas paráfrases enunciadas por Amanda (25) “*seu trabalho*” “*seu esforço*”; “*seu esforço*” “*meu trabalho*”, e no dito “*me encontrar*”. Em “*graças ao seu esforço*”, percebemos um silenciamento do discurso-outro do professor e o funcionamento do esquecimento nº 2 de que falam Pêcheux e Fuchs (2014, p. 175), esse efeito de ocultação da atuação do professor/tutor no curso, que poderia ter ocorrido pela não identificação com o sujeito do discurso e/ou com o discurso do sujeito ou com o seu modo de dizer.

As declarações com *emoticons* atualizam o espaço acadêmico com a sua materialidade significativa, o virtual, e anunciam um “academiquês”, pensado aqui como uma fusão do *internetês*, característico do território virtual, com a linguagem acadêmica, da universidade, que adentra e passa a habitar também nesse território. Funciona como espaço de aprendizagem que se serve da multimodalidade do virtual, incorpora a linguagem das redes sociais como identificação com os processo de informatização, de globalização e subjetivação no discurso eletrônico, no texto digital, que naturaliza práticas de exposição dos sujeitos, e pode ser observado pela escrita digital, como pelo uso de *emoticons*. “O discurso eletrônico-digital ciberespacial através dos *emoticons* promove um envolvimento afetivo entre os interlocutores, pois a afetividade, o lúdico e a imagem estimulam e enriquecem qualquer manifestação discursiva” (BRITO, 2008, p. 7). Diante disto, os *emoticons*, como forma de linguagem e expressão dos corpos dos sujeitos e com sua gênese na linguagem e materialidade virtual/digital, manifestam-se no AVA, o ambiente do curso que pertence ao ciberespaço. *Emoticons*, estes, que fazem parte de uma memória chamada por Orlandi (2010, p. 9) de metálica, uma memória técnica caracterizada pela quantidade e pela repetição, pois é produzida a partir da linguagem da tecnologia. Assim, com as formulações no AVA, tendo o gênero como construção social, pudemos conferir o gênero acadêmico-digital, a linguagem acadêmica-digital que engendra a corporalidade, a linguagem corpo-digital, sobretudo, com a repetição de *emoticons*, essa linguagem de reprodução técnica, que nos diz dos sujeitos-participantes do curso, de suas expressões faciais, estados emocionais, e representam uma ruptura na memória de educação tradicional autoritária em que professor e aluno estavam fisicamente presentes, mas havia uma distância entre eles indicativa de um determinado respeito. O professor situava-se à frente, parecia não poder expor suas expressões faciais,

aproximar-se do aluno, ter contato físico como o de um abraço fraterno. No curso, observamos outro rumo, pois, ademais do “abraço” significado pela escrita e pela pontuação, os *emoticons* que Teresa (23), Amanda (25) e Bianca (26), interpeladas pelo curso sócio-histórico-ideológico de prática do discurso eletônico, inseriram, ao final do momento de fala, puderam significar o “beijo” com a materialização da expressão do corpo e discursivizar o afeto na inter-relação a distância.

O emprego do *emoticon* 🙌 na formulação de Patrícia (24) funciona como apreciação avaliativa e cumprimento pelo reforço semântico-discursivo na cadeia intradiscursiva sobre o enunciado anterior, “*Muito bom!*”, e emerge o sentido de “Jóia”, “Ótimo”, “Continue assim”; e como expressão da face e do estado emocional, indicativo de que Patrícia sentiu-se alegre, sorriu. Na sequência de Patrícia ainda, o uso do *emoticon* 😊 evoca à presença institucional, a um controle, mas de modo mais suavizado pelo *emoticon*, a “carinha” que faz parte do jogo de desconstrair e enunciar no digital. Essa questão da presença da instituição faz trabalhar o interdiscurso e nos diz de outra memória que emergiu com o eletrônico, a memória que Dias (2016, p. 12) denomina de memória digital, memória que se difere da metálica, mas que não se descola dela, pois se trata da atualização discursiva engendrada pela atuação do interdiscurso. Nesse sentido, o *emoticon*, que passa da reprodução de feições, da memória metálica, já naturalizado, vai trazer à tona outros sentidos, conjuntamente, pelo exercício do interdiscurso. A imagem da face piscando também funciona nesse dizer marcando as posições, como se substituísse um ponto de exclamação, mas, como apresentamos, a escolha é pelo *emoticon* como modo de amenizar a imposição pelo dizer, para que não restem dúvidas às alunas e a posição-aluno se reporte à posição-tutor/professor do saber. Posição esta que se subjetiva no discurso eletrônico e, como objeto de funcionamento do curso para a instituição, é objetivada pela instituição e pelo capitalismo, desse modo, e subjetivando-se por tais determinações, é afetada, o que a leva à feição plástica da piscadela da face com o *emoticon*.

Pelas formulações em nosso recorte do AVA, ambiente plural e que comporta a plasticidade do virtual, observamos funcionando o que Orlandi (2010, p. 9) aborda sobre a memória e distingue em memória discursiva (o interdiscurso, que produz o efeito do já-dito), a memória institucional (de arquivo, a que não se esquece) e a metálica (a da máquina, técnica, da circulação), como também a memória digital que Dias (2016, p. 12) anuncia (resíduo que escapa e à estrutura da máquina e se inscreve no digital pelo trabalho do interdiscurso) para a constituição do sujeito a distância, para a corporalidade como concebe Hashiguti (2015a) e com a corpografia como indica Dias (2008). Apontamos essas memórias



nos enunciados acima com os discursos do esforço, da tentativa do aluno e do exercício de ser claro e objetivo, que remete também ao presencial e nos diz da memória discursiva. Ademais do próprio recorte ser um arquivo, os dizeres nos evocam o material didático para obter os conceitos mencionados e a proposta pedagógica do curso para organização das atividades. Pudemos pensar ainda sobre o enunciado de Patrícia (24) com o *emoticon* 😊, que soa como uma confirmação da pergunta “ok?”, de modo a suavizar a afirmação/comando, na posição-sujeito de Patrícia no curso e no trabalho do interdiscurso, em relação ao efeito da sobreposição da memória institucional, na memória memória digital. Então o AVA é a materialidade significativa, materialidade digital que opera (não significa que determina, mas pode agir em conjunto na inscrição e nas filiações para LI) no acontecimento do aprendizado da LI na EAD. Assim, pensamos que, na injunção ao discurso eletrônico, as participantes significaram para significarem-se, a partir do AVA, tornaram-se visíveis, corporalidades, com o favorecimento da memória pela escrita digital.

#### **4.2.2 Afeto, apreciação e concordância em potencialidade para aprendizagem**

No curso, percebemos a questão de concordar com outro da mesma posição, na posição-aluno, como um ato de “união”, expressão de “força de uma classe”, que comungou com o discurso da “união faz a força”, o corpo discente. Força e união no sentido de se colocarem com o outro na mesma condição do não saber, ou de agirem como um propulsor para buscarem a aprendizagem, como agente de visibilidade de si e do outro e como estratégia para um ambiente pacífico para a formação. Nesse sentido, a concordância mesmo que não garanta a aprendizagem, que não desenvolva ou aprofunde a discussão, o conteúdo, pode ser um modo de se fazer visível e de indicar a presença para a formação.

A palavra concordância parece “dar as mãos ao afeto”, pois, ao concordar, o outro é afetado de forma “positiva”, de modo a se conter pelo agrado, a construir uma relação em harmonia. O mesmo acontece com a apreciação como avaliação que tem o sentido de aprovação e que revela estima, apreço. O dicionário “*Aulete digital*” apresenta, dentre outros possíveis sentidos para concordância, os significados de aprovação; concórdia e harmonia, que emergiram na plataforma do curso, na inter-relação entre os participantes, como modo de persistência e de visibilidade no curso. Pelo exposto, a partir das sequências discursivas analisadas, pudemos contruir a seguinte formulação:

- 2) *A concordância é significada como afeto e apreciação pelo outro e como condição favorável para continuidade no curso a distância.*

Sobre essa formulação, dispomos a seguir sequências discursivas, coletadas de *fóruns* do Moodle do curso, que consideramos representativas para observar as regularidades discursivas e o funcionamento da forma-sujeito nas condições de produção e de formação do processo discursivo:

(27) (Célia) “Simone,  
Definição simples, prática, fácil  
Loved it!!!!”

(28) (Sara) “Hi Juliana!  
I loved your post, I wanted to savor... hummmmm!!!!  
Hugs  
Sara”

(29) (Lúcia) “Teresa, I agree with your classmate. I think you did a great job.  
Your ad (as the Americans say advertisement) is very creative and perfect to sell  
your product.  
Congratulations.  
Hugs,  
Lúcia”

(30) (Patrícia) “Boa noite, Marcela. Tudo bem? 😊  
Ótima participação! Vejo que você pesquisou a respeito do assunto, e isso é muito  
plausível. Parabéns! As suas colocações estão muito claras, objetivas e  
contribuem para o entendimento do grupo sobre o assunto. Excelente! Percebo  
que você poderá ser uma ótima pesquisadora, além de professora. 👍😊  
Qualquer dúvida, me pergunte, ok? 😊  
Um grande abraço,  
Patrícia”

(31) (Bianca) “Olá Amanda.

Como vai?

Concordo plenamente com vc. A avaliação, acredito que desde implantada tem sido usada como instrumento de poder.

E a ineficiência de sua aplicação traz muitos danos aos alunos. Todavia cabe a nós futuros professores promover mudanças. Para tanto vamos colocar o amor à frente de tudo. Vamos usar a avaliação a favor das mudanças que queremos no ensino aprendizagem.

Um abraço,



Bianca”

Pudemos perceber que as formas-sujeitos atravessadas pelo interdiscurso, o discurso-transverso, e na identificação com a FD que as domina, que as assujeita, a proposta do curso para a certificação, como ainda sob o modo de produção capitalista e a dominância jurídica, são capturadas no movimento dialógico da atividade da ferramenta *fórum*, atividade que é avaliativa e institucional, como sujeitos do discurso da concordância e da apreciação do discurso-outro. Observamos a posição-sujeito aluno na injunção ao discurso eletrônico e na tomada de decisão pelas filiações identificadoras com a proposta do curso para o aprendizado da língua inglesa. Assim, as participantes são subjetivadas na objetividade material ideológica que favorece a aprendizagem, colabora com o afeto para autoestima do outro-participante como apreço, amizade, valorização e incentivo ao conhecimento e está na determinação do discurso institucional.

O dizer de Sara (28) com “*hummmmm*” revelou o atravessamento do discurso eletrônico e a inscrição de Sara na linguagem digital. Como indica Storto (2011, p.117), trata-se de um recurso que supre a linguagem não verbal, no que se refere à expressividade do texto. Assim, pela linguagem da Internet, com a onomatopeia, a possibilidade de imaginar o gesto da face, da boca e o som da voz da aluna, o que seria mais um fator para o corpo visível a distância como corporalidade no curso. A utilização de Célia (27) da L1 e da L2, mesclando as duas linguagens, línguas de contato, é apontada por Storto (idem, p.117) como característica da linguagem virtual, que é reforçada com a recorrência da pontuação exclamativa e nos disse também da posição-aluna na injunção com o discurso eletrônico, como sujeito de memória digital, memória da língua materna e em inscrição na L2, em processo de ensino e aprendizagem da língua. Como aduz Serrani (2003, p. 285), as memórias discursivas são o

que está inscrito no sujeito juntamente com as palavras da L1. O enunciado de Lúcia (29) sugeriu o corpo dela inscrito na língua-alvo. Um corpo que poderíamos pensar que tende ao americano, mas que, como o dos demais participantes do curso, revelou-se pelo afeto na ação verbal de concordar e na descrição apreciativa do outro.

A formulação de Patrícia (30) se apoiou no discurso do elogio, que funciona como se fosse uma pedagogia do “elogio”, uma metodologia a contrapor à memória tradicional da nota puramente quantitativa. Uma memória do corpo da educação em presença física de modo tradicional<sup>41</sup>, um corpo objetivado, corpo que parecia estar ausente ou inexistir como sujeito, pois era tido como objeto de depósito de informações, um “banco de notas”. Nesse aspecto, o discurso da EAD vem se filiar aos dizeres de reconhecimento dos sujeitos, pela análise qualitativa dos sujeitos, ou seja, pela pressuposição de qualidades e afetos, os sujeitos passam à existência no ensino a distância. O emprego dos *emoticons*, especialmente do que sinaliza a apreciação com “joia”, 🍷, indica o movimento da face, o sorriso e o gesto com o mão, com os dedos em posição que representa a concordância e o cumprimento, a felicitação. No dizer de Patrícia “*Percebo que você poderá ser uma ótima pesquisadora, além de professora*”, pensamos nas formações imaginárias anunciadas por Pêcheux (2014, p.85), na projeção de Patrícia para as posições de Marcela, pesquisadora e professora, um corpo ativo no campo educacional.

Pela SD de Bianca (31), foi possível pensar no corpo da aluna como um corpo de afetividade, um corpo que se dispõe ao ambiente pela interação harmoniosa, como verificamos com a expressão de amizade e cortesia na saudação inicial, pela concordância com a outra aluna e pela emissão de “*Um abraço*” e beijo através do *emoticon* na saudação final. Ademais desse corpo de afeto, pensamos no corpo de Bianca como um corpo “coletivo”, que se constitui pelo outro e com o outro, o que nos evoca à primeira sílaba da palavra concordar, o “com”, significando “estar com”. Corpo que clama ao social nas marcações da primeira pessoa do plural, no uso do “*nós*” e das terminações verbais indicativas desse sujeito plural: “*vamos*”, “*queremos*”. Na paráfrase expressa pela aluna: “*vamos colocar o amor à frente de tudo*”, “*Vamos usar a avaliação a favor das mudanças*”, analisamos o deslizamento do sentido de amor atado à avaliação, como um clamar de um corpo que, pela memória, roga o amor em uma fusão do discurso pedagógico com o discurso do amor, da fraternidade. No enunciado de Bianca, observamos um silenciamento a respeito do modelo de educação do curso e pela descrição da avaliação e “chamada” com o verbo

<sup>41</sup> Tomado aqui como uma concepção de educação em que a relação aluno-professor foi marcada pelo autoritarismo do professor, que se apresentava como o que “detinha” o saber.

“Vamos”, uma convocação, nos diz de uma avaliação que não está na condição imaginada, não tem “amor”. Em “*Vamos usar a avaliação a favor das mudanças que queremos no ensino aprendizagem*”, percebemos ainda o que Pêcheux anuncia em relação ao *pré-construído* que se remete “‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e aquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (PÊCHEUX, 2009, p, 158-159), apresentando que esse corpo de afeto é também de memória, de uma memória de avaliação que não é a desejada e que pensa que todos concordam com a aluna – pelo verbo querer na primeira pessoa do plural no presente do indicativo - e sabem sobre qual seria essa mudança no ensino-aprendizagem que ela menciona que todos querem.

Pensamos que nesse espaço de diálogo, o *fórum* no AVA, o afeto, a concordância e a apreciação são condutores potenciais para a aprendizagem, para a possibilidade de uma inter-relação mais aproximada. Contudo, isso, mediante uma visibilidade dos sujeitos que permita vislumbrar não só um corpo que se afete na determinação de execuções/ações pontuais, no cumprimento de tarefas para a nota, mas um corpo que aprecie o outro e aprecie a si avançando no ato de concordar, que se alimente de outros conhecimentos e passe de reproduções do saber a transformações do conhecimento e do sujeito-afetivo do discurso.

#### **4.2.3 Corpo visível no funcionamento do discurso eletrônico**

A linguagem da Internet, que ficou conhecida também como *internetês*, naturaliza-se nas práticas discursivas cotidianas, pelo discurso eletrônico e memória digital instaurada pelo funcionamento do tecnológico. Essa linguagem na inter-relação a distância pode representar o corpo dos sujeitos no espaço virtual e traduzir a corporalidade dos participantes no Moodle do curso, mesmo se tratando de uma linguagem informal. A prática do discurso eletrônico no AVA do curso focalizado nos possibilitou a formulação seguinte:

##### *3) A visibilidade do corpo acontece na e pela linguagem da Internet*

A respeito dessa formulação, selecionamos duas sequências discursivas, uma (32) de *fórum* e a outra (33) de *chat* de disciplinas do curso que julgamos representativas para observarmos o funcionamento do discurso eletrônico em relação à regularidade da emergência do corpo na linguagem digital.

(32) (Patrícia) “Sejam bem-vindos, meninos! 🤪

[...]

Assim, preparem-se para fazer ótimas postagens, pois vocês agora já estão mais 'crescidinhos' e já podem fazer considerações mais elaboradas. Sei que vocês têm potencial para fazer ótimos comentários e contribuir ricamente para o nosso fórum. Lembrem-se de comentar a postagem dos colegas, pois um ajuda o outro, ok? 😊

Bom trabalho e ótimas discussões!

Estou de olho, heim... 🤪

Vamos participar!

Um grande abraço do fundo do coração!”

(33) “(Bianca): Olá alguém aí?

[...]

(Teresa): Olá Bianca, tudo bem com você?

[...]

(Teresa): comigo vai tudo bem

(Teresa): E sua coluna já melhorou?

[...]

(Bianca): Teresa ainda estou com medicação fortíssima, mas está melhorando

(Teresa): Lara, nosso grupo foi batizado por Bianca de GE

[...]

(Teresa): Grupo de Estudo

(Teresa): rsrsrsrs

[...]

(Bianca): Então quinta feira na nossa reunião do GE , já vamos aproveitar para fazer a primeira entrevista com um professor lá da escola

(Teresa): Sim, nos iremos, mesmo que algumas pessoas passem pelas nossas vidas, como um beija-flor, essas pessoas sempre farão parte de nossa vitória.

(Teresa): Claro!kkkkk

(Teresa): Uma boa noite para vocês com carinho

[...]”

Pelos dizeres de Patrícia (32), no *fórum*, pudemos observar o funcionamento do discurso eletrônico, os *emoticons* como um discurso do corpo digital, e pensar na memória metálica que Orlandi (2010, p. 9) anuncia como a memória técnica, que faz parte da linguagem tecnológica, em virtude do uso dos *emoticons* de modo geral, pois são oriundos da máquina, e, sobretudo, pelos *emoticons* como o da saudação com beijo que Patrícia inseriu, pois se tornaram uma prática de replicação automatizada. Percebemos, ainda, a memória digital proposta por Dias (2016, p. 12), a inscrição da participante no discurso digital pelo trabalho do interdiscurso, pelo uso do *emoticon*: 😊, representativo do estar de “olho”, intensificando a materialização do corpo na e pela língua, o corpo presentificado de Patrícia no espaço virtual do curso, que evoca o discurso institucional e o de uma educação tradicional, e que pode gerar uma tensão nos participantes do curso na ilusão e no desejo sobre o discurso da autonomia na EAD. O enunciado “*Estou de olho, heim... 😊*” nos indica no intradiscurso a corporalidade pela escolha linguística-discursiva do verbo “*Estou*”, do item lexical “olho”, da interjeição “*heim...*” e pelo *emoticon*. O emprego do verbo “estar” no tempo presente nos aponta o estado de Patrícia naquele dado momento, como na presença, face a face, o que também é expressado pela imagem que se traduz em um olhar “atento”. O sintagma “*olho*” faz emergir de forma linear o órgão da visão do corpo e a interjeição “*heim...*” enfatiza a posição-sujeito tutora na reprodução do controle institucional. Desse modo, faz vir à tona pelo trabalho do interdiscurso o processo disciplinar, de vigilância hierarquizada, pela imagem do sujeito que não deve errar, que não pode se desviar da direção determinada, implicando o cerceamento dos corpos no espaço, com efeito de “militarizar”, governar. Como lembra Foucault (2004, p. 122-123), os atos de vigiar os comportamentos dos sujeitos e de apreciar são procedimentos para conhecer, dominar e utilizar, compõem uma disciplina que organiza o espaço, lugar que se estalece, então, como uma cela. Nesse sentido, poderíamos pensar em momentos em que o AVA se comportaria como espaço de homogeneização pelas postagens que todos veem, são vigiados e poderiam vigiar uns aos outros, e acontecer a classificação, o adestramento de corpos letrados para separar ou excluir no ensino e aprendizagem. Mas, imbricado à materialidade virtual que é caracterizada pela não fixidez, pelo hibridismo, pela conexão, como os sujeitos, sob a necessidade de colaboração, sob o desejo de conclusão do curso e de letramento digital e na L2, observada da posição de tutora do curso enfocado, a afetividade sobredeterminou os dizeres, conduziu a disciplina no curso pela estratégia dos corpos dóceis como desejo natural de convivência harmoniosa e colaboração para transformação, aperfeiçoamento e aprendizagem da LI na EAD. Ainda, no dizer de Patrícia “*Um grande*

*abraço do fundo do coração!*”, percebemos a linguagem da Internet pelo imaginário do corpo do corpo dela, pelos gestos e afeto que emanam e significam por essa linguagem que abraça a informalidade e a “poesia” para “encantar” e aproximar os corpos a distância.

No recorte do *chat* (33), corpo e afeto puderam ser percebidos no *internetês*, que, como indica Dias (2008, p. 19), é toda manifestação escrita na Internet que se utiliza de *emoticons*, abreviações, onomatopeias, trocas e substituição de caracteres. Nesse aspecto, as letras trocadas, a falta da acentuação, como “*alguem*”, “*cdom*” “*ja*”, representam a velocidade da interação dos corpos via *chat*, e nos leva a pensar na rapidez do movimento das mãos no clique das teclas, na pressa dos corpos significarem, fazerem sentido a distância, corpos no AVA, inscritos no discurso eletrônico. A pergunta de entrada de Bianca “*Olá alguem ai?*” nos traz à memória o modo de iniciar uma conversa no *chat* do tipo da sala de bate-papo de relacionamentos, em que se parece adentrar em uma sala escura e pergunta para ouvir se outra voz responde, chama os órgãos da visão, a boca, o aparelho fonador, o ouvido, pergunta e resposta que na sala virtual, comumente, são emitidas pela via escrita. Podemos pensar que a resposta do outro é um modo de visibilidade pela escrita, pois ao responder, os corpos podem se ver, isto é, se expressarem pelo dizer, nessa inter-relação, pode-se dizer de si e conhecer o outro.

Na conversa de Teresa e Bianca “*(Teresa): E sua coluna ja melhorou? [...] (Bianca): Teresa ainda estou com medicação fortíssima, mas está melhorando*”, observamos o discurso médico atravessado ao discurso pedagógico, que nos diz do corpo fragilizado, um corpo com uma coluna que o sustenta com problema, com dor. As enunciações de Teresa “*rsrsrsrs*” e “*Claro!kkkkk*” nos revelam o funcionamento do discurso eletrônico, uma vez que compreendemos os gestos como em Pêcheux (2014, p. 77), enquanto atos em um nível simbólico, assim, a escrita digital possibilitou a apresentação do corpo, o rir, gargalhar traduzidos a distância pelas letras que se universalizam, naturalizam na prática discursiva no virtual e significam os corpos nesse espaço, como significaram no AVA do curso enfocado. A linguagem empregada pelas participantes do curso nos diz do que Barton e Lee (2015, p. 165) abordam acerca do entrelaçamento entre a língua e a aprendizagem. Língua que se usa para aprender e que se amplia na utilização, como nos dizeres das alunas, pela interpelação e necessidade de se expressarem. Pois, como aponta Hashiguti (2011, p. 51), na modalidade virtual, os participantes necessitam se fazer visíveis. Desse modo, a linguagem da Internet, com a utilização de *emoticons*, das formas de expressar os gestos, sons e ações do corpo, possibilitou a visibilidade de forma a aproximar os participantes do curso, a afetar pela afeição e colaboratividade para a aprendizagem.



#### 4.2.4 Corporalidade pelo instrucionismo afetivo-motivacional

O modo de condução das atividades instaurado pela proposta do curso e pelos sujeitos que portam cordialidade, uma ordem que ressoa o corpo dócil e desvela o afeto, viabilizou a corporalidade e favoreceu aprender a LI a distância.

A prática instrucionista evoca a memória institucional e revela a incorporação do discurso institucional, discurso pedagógico ou acadêmico, pela posição-sujeito no curso. Mas, no curso, essa abordagem de ensino se remodelou pela linguagem afetiva e possibilitou modelar a imagem do corpo a distância:

4) *O corpo é escrito como carinho dos tutores.*

A forma de expressar dos participantes no curso, mesmo dos tutores se reportarem aos alunos para o cumprimento das tarefas, foi significativa e regulou a interação, os dizeres pela afetividade na ordenação do fazer/ser. As sequências discursivas que seguem foram selecionadas para representar a incorporação do discurso institucional, instrucionista, e do afeto pela posição-sujeito tutora no AVA.

(34) (Vanessa) “Good morning, Sara. How are you?

Great job! I'm happy with your participation. 👍😊

Continue doing your exercises, ok?

I'm posting the correction. Please, check it.

Any questions, please ask me.

Hugs,

Vanessa”

(35) (Lúcia) “Dear learner,

After reading and reflecting upon what you have read, discuss with your tutor and your classmates at the discussion forum. Remember the criteria for a good performance:

Follow the directions for participation without deviating from them. Offer that are theoretically founded, demonstrating you have studied the textbook with attention.

Collaborate with your tutor and with your classmates with questions and answers.  
Produce a text that is appropriate to the formal demands of academic writing.  
Complete the discussion task on time.  
Go for it!”

(36) (Patrícia) “Boa noite, Ana. Como vai? 😊

Que bom que você participou do nosso fórum. Muito bem! Gostaria de saber em quais pontos você concorda com a sua colega. Tente colocar com suas palavras o que você entendeu sobre linguagem e língua.

Qualquer dúvida, me pergunte, ok? 😊

Um abraço,

Patrícia”

As saudações de entrada e finais já nos dizem do trato cordial, afetuoso de Vanessa (34) e Patrícia (36) com a turma. A formulação de Vanessa (34) “*Great job! I'm happy with your participation.* 🙌😊 *Continue doing your exercises, ok?*” nos revela a estratégia de condução dos sujeitos no curso, primeiramente, faz-se um elogio, uma avaliação apreciativa, que é expressa por dizeres de felicitações, que inclui um *emoticon* na representação do corpo feliz de Vanessa, que sorri e acena, sinalizando uma aprovação, como se dissesse “joia”, “isso”, no desejo de elevar a estima e suavizar a orientação que é, imediatamente, posta, a oração iniciada com o verbo no imperativo “*Continue*”. Assim, visualizamos uma manobra de controle e manutenção pela docilidade dos corpos. A subjetivação de corpos dóceis como efeito do discurso institucional. Na sequência, pelo dizer “*I'm posting the correction. Please, check it.*”, analisamos a marcação da posição-tutora na relação com a de professora, no regime institucional, sobre a posição-aluna, que poderia nos remeter à educação tradicional, a uma pedagogia em que o professor é o detentor do conhecimento, mas se modela com a expressão de cortesia “*Please*”, que introduz as paráfrases, na linguagem pela afetividade, na constituição de corpos submissos para a aprendizagem da LI pela passividade camuflada e transportada na e pela opacidade da língua. A repetição do “*I'm*”, em “*I'm posting*”, “*I'm happy*” parece apagar o lugar do professor e nos evoca a modalidade “como se” proposta por Pêcheux (2009, p. 155), em que acontece a “incorporação” de elementos do interdiscurso e o reconhecimento dos sujeitos entre si na dominância de uma FD, aqui, observamos pelo enunciado de Vanessa (34), na posição-tutora, em que ocorre a interpelação pelo regime

institucional, e a tutora se posiciona como se fosse o professor, como se estivesse no lugar discursivo em que “alguém a escuta”, na posição do professor.

Na SD de Lúcia (35), pensamos na reprodução do discurso do professor, pela incidência de “*with your tutor*” que, para nós, soa como um afastamento do corpo e uma entrada em cena, no processo de alteridade para inscrição na LI, do corpo do professor, que também se apresenta pelo comando institucional-instrucional. Lúcia (35) também inicia a sequência com o item lexical “*Dear*”, para, em seguida, introduzir os comandos com diversos verbos no imperativo. O enunciado “*Follow the directions for participation without deviating from them*” traduz a incorporação do discurso institucional e pode caracterizar a proposta de ensino como instrucionista, o que nos faz lembrar esse modelo instituído no início da EAD, em que a ênfase era o material pedagógico. No curso, observamos um instrucionismo que se processa de modo diferenciado, pela prática da mediação pedagógica com uma linguagem afetiva. Esta linguagem circula no AVA, no exercício do discurso eletrônico e tem como efeito a emergência da corporalidade pela escrita a distância, um corpo de afazeres delimitados na textualidade da materialidade digital, na contradição de discursos que abordam a EAD pela autonomia, pela expansão dos sujeitos pelo saber e os que dizem que é uma maneira “fácil” de aprender. É nesse sentido que pensamos no corpo físico do sujeito transportado ao virtual, corpo fisicamente presente na relação com a máquina, pelo gesto de teclar e ler na tela, e corpo na máquina, na materialidade da escrita e na emergência dos dizeres desse arquivo, corpo presencial e virtual que se fundem e ambos estão sob as normas institucionais, as instâncias jurídicas e administrativas que regem o que o sujeito, o aluno, pode e deve dizer. No dizer de Lúcia ainda: “*Offer that are theoretically founded, demonstrating you have studied the textbook with attention*”, pudemos verificar com a formulação de encaixe o enquadramento do corpo discente nas determinações da instituição.

A formulação de Patrícia (36) também abarca a recorrência da suavização da instrução, como reconhecimento do outro, como processo de alteridade para formação e motivação no curso. Os *emoticons* nos dizem do corpo de afeto de Patrícia (36), que busca afetar de forma a cativar, simpatizar. A utilização de Patrícia do verbo gostar no futuro do pretérito ao invés de um verbo no imperativo, também nos indicou um modo de abrandar, modalizar para aproximar-se dos corpos, uma maneira de produzir pela língua um efeito de cordialidade, um apagamento do ato de ordenar, e um silenciamento sobre o que a aluna não sabe, o não-dito no dito do verbo e a conquista do sujeito para o cumprimento da resposta/aprendizagem que se deseja pela língua modalizada. A repetição do pronome de tratamento “você” nos dizeres

ressoa como uma interação face a face, traz à tona o discurso direto e a corporalidade. Uma visualização do outro, como também um chamar o outro, um apontar para o interlocutor.

Assim, pudemos observar o funcionamento do “adestramento” no discurso, mas, pela docilidade e pelo afeto dos corpos, como estratégia para a aprendizagem de forma harmoniosa, sem incidências de recusas ou conflitos no curso. Não nos referimos, analisando, a uma “entrega” do corpo a corpo objeto de forma ingênua, mas a uma estratégia de resistir e de existência nas constituições das instâncias administrativas. O afeto materializado que emerge e mobiliza os corpos a responderem os pedidos nas atividades no Moodle não é neutro, como os corpos também não são, está na linha de poder, no discurso institucional, é poderoso, é um agente de união para a classe de alunos. Ele é o efeito das práticas de interação, especialmente, das contemporâneas de relacionar a distância, do jogo de imagem das posições dos sujeitos do discurso, pois, a distância, os sujeitos necessitam de visibilidade e o afeto, a cordialidade na escrita é um modo de “ver” um corpo assim, de querer “estar com”, ou seja, teclar com alguém como esse.

#### **4.3 Reflexões que emergem do entrecruzamento e no entremeio dos *corpora* analisados**

Ao analisar a visibilidade do corpo a distância, percebemos que as mulheres participaram mais da pesquisa, assim, como do curso de Letras analisado, de maneira geral e de que era delas a escrita mais afetuosa e carinhosa. Podemos pensar que o fato de que nenhum homem convidado tenha se prontificado a responder os questionários nos diz que ainda há um estereótipo, uma imagem na memória, de dominância masculina, que conduz esse gênero a se posicionar como aquele que está sempre ocupado e não tem tempo para deixar os próprios objetivos, ou mesmo que, para sustentar essa posição, prefere não responder, evitando, no seu imaginário de confabulações, tropeços e traições pelos dizeres, como quaisquer sentimentos de rebaixamento, inferioridades.

Quanto ao fator idade, não podemos dizer que interferiu nas respostas na coleta de dados, mas da posição de tutora, foi observada uma dificuldade maior de discentes com mais idade tanto para o letramento digital, para um curso na modalidade EAD, quanto para o aprendizado da língua inglesa. Mas, a afetividade visível na e pela escrita dos mais jovens e dos que tinham mais idade no curso, isto é, de todos os participantes, foi um fator determinante para o aprendizado da LI a distância. O afeto que emergiu no discurso eletrônico funcionou no AVA como um elo entre os participantes para o aprendizado do conteúdo como para dar voz e visibilidade aos sujeitos, sendo um dispositivo determinante para a aprendizagem da LI no

curso. Pudemos observar o afeto que veio à tona no curso com o sentido de atenção, colaboração, apreciação, cordialidade, concordância. Afeto que, sobretudo pelos discursos institucional, eletrônico, da EAD, possibilitou a visibilidade do corpo, fundindo-se a este no virtual como corporalidade, o corpo de afeto: corpo persistente, harmonioso, apreciativo, concordante, cordial, objetivado, disciplinado, dócil. Desse modo, o afeto e a corporalidade foram efeitos desses discursos e se fizeram visíveis a distância como efeito das tecnologias na contemporaneidade, efeito da escrita acadêmico-digital. É de um *corpo e afeto* na escrita digital que esta dissertação tratou.

No curso, ademais de práticas de controle institucional, práticas disciplinares como da educação tradicional, como prazos delimitados para as atividades, notas e propostas direcionadas pelo professor, visualizamos a tentativa de aproximação dos mundos *online* e *offline* pela possibilidade de utilização de uma linguagem informal, atravessamentos do discurso pedagógico no discurso eletrônico com assuntos particulares, como conversas informais cotidianas. Pudemos perceber essa aproximação pensando no território *offline*, como um lugar “*on-off*”, em que os territórios estão imbricados, pois é recorrente a utilização da Internet nos diversos campos sociais, podemos já falar até em naturalização e universalismo do uso da Internet, mesmo essa prática não sendo igual para todos e não atingindo a todos, há um movimento discursivo que circula e faz chegar aos sujeitos a existência de práticas com a Internet, o conhecimento da possibilidade de seu uso. Vislumbramos no curso práticas do mundo “*on-off*”, adentrando ao espaço da universidade-*online*, com a utilização da ferramenta *chat* em si, sob o gênero acadêmico, possibilidade de realizar leituras pelo material didático impresso ou na tela, de empregar *emoticons*, de utilizar uma linguagem cotidiana, com informalidades, usar a linguagem digital, e que nos permitiu analisar e interpretar como discurso pedagógico-eletrônico/acadêmico-digital. Assim, pelos discursos e práticas que constituíram os sujeitos no curso, observamos a tensão sobre os corpos para se romper com a educação presencial tradicional, mas uma tensão que teve na afetividade, na atenção e no colaborar, uma aliança como medida para suplantar dificuldades, formas de resistir e ausências no curso.

Pensamos que recursos como o *chat*, que se apresenta como um novo gênero - o *chat* acadêmico - para que contribuam efetivamente com a aprendizagem dos alunos, devam possibilitar a utilização dessa linguagem que abarca a informalidade do espaço virtual e a formalidade necessária da academia, ou seja, uma linguagem que se encontra no entremeio do formal com o informal. Também, consideramos relevante para o processo de ensino e aprendizagem o *chat* apresentar uma “abertura” para capturar os sujeitos de L1 em aquisição

da L2 como um lugar de sujeitos de incompletudes, equívocos e desejos sobre a L2. Que o discurso eletrônico e a linguagem do afeto, e aqui nos referimos à atenção com o outro, a colaboração, a cordialidade, possam integrar outras propostas de atividades, além do *chat* ou do *fórum*, e possam ser pensados sobre práticas multiculturais e multilíngues para transcender a colonialidade, práticas de poder de homogeneidade e de instrucionismo e contenção dos corpos.

#### 4.4 Apontamentos acerca do corpo no ensino de Língua Inglesa a distância

O que visualizamos no estudo, portanto, é que o corpo, pela materialidade simbólica e pela alteridade imbricada nos dizeres, não se constituía ausente, mas presentificado por outra materialidade, como corporalidade de afeto, visível pela textualidade escrita, no funcionamento do discurso eletrônico, nas relações para a aprendizagem. Essa afetividade foi resultado da inter-relação entre os participantes e foi necessária para romper com a tensão gerada pelo discurso da dificuldade que emergiu, dentre outras questões, pela ausência física do corpo para a oralidade da LI e, sobretudo, na adequação à modalidade de EAD.

Mesmo sabendo que os sujeitos são afetados de diferentes maneiras, a turma, de modo geral, foi afetada pelo sentido da afetividade que corresponde à colaboração, ao apoio, à atenção. Sentido este que se alavancou com as características do digital como espaço de colaboração e pode ainda se relacionar, pela memória, com a atenção despendida na educação presencial, ou seja, a atenção pela escrita a distância materializou o corpo físico em corporalidade no AVA. Não significando, necessariamente, que quem não colaborou, apoiou a todo momento, ainda que presente no curso, não aprendeu ou não se presentificou, pois, como no espaço físico presencial, os corpos necessitam dos dois regimes: visível e invisível, momentos de silêncio, de imaginação, de ouvir, falar e expressar que se dão *na* e *pela* escrita.

Enfim, o afeto possibilitou, mesmo ao corpo colonizado e sob estratégia disciplinar institucional, político-econômica e social de um corpo dócil, a visibilidade e tornou-se um propulsor para a aprendizagem dos alunos, contribuiu com o letramento para a LI e, ainda que indiretamente, para o letramento digital acadêmico. Funcionou como um dispositivo de persistência do aluno no curso, um motor que levou os alunos a transporem os desafios para a aprendizagem. O afeto empreendido como o colaborar, a atenção, mesmo que emergindo pela constituição de discursos institucionais ou do discurso eletrônico, foi determinante para a subjetivação dos alunos no curso, favoreceu a aprendizagem da LI e constituiu a identidade do grupo dos participantes do curso focalizado, além de desvelar o corpo discente como corpo

instrucional-afetivo, o corpo discente: dócil, os corpos dos participantes como corpos de expressão e sentimentos que sorriem, que cumprimentam, elogiam e se formam. Em geral, podemos considerar os corpos, corpo institucional, discente ou docente, todos, como corpos de afeto<sup>42</sup> colaborativos.

---

<sup>42</sup> Afeto aqui como um sentimento de disposição em colaborar com o outro, uma afeição que mobiliza para colaborar, ajudar com o outro como um modo de se sentir e de fazer o bem.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo significa pela escrita a partir da subjetivação no curso que se relaciona ao contexto da modernidade com as TICs. O corpo é um sentido que se materializa na escrita digital pelas relações colaborativas, constituindo sujeitos e sentidos de afeto no ambiente virtual. Nesse sentido, os sujeitos ocuparam a sala de aula virtual pela escrita digital e se fizeram visíveis pelos processos institucionais e pelo discurso eletrônico, pela possibilidade de utilização de onomatopeias, *emoticons*, pela constituição de um “academiquês”, por escolhas lexicais que disseram do corpo participante e pelo afeto que veio à tona nas interações como atenção, apreciação, concordância, como colaborar com o outro e para a aprendizagem. O afeto é resultado da conexão no curso pela necessidade expressa com os discursos que constituem os sujeitos para o aprendizado da LI, discursos que se entrecruzam como o da globalização, autonomia, utilidade da LI e o discurso eletrônico, e aflora na escrita pelo sentido do carinho, da atenção, possibilitando a visibilidade dos corpos, a corporalidade que se significa e significa o outro e é essencial para ensinar e aprender a língua estrangeira a distância, para contribuir com filiações identificadoras.

Pela heterogeneidade da turma e especificidade nas condições de produção, mediante o caráter inaugural desse curso na instituição, o curso foi sentido por alguns alunos como uma dificuldade, em relação à presença do corpo fisicamente, que se relaciona mais aos alunos ajustarem-se à modalidade do curso. Concluímos que os alunos tiveram dificuldade também relacionada à oralidade na LI, mas que essa não foi um efeito da modalidade, mas da própria língua inglesa como língua estrangeira.

Enfim, o corpo e o afeto se constituíram no AVA do curso e são importantes para o processo de formação para o aprendizado da língua inglesa a distância. Entendemos que a escrita além de possibilitar as inter-relações, diz dos sujeitos e das relações que procedem, e comunga com o acontecimento da EAD para essa turma, com a emergência do sentido do corpo e do afeto para o aprendizado da LI como LE no ensino a distância, na injunção do discurso eletrônico. As contradições dos sujeitos e equívocos são inerentes à incompletude, ilusões e desejos que corresponderiam tanto a uma prática de produção de texto, de leitura e escrita, como a uma grande proximidade com falantes de inglês considerados melhores e dizem mais do processo instaurado com as tecnologias e as políticas que utilizam dessas para o social, não pensando nos sujeitos em meio às transformações, rupturas e reproduções que acontecem na implantação de um modelo de ensino com o digital, sobre bases ainda subalternas na memória que constitui os sujeitos de uma tradição do ensino presencial. É



necessário um repensar de políticas sociais e educacionais para os contextos da contemporaneidade, uma linguística aplicada a corpos afetivamente ligados para uma subjetividade que transgrida as fronteiras coloniais, para a superação da dificuldade da LI por filiações identificadoras, pela compreensão do multiculturalismo, hibridismo, de conversas com comunidades de LE, que permitam a tomada de posição na transformação e produção no/do real, virtual, simbólico, com a corporalidade de afeto nas relações nos diferentes espaços com o outro e com o mundo. Afinal, pensar a constituição de corporalidades e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de LE pode contribuir para vir à tona o modo como as políticas de línguas e as propostas pedagógicas tratam o corpo no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na Educação a Distância que, por este estudo, poderia ser chamada de Educação do tipo Presencial em forma Virtual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. ABED, v. 10, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2016.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: Textos e Práticas Digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. SEED/ MEC. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- BRASIL. **Decreto Nacional nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, A. D. B. O discurso da afetividade e a linguagem dos *emoticons*. **Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa e Literatura. Ano 04, n. 09. 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/>>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Inclusão linguística, digital e social: olhares para a formação de professores de LI a distância. Comunicação oral apresentada no **I Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica**. Brasília, Universidade de Brasília, 19-21 de outubro de 2015.
- CAZELOTO, E. Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do Imaginário. In: **Encontro Anual da Compós**, 23º, 2014, Belém, PA. Anais do 23º Compós, Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: <<http://compos.org.br/encontro2014/anais/>>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- CORACINI, M. J. R. F. Discurso de imigrantes: trabalho de luto e inscrição de si. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 83-101.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, C.; COELHO, C.G.F. Do Discurso Digital: ciência, escrita e colaboratividade. **Fragmentum**. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, UFSM, n. 48, Jul/Dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23312>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, 2016, p. 8 – 20.

\_\_\_\_\_. **Da Corpografia**: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras. 68 p. Série Cogitare, v. 7, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica. de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 39-50, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2234>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 103-133.

HASHIGUTI, S. T. **Corpo de Memória**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015a.

\_\_\_\_\_. A fotografia como registro (do olhar) de si: sobre uma forma-sujeito-histórico-digital. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (orgs.) **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015b. p. 181-194.

\_\_\_\_\_. **Visibilidade e relações inter-pessoais nas salas de aula presencial e virtual**. Anais do F.órum Internacional Sobre Prática Docente Universitária. Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Publicado em 12/01/2012. Disponível em: <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/pdf/1a/Simone.PDF>. Acesso em: 28 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras**: um estudo discursivo. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp, Campinas, 2003.

HOUSTON, K. (2013). Smile! A History of Emoticons: the digital smiley is 31 years old, but emoticons recur throughout modern history. *The Wall Street Journal*. Disponível em: <<http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304213904579093661814158946>>.

Acesso em 07 jan. 2016 apud PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos EMOJIS. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55, v. 2, mai./ago. 2016. p. 379-399.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente**. Campinas: Pontes, 2015. p. 61-87.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da Educação a Distância no Brasil. **Educação em foco**. Juiz de Fora, UFJF, v.7, n. 1. 2002. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2002/educacao-a-distancia-marcoago-2002/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, M. C. L. P.; DORSA, A. C.; SALVAGO, B. M.; SANAVRIA, C. Z.; PISTORI, J. **O processo histórico da Educação a Distância e as suas implicações: desafios e possibilidades**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20RICO%20DA%20EDUCA%20C3O%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%D5ES.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20RICO%20DA%20EDUCA%20C3O%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%D5ES.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MADDOX, M, (2015). Emoji. In: *Daily Writing Tips*. Disponível em: <<http://www.dailywritingtips.com/emoji/>>. Acesso em: 11 Jun. 2015 apud PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos EMOJIS. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55, v. 2, mai./ago. 2016. p. 379-399.

MAIA, C. e MATTAR, J. ABC da EaD: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007 apud VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Megistro**, Rio de Janeiro, UNIGRANRIO, v. 1, n. 2, 2010. p. 89-101. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197/699>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A**, PUC-São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340. 2008. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316/19879>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online], Campinas, v. 2, n. 16, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Nota ao leitor**. In: **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 7-9.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2 ed., 2005.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, v. 4, n. 1, 1998.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos EMOJIS. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55, v. 2, mai./ago. 2016. p. 379-399.

\_\_\_\_\_. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/amfale/artigos.html>>. Acesso em: 08 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PARFOR, Comissão. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR**: modalidade a distância. Instituto de Letras e Linguística – ILEEL. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2010.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 307-315.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59-158.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: EDUNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. [1983]. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. [et al.]. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 159-249.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to english as a foreign language: the emerging role of world English. **Trabalhos em linguística Aplicada**. (online) v.48, n. 2, Campinas, 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200002)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

REIS, M. C. T.; BARBOSA, T. R. C. G.; CEZAR, L. C.; JUNIOR, F. F. A Legitimação da Modalidade de Educação Superior a Distância nas Universidades Federais Mineiras: por uma EaD institucionalizada. **XXXVIII EnANPAD**. Rio de Janeiro, 13 a 17 de set. de 2014. Disponível em: <[www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_APB1252.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1252.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos de uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma reflexão metodológica sobre análise de discurso. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, João Bôsko Cabral. **Análise de discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

SAUSSURE, F. **Curso e Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHMIT, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2014. p. 373-411.

SERRANI, S. Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Socioculturais. **Organon**, Porto Alegre, UFRGS, v.17, n.35. 2003. p. 283-298. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30028/18624>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas, **Cadernos de Estudos Lingüísticos** v.38. Campinas, 2000. p. 109-120.

\_\_\_\_\_. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C., (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.143-167.

\_\_\_\_\_. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. **Revista D.E.L.T.A** [online], São Paulo, v.13, n.1, 1997. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 03 fev. 2017.

STORTO, L. J. Emoticons: adereços às conversas virtuais?. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. p. 112-134.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Megistro**, Rio de Janeiro, UNIGRANRIO, v. 1, n. 2, 2010. p. 89-101. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197/699>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

WANDERLEY, C. M. Condições de produção no espaço digital: horizonte de pesquisa. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.), **Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 125-136.

ZACCHI, V. J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n. 1, Jan./Jun. 2006. P. 9-27.

## APÊNDICE I

### • QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA DO CURSO DE LETRAS – INGLÊS

Esse questionário faz parte da pesquisa *Corpo Visível e Invisível na Formação do Professor de Língua Inglesa na Educação a Distância: um estudo discursivo*. Gostaria que você respondesse as seguintes questões com sinceridade, para que esta pesquisa tenha sucesso. Você pode utilizar o verso da página ou outras folhas se quiser. Não precisa responder as questões em ordem e não se preocupe em haver repetições, discordâncias, pois essas situações são esperadas. Caso prefira, pode também gravar suas respostas em um arquivo de áudio e nos enviar. Neste caso, a gravação de áudio será transcrita e nossas análises serão feitas a partir do texto escrito. O arquivo de áudio não será utilizado para nenhum outro fim. Depois de transcrito o arquivo de áudio será apagado. Obrigada.

1. Como foi ser aluno de um Curso de Graduação em Língua Inglesa a distância?
2. Como se deu a formação e o aprendizado da língua inglesa nesse curso?
3. Para você, houve algum empecilho ou dificuldade no curso? Descreva.
4. Por que você escolheu fazer o curso de Letras Inglês a distância?
5. Houve aspectos ou fatos relativos ao formato do curso, seus materiais ou disciplinas que dificultaram ou facilitaram a sua aprendizagem de língua inglesa durante o curso? Se sim, quais? Por quê?
6. Para você, a presença física dos professores no curso faz/fez falta? Isto é, você sentiu falta de aulas presenciais? Justifique sua resposta.
7. Como você se relacionou com os colegas e com os tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o MOODLE?
8. Como foi a sua experiência com a plataforma MOODLE? Você gostou de utilizá-la? Explique.
9. Você interagiu bastante com seus colegas do curso na plataforma MOODLE? Vocês utilizavam outros espaços e ferramentas virtuais também para interagirem? Se sim, quais e por quê?



10. E quanto a seus tutores a distância? Você interagiu bastante com eles nas disciplinas do curso no MOODLE? E fora do MOODLE? Vocês utilizaram outros espaços ou ferramentas virtuais?
11. Houve tutores que você gostava mais? Se sim, por quê?
12. Houve professores que você gostava mais? Se sim, por quê?
13. Houve fatores externos que prejudicaram sua participação no curso? Se sim, quais?
14. Você é professor de Língua Inglesa (LI) hoje? Se sim, quando você iniciou suas atividades docentes? Antes, durante ou depois do curso? Você dá aulas presenciais ou a distância?
15. Para você, como aluno e/ou professor de língua inglesa, quais são as diferenças entre ensinar/aprender língua inglesa totalmente a distância e presencialmente?
16. Você acha que vínculos afetivos entre você, seus colegas e os tutores se formaram durante o curso? Se sim, como, em quais momentos ou atividades do curso? Descreva.
17. Você sentiu falta de mais encontros presenciais? Se sim, por quê?

## APÊNDICE II

### • QUESTIONÁRIO AOS TUTORES DA TURMA DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS

Esse questionário faz parte da pesquisa *Corpo Visível e Invisível na Formação do Professor de Língua Inglesa na Educação a Distância: um estudo discursivo*. Gostaria que você respondesse as seguintes questões com sinceridade, para que esta pesquisa tenha sucesso. Você pode utilizar o verso da página ou outras folhas se quiser. Não precisa responder as questões em ordem e não se preocupe em haver repetições, discordâncias, pois essas situações são esperadas. Caso prefira, pode também gravar suas respostas em um arquivo de áudio e nos enviar. Neste caso, a gravação de áudio será transcrita e nossas análises serão feitas a partir do texto escrito. O arquivo de áudio não será utilizado para nenhum outro fim. Depois de transcrito o arquivo de áudio será apagado. Obrigada.

1. Como foi, para você, atuar como tutor(a) no curso de Letras Inglês a distância?
2. Você acha que foi mais difícil ou mais fácil a participação dos alunos no curso por causa da modalidade?
3. Você acha que a presença física dos professores, em aulas presenciais, foi sentida como uma falta, por parte dos alunos?
4. Você acha que os alunos sentiram dificuldade para estudar na plataforma MOODLE? Se sim, por quê?
5. Em seu trabalho como tutor(a), você acha que se formaram vínculos afetivos entre você e os alunos? Se sim, de que forma, em quais momentos ou atividades do curso? Descreva.
6. Você acha que a construção de laços afetivos com os alunos é importante para que continuem no curso?
7. Você acha que houve uma demanda nesse curso de Letras pela presença física do professor ou dos tutores a distância? Por quê?
8. Como você avalia a aprendizagem de língua inglesa dos alunos no curso de Letras? Você acha que a modalidade do curso atrapalhou ou facilitou essa aprendizagem? Explique.

9. Quais atividades do curso você acha que foram mais difíceis para os alunos? Por quê?
10. Quais atividades do curso você acha que os alunos mais gostavam? Por quê?
11. Para você, quais foram as maiores dificuldades ou facilidades para exercer sua função como tutor(a)?
12. Você acha que os alunos e/ou você sentiram falta de encontros presenciais entre si?

## ANEXO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Corpo Visível e Invisível na Formação do Professor de Língua Inglesa na Educação a Distância: um estudo discursivo*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Simone Tiemi Hashiguti e Fabiene de Oliveira Santos. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como o corpo é enunciado no ambiente virtual, como ele se faz visível ou invisível e analisar se há uma demanda pelo corpo materialmente visível no lugar do professor. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras supracitadas. A obtenção será feita a partir do primeiro semestre de 2016.

Na sua participação, você responderá, em casa, um questionário. Caso prefira, pode também gravar suas respostas em um arquivo de áudio e nos enviar. Neste caso, a gravação de áudio será transcrita e nossas análises serão feitas a partir dos textos escritos. Depois de transcrito o arquivo de áudio será apagado. Além disso, acompanharemos sua participação no *Moodle*, analisando suas postagens nos fóruns e suas produções escritas em língua inglesa e em língua portuguesa. Esclarecemos que seu desempenho nos fóruns e nas produções escritas não será avaliado e os dados coletados serão analisados somente pelas pesquisadoras responsáveis. Após um período de cinco anos os dados (respostas ao questionário e anotações sobre o *Moodle*) serão descartados. Cumpre salientar que todos os dados obtidos no *Moodle* e nos questionários serão utilizados com propósito de conclusão desta pesquisa e comporão este trabalho. Em nenhum momento você será identificado nominalmente. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

O único risco que você pode correr é o de ser identificado através de seus textos. No entanto, a equipe se compromete em proteger a identidade dos participantes. Os benefícios serão as próprias reflexões a serem feitas acerca dos processos de ensino/aprendizagem da língua inglesa na modalidade a distância. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão abrir novas discussões sobre o tema, contribuindo dessa forma para a pesquisa e o desenvolvimento da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como dos ensinos a distância.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Simone Tiemi Hashiguti, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, Sala 1U233, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100. Fone profissional: (34) 3239-6206.

Fabiene de Oliveira Santos, mestrandia do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100. Fone da Secretaria do Programa: (34) 3239-4102.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de .....de 20.....

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

---

Participante da pesquisa