

ENTRE O DIGITAL E O ANALÓGICO: ANALISANDO UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA/ BETWEEN THE DIGITAL AND THE ANALOG: ANALYSING A DISTANCE COURSE IN ENGLISH

CHRISTIANE ARAÚJO
Colégio Visconde de Porto Seguro
christianearaujo@hotmail.com

Resumo: Entender como a tecnologia muda nossas práticas diárias, em especial a educação, é um dos objetivos desta pesquisa de doutorado, que teve como objeto um curso de inglês *on-line* proposto por uma Instituição de Ensino de inglês como língua estrangeira (LE). Tendo como suporte a tese de que o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem, foi realizada uma análise qualitativa das páginas de um curso de inglês na modalidade EaD, bem como da interação tutor-aluno. Para esta investigação, apoiamos nossas observações nos pressupostos pertinentes aos estudos discursivos, dentre eles os da modernidade e da pós-modernidade, o paradigma dos novos estudos de letramento e a Análise do Discurso de linha francesa (AD). Apesar da nova configuração de leitura na tela propiciada pelo meio digital e uma maior presença da multimodalidade, constatamos que o curso nos remete a uma postura tradicional de leitura em que o aprendiz não é instigado a discutir ou agir com criticidade. A interação dos participantes revela como a LE é vista por eles e como isso influi na construção da subjetividade de cada um.

Palavras-chave: EaD. Estudos discursivos. Multiletramentos. Língua inglesa. Interação.

Abstract: Understanding how technology changes our everyday practices, especially education, is one of the aims of this study. This research seeks to study an *on-line* English course devised by an English as a Foreign Language (EFL) school. Driven by the hypothesis that the course studied indicates an attempt to adapt the teaching of English to the new media logics, positioning educators and learners in a space where the modern and post-modern coexist, the pages of an *on-line* course as well as the interaction tutor-student were analyzed. For this investigation, our observations were backed by assumptions relevant to discourse studies, among them the modernity and the post-modernity, the New Literacies Studies paradigm and the French Discourse Analysis. From an overview of the information technology and the development not only of distance learning, but also of the e-learning project in the focal institution, we discuss how the new media are used and the way they reflect on the meaning making of the course. Despite the new configuration that the reading on the screen provides and the presence of multimodal features, we verify that the course signals a traditional reading posture in which the learner is not led to discuss or act critically. The interaction of the participants reveals how the foreign language is viewed by them and also how it influences the construction of subjectivity in each one of them.

Keywords: Distance learning. Discourse studies. Multiliteracies. EFL. Interaction.

Introdução

Entender como a tecnologia muda nossas práticas diárias, em especial a educação, é essencial para que possamos adaptar-nos e posicionar-nos no mundo pós-moderno. Muitos de nós fomos criados num modelo epistemológico que dominou a cultura ocidental desde Platão, no qual a educação estava calcada na transmissão de conhecimento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), e nos assustamos com a ideia de uma epistemologia digital como parte de nossa prática. Esse desafio, contudo, está presente em nossas vidas e principalmente em nossas escolas, levando-nos a refletir sobre como devemos pensar a educação em tempos digitais. A partir da análise de um curso de inglês *on-line*, refletiu-se sobre como a educação procura se adequar às mudanças na maneira de agir do mundo. Assim, o objetivo desse artigo é relatar as principais descobertas oriundas de uma pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo um curso de inglês *on-line* e apontar suas conclusões.

O interesse em pesquisar a Educação a Distância surgiu da experiência da pesquisadora como docente de língua inglesa como língua estrangeira em um instituto de ensino livre em São Paulo. Percebeu-se que o papel do professor parecia ser diferente, uma vez que ele se sentia mais distante do processo pelo qual o aluno passava, não sabendo quais estratégias estavam sendo usadas ou como as tarefas planejadas eram executadas.

Ao mesmo tempo, havia o interesse em saber quem era esse aluno a distância e quais seriam as habilidades necessárias para que ele se tornasse um aprendiz eficaz. A resposta para parte dessas indagações parecia estar na arquitetura dos cursos oferecidos. Ao se construir e oferecer um curso de língua inglesa na modalidade da Educação a Distância (EaD), a Instituição de Ensino deveria suprir essas dificuldades por meio da organi-

zação dos cursos, da plataforma e das ferramentas utilizadas e do suporte oferecido aos alunos para que as suas chances de sucesso pudessem ser maiores. Ainda assim, havia a dúvida se, ao oferecer um curso *on-line*, não estaríamos simplesmente transpondo materiais e práticas de trabalho do ambiente presencial para o ambiente a distância. Ou seja, estaríamos usando um padrão antigo em termos de tecnologia – o livro – com uma linguagem nova – a das novas tecnologias?

Assim, optou-se por problematizar o modo como os cursos são organizados e como os professores e alunos estão situados nesse processo, uma vez que é importante saber de que maneira as mudanças na área educacional e na tecnológica afetam a produção de novos saberes.

A EaD, que nesse estudo refere-se ao ensino mediado pelo computador, está presente em diversos contextos. Além disso, pode-se constatar a oferta dos mais diversos cursos de capacitação, muitas vezes gratuitamente, como é o caso do inglês.

A partir da hipótese de que o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem, verificou-se que a instituição produtora do curso tenta fazer com que o conteúdo e as práticas de sala de aula sejam traduzidos para uma nova linguagem, aquela do meio digital, pós-moderna. Ambos são influenciados, contudo, pela lógica linear do pensamento moderno, e isso é refletido nos cursos e nos dizeres dos informantes (alunos e tutores) de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, os alunos e tutores também são sujeitos afetados por esses discursos, assumindo posições muitas vezes contraditórias acerca da sua aprendizagem. Esse processo se torna mais evidente com mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo desde o final do século XX e reforçam a noção de que tanto o moderno como o pós-moderno devem ser vistos como parte de um *continuum*.

O *corpus* da pesquisa foi coletado a partir da metodologia de cunho etnográfico (HAMMER-SLEY; ATKINSON, 1983, WATSON-GECEO, 1988) e da etnografia virtual, na qual os instrumentos tradicionais da pesquisa etnográfica são chamados a colaborar na análise e interpretação das atitudes, comportamentos, apropriações, usos e produção de conhecimentos em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática (PASSARELLI, 2011). O estudo contou com o registro das conversas via *e-mail/chat* entre tutor/alunos, além dos fóruns de discussão e das páginas do curso que foram gravadas em um arquivo Word. Além disso, foi gravada em áudio uma entrevista com a coordenadora do curso *on-line* da Instituição de Ensino. Tanto a entrevista como as conversas via *e-mail* que constituem o *corpus* desta pesquisa foram transcritas e analisadas.

Durante a análise do *corpus* da pesquisa, optou-se pelos seguintes recortes: a construção dos cursos *on-line* e a interação tutor-aluno. A partir dessa escolha, foram realizadas leituras em obras que tratam não apenas de Educação a Distância, do uso das tecnologias, da interação e do ensino de línguas, como também dos multiletramentos, para usá-las como base para a análise.

A modernidade e a pós-modernidade

Os conceitos de modernidade e pós-modernidade são os principais fios condutores deste trabalho. Eles ajudam a explicar discursos e práticas que fazem parte do momento atual da educação e, de certa forma, da maneira como os sujeitos envolvidos na pesquisa agem em relação a si mesmos e aos outros.

Usher e Edwards (1994) trazem à tona a discussão sobre qual seria a definição do pós-moderno. A princípio, devemos ter em mente que não estamos falando de uma época com limites temporais, muito menos de um sistema que é fechado por uma série de regras, ou mesmo de um movimento cultural. A pós-modernidade em si é uma reação a esse tipo de totalização proveniente

da modernidade, apesar de o termo “pós” sugerir que ela esteja depois da modernidade ou que seja colocada em seu lugar. Essa relação entre modernidade e pós-modernidade, como definido por Andrade (2008), é entendida como sendo de imbricamento e de justaposição.

Como no mesmo sempre há o diferente, cabe ainda considerar que a constituição dos modos de subjetivação na (pós-) modernidade caracterizam-se por um descentramento do sujeito em relação ao pensamento moderno iluminista e pelo entendimento da construção da subjetividade na e pela linguagem (ANDRADE, 2008, p. 2).

Assim, o sujeito da pós-modernidade é construído também pelo discurso da modernidade, pois só pode se afastar ou não dele se ele for considerado parte de sua subjetivação. Compartilhamos essa maneira de pensar, pois essa relação moderno/pós-moderno permeia o discurso dos nossos informantes e o nosso próprio discurso.

Como no mesmo sempre há o diferente, cabe ainda considerar que a constituição dos modos de subjetivação na (pós-)modernidade caracteriza-se por um descentramento do sujeito em relação ao pensamento moderno iluminista e pelo entendimento da construção da subjetividade na e pela linguagem.

A modernidade está ligada a um período da história que tem como origem o Iluminismo, que é centrado na imagem do homem racional e científico. Ela é caracterizada pelo individualismo e pela consciência, enquanto o significado das coisas é estabelecido pela clara relação entre o objeto “real” e um signo constituído de um significante e de um significado (USHER; EDWARDS, 1994, p. 14). Segundo essa maneira de pensar, a educação seria um veículo por onde os ideais iluministas de esclarecimento, de liberdade individual e de progresso seriam alcançados. É a partir desse movimento que a própria noção do educador se torna a daquele sujeito com um potencial inato de ser motivado e capaz de exercer a agência indi-

vidual. Educar seria, então, trazer à tona esse potencial por meio de estruturas e hierarquias que deveriam ser seguidas.

Na educação, embora o reflexo da pós-modernidade esteja na pluralidade e no desafio aos conceitos e hierarquias de saber existentes, fornecendo um discurso alternativo ao discurso do modernismo, essa incerteza acerca dos valores modernos aos quais fomos expostos e o próprio questionamento das posições que ocupamos provocam duras críticas ao pós-modernismo, que é visto como relativista demais. Por aceitar a possibilidade de múltiplas perspectivas, ele muitas vezes é confundido com uma posição em que tudo é possível.

As mudanças tecnológicas

Num primeiro momento, as principais mudanças tecnológicas que levaram a sociedade e, conseqüentemente, a educação a uma epistemologia digital são descritas neste trabalho. Essas mudanças dizem respeito à maneira como as pessoas lidam com a socialização da informação e como as novas ferramentas foram capazes de auxiliar a educação ao promover maior contato e maior possibilidade de compartilhamento de conteúdos e ideias.

A comunicação mediada pelo computador produz novos efeitos de sentido a respeito das funções do professor e uma lógica de interação. A interação aluno-aluno, tutor-aluno e aluno-máquina, por exemplo, podem ser refletidas no encurtamento das distâncias (TORI, 2010), não apenas entre professor e aluno, mas entre os alunos e o conhecimento. Para tanto, é importante que esse aluno, em especial o envolvido nesta pesquisa, que é adulto, seja autônomo e independente. Essa mudança de ponto de vista reflete o movimento entre a cultura moderna e a pós-moderna, uma vez que traz à tona uma maneira de agir diversa daquela a que fomos acostumados, causando também conflitos e incertezas.

Fica claro que a revolução tecnológica dos últimos anos contribuiu muito para o desenvolvimento da EaD e que ela continua num progresso contínuo, tanto que as pesquisas na área de educação não acontecem com a mesma rapidez com que as ferramentas e recursos são disponibilizados, como é o caso do curso da instituição focal da nossa pesquisa. O microcosmo estudado está situado no final dos anos 2000 e deve ser investigado levando-se em conta os recursos e os avanços pedagógicos da época.

O contexto da pesquisa

Num segundo momento, problematizaram-se os efeitos dessa revolução dentro do contexto da pesquisa, a começar pela instituição e os cursos oferecidos.

A instituição focal desse trabalho é um centro binacional reconhecido pelos governos brasileiro e americano, que foi fundada por um grupo de brasileiros ex-alunos de universidades americanas. É uma organização sem fins lucrativos, dedicada a promover o entendimento entre brasileiros e norte-americanos, que prima pela tradição no ensino e por larga experiência na área de treinamento e preparação de professores de inglês e de português para estrangeiros, além da formação de tradutores e aplicação de exames de proficiência. No caso da língua inglesa, ela é responsável por ministrar aulas para alunos a partir dos cinco anos de idade, com diferentes níveis de proficiência. Suas filiais estão localizadas na cidade de São Paulo, mas também são ministrados cursos em empresas e dentro de escolas da rede particular, totalizando aproximadamente 5000 alunos (entre presenciais e a distância) na época da pesquisa.

Os cursos *on-line* da instituição foram criados com o intuito de oferecer uma opção aos alunos adultos que não tinham tempo para fazer o curso presencial. Esses cursos eram oferecidos em módulos de 4, 6 ou 10 horas de duração, o que corresponderia a aproximadamente duas semanas para cada curso.

Ao observar a instituição e o curso que são objetos da pesquisa, conclui-se que a proposta e a justificativa do curso estão fortemente ligadas aos princípios do discurso neoliberal de Qualidade Total (QT), que redefinem a educação em termos de mercado. Araújo (2002; 2004; 2010) defende que os institutos de língua são vistos como uma empresa em busca de ideais de qualidade que proporcionariam uma melhoria nos serviços e conseqüente aumento no número de alunos. Além da necessidade econômica na expansão do número de alunos, demonstrar preocupação com a inovação tecnológica também auxiliaria a instituição a manter sua posição de destaque no mercado de ensino de língua estrangeira como uma escola de qualidade e de vanguarda.

O caminho percorrido pela instituição, contudo, assemelhava-se aos primeiros progressos tecnológicos da área, em que muito do que era alcançado se dava pela intuição e pelo processo de tentativa e erro mencionados por Castells (1999, p. 103). Assim, a construção do curso e a própria capacitação dos sujeitos envolvidos acontecia à medida que novas ferramentas eram testadas.

A análise do *corpus*

Na segunda parte do trabalho, procedeu-se à análise do *corpus* a partir de dois ângulos: o das páginas do curso e o dos sujeitos envolvidos no curso, em especial os alunos e o tutor. Assim, a atenção é voltada para o estudo da interação dentro do curso focal.

O conceito de interação (LITTO; FORMIGA, 2009; PASSARELLI, 2007; TORI, 2010) também auxilia a análise. Para Tori (2010), existe uma diferença importante entre esses vocábulos quando usados no contexto da Educação a Distância, em oposição a outros contextos, como o da arte, cinema ou jogos. Por isso, prefere recorrer ao significado encontrado nos dicionários, em que a interação é vista como uma atividade ou trabalho compartilhado, na qual existem trocas, como nas conversas entre tutor e aluno, ou mesmo dentro do fórum de

discussão, entre alunos e alunos (TORI, 2010, p. 84). Litto (2009) ressalta que o diálogo entre o usuário e o programa que está operando no computador é uma importante função do processo de aprendizagem, quer seja numa sala de aula presencial ou híbrida. Dessa maneira, no ambiente virtual, as ações de aprendizagem muitas vezes fazem com que o aluno tenha a sensação de interação, principalmente se ele recebe algum tipo de interpelação do tutor.

O uso das novas mídias provoca reflexos na maneira como lemos, processamos e consumimos informações. Como no mundo digital os significados também são construídos por meio de uma interpretação, qualquer interpretação será cada vez mais baseada numa construção individual de leitura. Além disso, a leitura na tela pressupõe um movimento diverso daquele que é seguido pela leitura no papel (KRESS, 2003).

Segundo o autor, com as tecnologias das novas mídias, existe um potencial de realização maior de novos significados, como concorda Manovich (2001). A lógica de leitura que pressupõe uma ordem geralmente linear de organização de conhecimento nas culturas ocidentais (a leitura de um texto da direita para a esquerda, de cima para baixo) pode ser substituída por outros caminhos oferecidos pela leitura do hipertexto que geram um número maior ainda de possibilidades de interpretação, dependendo da leitura que é feita. A leitura na tela também tem normalmente mais estímulos multimodais, como as cores da tela, os diferentes *links*, sons ou vídeos que são anexados à página e imagens, por exemplo. Quem determina os caminhos que prefere percorrer é o leitor.

Como o estudo visa observar se o curso de inglês proporciona ao aluno uma leitura do mundo mais multiforme, e se essa leitura o auxilia a entender os valores, ideologias e discursos que fazem parte das representações textuais com as quais estejam envolvidos, fez-se necessário recorrer às teorias que embasam os multiletramentos, em especial durante a análise dos cursos estudados e da interação.

Ao se discutir como essas mídias são usadas e sua influência no contexto estudado, que é o do curso *on-line* de inglês, percebe-se que a tentativa de adaptação dos cursos ao mundo digital demonstra que a instituição oscila entre a postura moderna e a pós-moderna. Ela usa os avanços tecnológicos para oferecer um produto com um *design* diferente e procura adaptar o conteúdo a ser ensinado de forma a tornar o curso mais interativo.

Desde a página inicial dos cursos, a instituição reforça as noções de qualidade do discurso de QT, aliando os cursos oferecidos às noções de globalização, tanto da língua inglesa como dos cursos estudados. Os temas propostos nos cursos (1) *Tendências da Globalização* e (2) *Candidatando-se a um Novo Emprego* reforçam a homogeneização dos sentidos acerca das referências utilizadas nas atividades dos cursos, como o esporte e o comércio de produtos, a sustentabilidade e a preocupação com o meio ambiente - no caso do curso (1) - e do que seria necessário para se escrever um bom currículo em termos de mercado - no caso do curso (2).

Além disso, a instituição trabalha com a multimodalidade e tenta levar o aluno a lidar com outros tipos de texto, como as figuras e os textos em áudio, por exemplo. Em nenhum momento, contudo, os cursos promovem uma discussão mais crítica acerca dos textos apresentados, restando ao aprendiz apenas a oportunidade de trabalhar com os cursos linguisticamente. O uso da língua inglesa como um código a ser adquirido é reforçado, enquanto a possibilidade do uso da língua para expressar outros conteúdos ou mesmo promover maior interação entre participantes do curso é descartada.

O próximo passo foi a análise dos módulos do curso focal no que se refere às atividades apresentadas, como a leitura, os exercícios de gramática e vocabulário e a avaliação final. Para tanto, as teorias de aprendizagem que embasam tais atividades foram discutidas, sendo relacionadas aos concei-

tos da leitura na tela e da multimodalidade. Além disso, as oportunidades de interação existentes ao longo dos módulos foram problematizadas.

Os módulos estudados são formados, em sua maioria, de atividades que são feitas individualmente pelo aluno e que não requerem a participação do professor ou mesmo a interação com outros participantes do curso. A produção de conhecimento fica a cargo, na maioria das vezes, da interação aluno-curso e aluno-tutor. Siemens e Tittenberger (2009) discutem as constantes pressões envolvidas na educação, salientando que esta sempre teve um papel que envolve tanto a “tradição” como a “emergência”. A tradição diz respeito à influência e à transformação da sociedade numa tentativa de se atingir ideais mais altos e conta com diversos autores, como Piaget, Illich e Freire, por exemplo, na luta por fazer a educação mais acessível e mais justa. Vygotsky e Wenger também enfatizam a importância do contexto cultural e da comunidade na educação, entre outros teóricos e ativistas que procuram a reforma da educação. A emergência, por sua vez, diz respeito às novas tendências ou aos ajustes que são feitos às nossas abordagens educacionais para influenciar os aprendizes. Ao procurar entender nossos alunos, procuramos também usar a “sua língua” e aprendemos a usar suas ferramentas, como *blogs* e *wikis*, por exemplo, numa tentativa de aproximação com os aprendizes. Ao fazer isso, desloca-se a função original da ferramenta, que seria o da diversão, para a escola.

Foi constatado o uso de estratégias metodológicas com base behaviorista, entre outras, para as atividades de uso da língua, o que pode nos remeter a uma visão instrumental de ensino de línguas estrangeiras. A tecnologia é usada, mas por vezes ela é uma repetição do trabalho realizado com papel ou dentro da sala de aula tradicional. Apesar da interação maior com o modelo digital de apresentação de um curso, que envolve as diferentes telas e recursos digitais, a produção de saberes a partir da colaboração e do trabalho em grupos é praticamente nula e fica bem distan-

te do conectivismo proposto por Siemens (2005a; 2005b; 2006), que estaria mais próximo de uma visão pós-moderna. Segundo essa visão, o conhecimento e a cognição são distribuídos por meio de redes e tecnologia. Nesse sentido, a aprendizagem é o processo de conectar, crescer e navegar através de redes.

O processo de tentativa e erro no desenvolvimento da revolução da tecnologia da informação parece se repetir, no contexto do nosso trabalho, na construção do curso, na transposição da sala de aula para o meio digital. Ao usar diferentes perspectivas teóricas para embasar as atividades, a instituição parece se adequar ao “ecletismo metodológico” do ensino comunicativo mencionado por Coracini (2003), mas isso não a coloca num patamar pós-moderno de educação, pois não problematiza nem rompe com a postura moderna que constitui nossos discursos e práticas. Nesse sentido, o que acontece no curso estudado reflete a posição de Piscitelli (*apud* MATTAR, 2013, p. 23), ao lembrar que a tecnologia das redes é completamente diferente da “estrutura hierárquica e estruturada dos feudos de conhecimento”, ou seja, do modelo moderno de construção de conhecimento.

Assim, apesar de a era pós-digital trazer uma nova estrutura do conhecimento, as teorias tradicionais de aprendizagem continuam a ser reforçadas nas atividades observadas. Algumas dessas teorias, como a pedagogia sociointeracionista, por exemplo, tendem ao movimento de interação e podem servir a objetivos que envolvam uma maior participação dos aprendizes e comunicação entre eles. Tal procedimento reforça a relação entre o pensamento moderno e o pós-moderno, uma vez que práticas pertencentes a ambos estão presentes no contexto estudado.

Os dizeres dos alunos

Com relação aos dizeres produzidos pelos aprendizes sobre a EaD, optou-se por dividir o *corpus* em duas partes. A primeira foi baseada

nas representações que alunos fazem da EaD: o que se diz. A segunda refere-se ao que é feito dentro do curso: o que se faz. A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 1983; CORACINI, 2010; FOUCAULT, 1971/1999), segundo a qual os sujeitos são interpelados pela ideologia e constantemente afetados pela linguagem e pelas posições que ocupam dentro dos discursos.

Pode-se observar que as formulações dos aprendizes são constituídas de vozes de discursos recorrentes em nossa sociedade, noções que perpassam os sujeitos e os constituem. Dentre esses discursos, a opção tomada foi discutir o discurso publicitário, o empresarial e o discurso pedagógico. Apesar de estarem cientes de que esses discursos aparecem de forma imbricada, como se fizessem parte de uma mesma teia, procura-se fazer os recortes mencionados para melhor discuti-los.

Verificou-se que a flexibilidade, o ganho de tempo ou mesmo oportunidades de conhecimento são vistos como qualidades presentes nos cursos a distância, reforçando a ideia da EaD como uma possível solução aos problemas dos alunos e ressoando características construídas pelo persuasivo discurso publicitário. O discurso empresarial, por sua vez, aparece primeiramente no discurso de QT que permeia a escola de línguas, construindo a sua imagem como uma instituição que está voltada à eficiência e à qualidade dos seus produtos, nesse caso, os cursos de inglês. Além disso, esse discurso também ressoa nas vozes dos alunos, que procuram a qualidade como forma de melhorar a sua própria posição no mercado de trabalho por meio da língua inglesa. O discurso pedagógico, porém, chama a atenção para a importância da interação, em especial com o professor, que é vista como essencial para o aprendizado. Ideais do bom professor e do bom aluno são reforçados nas formulações, demonstrando que a visão dos participantes é povoada pelas noções de aprendizagem do pensamento moderno, do professor como o possuidor do saber, autorizado pela ordem do discurso como a pessoa mais competente para resolver todas as suas dúvidas.

Quem é o bom aluno? É aquele que tem disciplina e autonomia. Ao falar sobre essas qualidades, os informantes demonstram que não se veem como alunos ideais. Além disso, seus dizeres sobre o que esperam de um professor indicam que eles estão longe de ser tão autônomos como gostariam. A EaD aparece, então, como uma possibilidade de um curso diferente, que traga a motivação que o ensino visto como “tradicional” não é capaz de proporcionar.

Quando o que se faz num curso foi discutido, a interação construída por uma tutora e alunos de um curso *on-line* da Instituição de Ensino livre de língua inglesa foi o foco do trabalho. A interação dos participantes revela como a língua estrangeira (LE) é vista por eles, e como isso influi na construção da subjetividade de cada uma.

Em uma das interações tutora-aluno, as experiências dos sujeitos da pesquisa com o aprendizado da LE e da dança formam um paralelo, em que a autonomia das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual e a aceitação da distância (desta vez em relação à LE) provocam um misto de ansiedade e prazer com a língua do Outro (REVUZ, 1998, p. 222). Nesse primeiro exemplo, é construído um paralelo entre a experiência da tutora (que não sabe dançar) e a da aluna (que não sabe falar inglês como gostaria). Nesse primeiro contexto analisado, a música e a língua passam pelo corpo das participantes, produzindo significações nem sempre agradáveis, pois remetem à dificuldades frente ao desconhecimento.

No segundo contexto, por sua vez, a interação tutora-aluno parece ser prejudicada tanto pela falta da língua “outra” (o inglês) como pela falta de destreza do aluno em se inserir no ambiente virtual. O segundo exemplo de interação traz dificuldades do aluno em se expressar em inglês, em percorrer o curso *on-line* ou mesmo em entender o que o curso propõe, fazendo com que o participante não consiga fazer o curso. Por fim, a terceira interação estudada é decisiva para a constatação de que a interação tutora-aluna so-

brepõe-se à interação do aluno com o curso, uma vez que o aluno pensava que o simples diálogo com a tutora já seria todo o material do curso.

A interação, assim, funciona como motivadora do aprendiz durante o curso, uma vez que o aluno sente que é apoiado pelo tutor através dos *e-mails*. Durante o período de coleta do *corpus*, notou-se que os alunos que tinham uma interação maior com a tutora terminavam o curso e, mesmo se não fossem aprovados, demonstravam ter apreciado a experiência, seja por meio do *feedback* dado para a instituição ou por meio de *e-mails* mandados para a tutora. Em contrapartida, alunos que não estabeleciam uma conexão com a tutora ou que tinham dificuldades técnicas (não sabiam como acessar o curso, não conseguiam seguir as instruções de acesso) desistiam da empreitada.

Considerações finais

O caminho percorrido nesta pesquisa foi fruto não apenas de leituras e estudos teóricos, mas principalmente da prática diária em sala de aula – seja ela presencial ou virtual – vivida pela pesquisadora. O impacto das novas tecnologias reflete-se na maneira como o conhecimento é produzido e nos discursos que constituem os sujeitos na atualidade. O compartilhamento de informações e a rapidez com que isso acontece propiciam uma maior socialização e consequente colaboração entre usuários, influenciando a maneira como a educação é pensada. A Educação a Distância (EaD), por sua vez, é aperfeiçoada e uma série de inovações introduz uma característica mais interativa à modalidade, visando a uma maior democratização da educação. Esse novo paradigma, contudo, não é desprovido de conflito. Juntamente com a flexibilização do tempo e do espaço, abrem-se as portas para a discussão sobre o controle da internet ou mesmo sobre a abertura dos conteúdos e a propriedade intelectual. Ao mesmo tempo que os recursos abertos e o compartilhamento de informações de maneira aberta e gratuita estão presentes, eles continuam a ser debatidos. Não apenas tem-se

acesso a essas publicações, mas é possível, em muitos casos, a modificação desses conteúdos. Isso transforma tanto a indústria editorial como as instituições educacionais e os sujeitos envolvidos em sua organização.

Assim, fica claro como os sujeitos se encontram num espaço “entre” a sociedade moderna e a pós-moderna. Apesar dos avanços tecnológicos, ainda somos influenciados pela visão iluminista, e muitas vezes procuramos ser o homem centrado e racional, capaz de ter o controle sobre o nosso dizer. Por exemplo, queremos ensinar a língua inglesa, mas não queremos que o conteúdo seja aberto para qualquer aluno acessá-lo sem que tenhamos o controle de quem o faz. Queremos fazer um curso a distância, mas nosso professor deve estar sempre presente para suprir nossas necessidades. Queremos que os alunos sejam independentes, mas não abrimos mão de sermos necessários. Em suma, somos constantemente atravessados por discursos, muitas vezes conflitantes, que nos constituem e com os quais temos que lidar.

Por fim, o conceito da Educação a Distância encontra nas possibilidades de interação (entre tutores-alunos, alunos-cursos e alunos-alunos) a chave da construção/conexão de saberes neste trabalho. A sociedade em rede deixa claro que não é a localização geográfica que determina o distanciamento entre as pessoas, mas o acesso ao conhecimento e o letramento digital que auxilia os sujeitos para interagir no mundo em rede (CASTELLS, 2003). Essas mudanças fazem parte do cenário contemporâneo em que modernidade e pós-modernidade coexistem.

Referências

ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2008.

ARAÚJO, C. E. B. *Ensino reflexivo e discurso neoliberal: análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2002.

_____. *O discurso neoliberal de qualidade total permeando o ensino de língua estrangeira*. Domínios de Linguagem, v. 7, p. 6-20, 2010.

_____. Total quality in Language teaching: how far can we go? Or when quality becomes quantity. *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo, p. 12-13, 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

_____. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORACINI, M. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1971/1999.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. Londres: Tavistock Publications, 1983.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MANOVICH, L. *The language of the new media*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2001.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Teccogs*, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/educacao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

PASSARELLI, B. *Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas*. São Paulo: Escola do Futuro, 2007.

_____. (Org.). *Interfaces das ferramentas da web 2.0 na construção dos textos coletivos da disciplina CCVAP de 2001 a 2010*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1311771291087_nusp1111111.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2011.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1983.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: E. Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1988.

SIEMENS, G. A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*. v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005a. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Connectivism: learning as network-creation? *ElearnSpace*. 2005b. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. *Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age*. 2006. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 27 out. 2013.

SIEMENS, G.; TITTENBERGER, P. *Handbook of emerging technologies for learning*. 2009. Disponível em: <<http://elearnspace.org/Articles/HETL.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. Londres: Routledge, 1994.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, 1998.