



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO



**NATHIELE CORREIA CUNHA**

**EFEITOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DE  
UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA *ONLINE***

São Luís

2019

**NATHIELE CORREIA CUNHA**

**EFEITOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DE  
UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA *ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marize Barros Rocha Aranha

São Luís

2019

CORREIA CUNHA, NATHIELE.

EFEITOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA ON-LINE / NATHIELE CORREIA CUNHA. - 2019.

108 p.

Orientador(a): MARIZE BARROS ROCHA ARANHA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/CCH, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2019.

1.Educação On-line. 2.Efeitos discursivos. 3. Ensino de Língua Inglesa. 4.Identidades. 5.Pós- modernidade. I.BARROS ROCHA ARANHA, MARIZE. II. Título.

**NATHIELE CORREIA CUNHA**

**EFEITOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DE  
UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA *ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marize Barros Rocha Aranha

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Rocha Cavalcante**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Prof. Dr. José Haroldo Bandeira Sousa**

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

A DEUS, que é a razão do meu viver, e aos meus pais, que sempre me deram a primeira e a principal educação, a dos princípios.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre será o meu refúgio, a minha força e a minha fortaleza em todo o meu viver;

À minha amável orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marize Barros Rocha Aranha, que soube me guiar de forma bastante sábia e paciente;

A todos os professores que fazem parte do Mestrado em Letras, em especial, os professores: Mônica Cruz, Ilza Cutrim, Graça Faria, Dino Cavalcante e Veraluce Lima.

Aos professores da minha banca de qualificação e da dissertação, Luciana Rocha Cavalcante e José Haroldo Bandeira Sousa, que colaboraram de forma significativa para o amadurecimento desta pesquisa;

À minha professora e amiga Janice Inês Nodari, pelo suporte imprescindível desde o início desta pesquisa e por sempre estar presente na minha jornada como educadora;

Aos alunos do Curso de Inglês Básico da UEMA, que contribuíram de forma participativa para que esta pesquisa fosse realizada;

Aos meus pais, que sempre me apoiaram desde o começo do curso até a sua conclusão;

Ao meu amor, Samuelson, que soube ter paciência durante esse período e por ter sempre uma palavra de conforto nos momentos mais difíceis, incentivo para eu perseverar e acreditar sempre no meu potencial;

Aos meus irmãos, Tiago, Camila e Elys, que sempre me deram força e motivação o tempo todo;

À Laiz, que sempre teve uma palavra de alento e de motivação para que hoje eu conseguisse materializar um dos meus sonhos: ser Mestre! Considerada a minha coorientadora de coração;

Aos meus amigos: Samara Araujo, Juliana Lavra, Michele Aranha, Keila Araujo, Tayane Cabral e Wallysson Santos, que sempre estiveram presentes, ajudando-me a conseguir mais esta etapa;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, pois foram muitos os que ajudaram tanto indiretamente quanto diretamente para tal conquista.

Deleita-te também no Senhor, e Ele te concederá o que deseja o teu coração. Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e Ele tudo fará.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa os efeitos discursivos na construção da identidade dos sujeitos aprendizes de Língua Inglesa (LI), imersos em uma nova modalidade de ensino e aprendizagem: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tem como objetivo principal compreender o perfil identitário desses aprendizes e as influências advindas com a pós-modernidade. Para a construção da fundamentação teórica, este trabalho baseia-se em Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c, 2006), Orlandi (2012a, 2012b), Lévy (2007), Santos e Silva (2006), Gomes (2008), Bauman (2005), Hall (2011, 2000) e Rajagopalan (1998). E, finalmente, sobre a LI, no contexto da globalização na pós-modernidade, nos estudos de Giddens (1997) e Crystal (2003). A pesquisa é de cunho qualitativo, de natureza exploratória, realizada em campo a partir do instrumento questionário aberto e fechado, o qual foi aplicado junto aos sujeitos aprendizes do Curso de Inglês Básico a distância, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os dados provenientes dos questionários constituíram o corpus deste trabalho investigativo. Como resultado, os sujeitos aprendizes imersos no AVA se diferenciam dos alunos tradicionais por incorporarem identidades que representam um aluno comprometido, metódico, organizado, autônomo e protagonista de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação *Online*. Ensino de Língua Inglesa. Efeitos discursivos. Identidades. Pós-modernidade.



## ABSTRACT

This research analyzes the discursive effects on the construction of the identity of English Language (EL) Learners, immersed in a new modality of teaching and learning: Virtual Learning Environment (VLE) and its main objective is to understand the identity profile of these apprentices and the influences arising from postmodernity. For the construction of the theoretical foundation, this work is based on the studies carried out by Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c, 2006), Orlandi (2012a, 2012b); Lévy (2007), Santos e Silva (2006); Gomes (2008); Bauman (2005); Hall (2011; 2000) and Rajagopalan (1998). And finally, apropos of EL in the context of globalization in postmodernity, on the studies of Giddens (1991) and Crystal (2003). This is a qualitative research of an exploratory nature; conducted in the field by means of open and closed questionnaire instrument, which were applied to apprentices of the distance Basic English Course students at UEMA, which constituted this research corpus. Therefore, the apprentices immersed in VLE are distinguished from the traditional ones, owing to integrating identities that show a responsible, disciplined, organized, self-directed student and a learning protagonist.

**Keywords:** Online Education. English Language Teaching. Discursive Effects. Identities. Post modernity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O circuito da cultura.....	29
Figura 2: Captura de tela da abertura do curso .....	70
Figura 3: Captura de tela da descrição dos materiais e videoaulas .....	70
Figura 4: Captura de tela do fórum de discussão.....	71
Figura 5: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso .....	71
Figura 6: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso .....	72
Figura 7: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso .....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da EaD .....	35
Quadro 2: Primeira geração da EaD .....	39
Quadro 3: Segunda geração de EaD .....	39
Quadro 4: Terceira geração da EaD .....	40
Quadro 5: Quarta geração da EaD .....	41
Quadro 6: Quinta geração da EaD .....	42
Quadro 7: Sexta geração da EaD .....	43
Quadro 8: Diferença entre a Educação a Distância e Presencial .....	43
Quadro 9: Estrutura do currículo do curso .....	68

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 SOBRE DISCURSO, SUJEITO E IDENTIDADE.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 A concepção de Discurso para a Análise do Discurso .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Discurso, interdiscurso e formação discursiva.....	15
1.1.2 A memória discursiva (interdiscurso) na AD.....	19
<b>1.2 A concepção de sujeito para a AD .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 A concepção de ideologia e de formação ideológica.....</b>	<b>24</b>
<b>1.4 O processo constitutivo das identidades na pós-modernidade .....</b>	<b>29</b>
<b>2 PANORAMA HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO E NO BRASIL .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 O ambiente virtual .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem .....</b>	<b>47</b>
<b>3 A LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Os reflexos da globalização no Ensino de LI .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Aprendizagem mediada pelo computador aplicada para o ensino da Língua Inglesa .....</b>	<b>60</b>
<b>4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Sobre o objeto da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 Sobre o contexto da pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>4.3 Sobre os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>4.4 Sobre o locus da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>73</b>
<b>4.5 Análise da construção das identidades dos alunos do curso de inglês <i>online</i> da UEMA .....</b>	<b>74</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Notadamente, cursos de Educação a Distância (EaD) têm conquistado, cada vez mais, espaço no âmbito educacional. Esse processo de ensino/aprendizagem é uma modalidade diferenciada, que permite ao aprendiz dispor de uma aprendizagem autônoma, tendo como mediação as tecnologias de informação e comunicação, as quais contribuem para a formação de um aprendiz ativo em seu desenvolvimento de aprendizagem. Essas tecnologias estão incumbidas de responsabilidades voltadas tanto para o local de estudo, gerenciamento de tempo, quanto para a forma de estudo.

Esta pesquisa compartilha uma nova forma de pensamento acerca do processo educativo, diferente do que costumeiramente tem se pensado sobre o ensino tradicional. Nesse sentido, este estudo reflete, em especial, sobre uma forma de repensar e de se reposicionar frente a essa nova era educacional em tempos digitais.

Logo, o cerne desta pesquisa é, sobretudo, refletir sobre esse processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa (LI), imersa em um ambiente virtual de aprendizagem, na construção identitária deste sujeito aprendiz. Propõe-se entender quais raízes estão imbricadas nesse processo, de modo a chegar no que, conceitualmente, é entendido por imersão linguística, atingindo uma aprendizagem considerada significativa.

Esta dissertação, sem dúvida, surgiu da minha experiência como professora de Língua Inglesa (LI), exercício profissional que trouxe muitas inquietações, dúvidas, anseios e muitas perspectivas que nitidamente foram essenciais para o surgimento e amadurecimento desta pesquisa.

Toda pesquisa traz à tona o que está latente, necessitando, portanto, sair do empirismo para a análise e descrição científica. Assim, parte-se da hipótese norteadora desta dissertação de que as identidades dos alunos de um Curso de Inglês *online* são afetadas pela pós-modernidade, tornando-as fluídas, já que identificações são construídas e reconstruídas no decorrer do tempo.

Com base nessa hipótese, formulam-se as perguntas a seguir:

- Até que ponto o (inter) discurso influenciará na identidade deste sujeito virtual?
- Como se desenvolve o Ensino de Língua Inglesa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?
- Qual o impacto da Língua Inglesa no contexto da globalização e na construção identitária desse sujeito?

- De qual forma as formações discursivas desse sujeito aprendiz constroem a identidade desse sujeito no mundo pós-moderno?

No intuito de responder a esses questionamentos, traça-se o objetivo principal desta pesquisa, que é analisar os efeitos de sentido para compreender a construção das identidades dos sujeitos aprendizes de Língua Inglesa no AVA. Considera-se, então: a) o Curso de Inglês Básico da UEMA *online* e seu possível impacto na formação dos estudantes; b) as representações por eles construídas acerca dos processos de ensino-aprendizagem de LI *online*; e c) identidades dos sujeitos aprendizes de língua inglesa a partir das teorias sociais para a pós-modernidade. Para compreender esses objetivos, organizam-se rápidos esclarecimentos acerca da estrutura desta dissertação.

Esta dissertação se encontra dividida em seções. Na primeira seção está a **introdução**; **na segunda seção**, encontra-se o arcabouço teórico sobre os principais conceitos da Análise do Discurso de Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c, 2006), Orlandi (2012a, 2012b), Bauman (2005), Hall (2011, 2000) e Rajagopalan (1998).

A **terceira seção** apresenta o panorama histórico da educação a distância, à luz de Lévy (2007), Maia e Mattar Neto (2007), Santos e Silva (2006) e Gomes (2008), que trazem concepções essenciais para essa nova modalidade de ensino e aprendizagem.

A **quarta seção** volta-se para a compreensão da Língua Inglesa no contexto da globalização. **Na quinta seção** prima-se em apresentar a metodologia da pesquisa, assim como a análise do corpus, extraído de um fórum, por meio da rede social *WhatsApp*, e realização de entrevistas com os alunos do Curso de Inglês Básico a distância, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), dos polos de Lago da Pedra e Pedreiras. Os áudios das entrevistas foram gravados, transcritos e analisados.

Por fim, têm-se as considerações finais, seção em que são apresentados, com base na hipótese norteadora, os resultados desta pesquisa.

## 1 SOBRE DISCURSO, SUJEITO E IDENTIDADE

O objetivo deste capítulo é dirimir as principais noções acerca da Análise do Discurso, doravante AD, de origem francesa, alicerce desta pesquisa, à luz de Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c, 2006, 2010), Foucault (2004/2009) e Orlandi (2012a, 2012b). Ao falar em AD, é necessário esclarecer que se trata de um campo de saber próprio, que constrói sentido na e pela língua, relacionando o sujeito com a história. A AD tem confluência com outros campos de saberes, como: a *linguística*, o *materialismo histórico* e a *teoria do discurso*.

Na AD, a linguagem não é transparente, ou melhor, não há uma única interpretação. Isso se forma de modo completamente oposto, pois tem-se um leque de interpretações no que constitui a relação entre o sujeito que produz o discurso e a condição de produção onde esse discurso é produzido. Compartilhando dessa ideia, Orlandi afirma (2012a, p. 17) que a AD “[...] não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado”, trazendo, de forma complexa, como a própria AD é o discurso em sua heterogeneidade, imerso em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Assim, faz-se necessário elencar os tópicos deste capítulo. No primeiro momento, tem-se o enfoque nos conceitos da AD no que tange à concepção de sujeito e de discurso, a partir de uma conjuntura voltada ao interdiscurso, formação discursiva, memória discursiva, heterogeneidade e ideologia. Todos esses conceitos estão correlacionados ao fio condutor do discurso, que subjaz uma interpretação mais mutável e delicada do dizer.

No segundo tópico, apresenta-se a concepção de identidade na ótica do discurso, tendo uma concepção de sujeito que constrói sua identidade e suas identificações através de condições fluídas, em que a pós-modernidade transborda, influencia e evidencia um mover de instantaneidade, fluidez e inconstância.

### 1.1 A concepção de Discurso para a Análise do Discurso

A Análise do Discurso surge de uma ótica intervencionista, no final dos anos 60, com o caráter transformador e com um objetivo claro: se opor ao extremo formalismo linguístico da época. Seu surgimento foi marcado por movimentos estudantis, revoltas políticas e econômicas, as quais resultaram na desautomatização da linguagem por meio da AD.

Focando nos estudos de Pêcheux, organizados entre a década de 70 a 80, o francês se inclina, sobretudo, para a epistemologia das ciências humanas. Além disso, ele se voltou para as epistemes que fundamentaram o aparecimento da AD. Por isso, sua percepção prima pela

importância da Linguística no campo das ciências humanas, nos seus avanços, nos seus deslizes e na colaboração pela qual a linguagem conduz a área da AD. Segundo Pêcheux (1997c), os estudos da AD foram se desenvolvendo e se estruturando em três importantes fases:

**A primeira fase** acontece pela concepção de que os mesmos discursos eram organizados por meio de uma única estrutura, a formação da máquina discursiva. Nessa fase, há uma sistematização do discurso, isto é, o discurso é construído mecanicamente.

**Na segunda fase** ocorre uma modificação do discurso mecânico para um conjunto de regras, denominado formação discursiva (FD), que, para Foucault (2009, p. 43), é definida como: “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

**Na terceira fase**, sem nenhum tipo de influência da máquina discursiva, surge uma nova concepção de discurso, trazendo a noção de interdiscurso, entrando em cena o discurso visto de forma simultânea, atravessado pela FD.

Assim, a AD se instaura por meio de uma ruptura do momento epistemológico e por uma necessidade de se agregar a outras áreas, como a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Essas três fases são denominadas por Pêcheux de “a tripla entente” SAUSSURE-MARX-FREUD, que são o pilar de todo seu estudo, como ratifica Gregolin (2001, p. 01):

[...] esse triplo assentamento traz conseqüências teóricas: a forma material do discurso é lingüístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido; a forma sujeito do discurso é ideológica, assujeitada, não psicológica, não empírica; na ordem do discurso há o sujeito na língua e na História.

Eni Orlandi (1996, p. 24) afirma que a AD é considerada uma disciplina de entremeios, sendo que sua construção se dá pelas imediações das ciências humanas, havendo um deslocamento de lugar, de foco: “A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa”.

É importante destacar que o objeto da AD é o próprio discurso e não a língua. Ou seja, o que é analisado é o que está além do texto e não a frase ou mesmo o signo lingüístico. Conforme Orlandi (1986, p. 107), o texto na concepção da AD “[...] não em seu aspecto extensional, mas qualitativo, como unidade significativa da linguagem em uso, logo unidade de natureza pragmática”.



Assim, é perceptível que a AD prime pela equalização dos sentidos provenientes dos aspectos qualitativos, isto é, cabe ao leitor se debruçar para compreender o que, de fato, se sobressai da visão micro para a macro de cada interpretação. Na AD, quando se interpreta de forma objetiva e clara, perde-se a essência, o inatingível e alguns processos que são pertencentes deste objeto de estudo, o próprio discurso.

É preciso esclarecer, ainda, que a concepção de linguagem na AD não pode ser considerada um sistema abstrato, neutro ou transparente, pois ela é considerada um fruto originado de um contexto histórico e social. Em outras palavras, define-se essa concepção como uma trama entre a estrutura e o acontecimento, a forma e o conteúdo, de acordo com PÊCHEUX (1990), compreendendo que os sentidos não podem ser interpelados de forma clara, objetiva e fixa, mas devem ser estabelecidos de forma social e histórica. A linguagem é definida como um processo que está sempre em construção e não algo pronto e finalizado.

Dessa forma, faz-se necessário desenvolver alguns conceitos essenciais da AD, como: a concepção de sujeito, de discurso, de formação discursiva, de interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade e ideologia.

### 1.1.1 Discurso, interdiscurso e formação discursiva

A definição de discurso baseia-se, essencialmente, em Foucault (1973), considerado um dos maiores pensadores na França da contemporaneidade. Sua definição corresponde a uma união de enunciados que são agrupados em uma formação discursiva própria.

Além disso, de acordo com o mesmo pensador, o discurso se constrói de forma histórica, evidenciando uma fragmentação e descontinuidade desta que acaba colocando a dificuldade de suas alterações, de suas barreiras, de maneiras únicas de seu tempo. O discurso foca, sobretudo, na própria realidade, no que está sendo pronunciado e no que está na materialidade. Em seu livro *Arqueologia do Saber*, Foucault (2009) inaugura uma correlação de alguns focos, tais como o discurso, o saber e o próprio enunciado, construindo, ao mesmo tempo, acerca do método, uma nova história e uma história nova também:

[...] em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a

história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2009, p. 8).

É perceptível que os discursos, como mencionado acima, irão se constituir a partir de uma base fundada na história e em uma determinada instituição, consentindo ou impedindo a sua concretização. Voltando agora para o sujeito inserido nesse ambiente virtual de aprendizagem, ele vai ocupar uma posição institucional nesse lugar e será afetado por ele, indubitavelmente. Ademais, esse sujeito irá utilizar os enunciados, de certa área discursiva, conforme as vantagens de cada contexto imediato.

Ainda em seu livro *Arqueologia do Saber*, Foucault (2009) afirma que é na dispersão, ou melhor, indo de encontro à unidade, à uniformidade que o discurso, de fato, será formado e “organizado”. É por meio das conexões com as formações discursivas, no que diz respeito às suas distinções, que irá subsidiar, imprescindivelmente, a constituição da historicidade da escrita. O processo de atribuição de sentido sempre pode ser alterado, pode ser outro, não tem fixação dos sentidos e o indivíduo, com as suas subjetividades e intuítos, acaba não tendo total domínio do que ele diz, porque ele não é dono do seu dizer.

Percebe-se, então, que o indivíduo não pode ser definido como aquele que gera somente um único discurso, pelo contrário, ele inconscientemente acaba gerando uma cadeia de discursos. Esse discurso, por sua vez, não pode ser comparado ao texto, pois ele não é só o que se escreve, ele vai muito além do que uma simples organização de frases e estruturas semânticas.

Por meio de todas essas premissas, conclui-se que a análise do discurso sugere esta ligação: relacionar o texto com o discurso e, simultaneamente, elucidar essa relação com as formações discursivas e com a própria ideologia. É notório um entrecruzamento de todos esses elementos na constituição desse discurso.

Neste momento, passa-se à compreensão de discurso pelo viés pecheutiano. Ele era fascinado pela palavra *discurso* e apontava para uma extrema precisão de ruptura de uma natureza essencialmente política, pela qual muitos viam originalmente o discurso. Pêcheux (1997b) sentia a necessidade de desmitificar toda essa concepção de discurso que era atrelado somente às situações políticas. Para ele, esse discurso era considerado como a história dentro da língua. Ou seja, existe um tripé que constitui o discurso para esse pensador: o sujeito, a história e a língua. Logo, esse discurso se volta para uma materialidade da língua e da história, tornando-se um local de observação da interação entre língua e ideologia.

Para a AD, os acontecimentos não podem ser analisados isoladamente em seu processo de significação. Isso acaba encaminhando o interdiscurso a uma memória discursiva, uma memória que se define como apoio semântico do discurso, que evoca os efeitos de

sentidos por meio dos pré-construídos, os quais são colocados pelos enunciados que são confirmados pela história.

De acordo com Pêcheux (1997b), quando se trata de discurso, não se pode equiparar à *parole* – à fala, conceito elaborado por Saussure, ou melhor, não há uma composição pragmática equivalente ao discurso. Porém, o que há é uma resignificação do termo fala para se conceber o discurso. Na AD, o que acontece é um descolamento do emprego da língua/linguagem para o seu funcionamento.

Nessa perspectiva, é notório que acontece uma interrupção sistêmica entre as regras, os conceitos e a realização destas. Orlandi (2012a) compreende que a teoria acaba sendo a união entre o texto e a condição situacional, permitindo o processo de separação entre o sistema de regras e suas práticas. O discurso causa uma exterioridade à língua, porque ele imerge na história e se apresenta no aspecto social.

O discurso não será definido como qualquer reprodução de informação, ou, até mesmo, um processo linear, reto de comunicação, ato de decodificação pura e simplesmente, pois ele extrapola todas essas fronteiras. Para a AD e para os estudiosos do discurso, o discurso será o seu objeto de análise.

Segundo Pêcheux (2006), é bastante complicado determinar os sentidos no discurso, pois eles estão sempre em movimento. Por essa razão, será capaz de se transformar em um outro por meio de um deslocamento discursivo. Tal fato traz à tona um atravessamento através de outros discursos, impossibilitando um pensamento linear para o funcionamento da língua, mas emergindo um tempo de resignificação dos sentidos que surge pelas interações do interdiscurso e intradiscurso. A concepção de Orlandi (2012a, p. 15) vai ao encontro das ideias do pensador:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

O discurso, por ser um objeto da história e da ideologia, se materializa por meio da língua, pois, sendo um efeito do social, não pode ser visto como produto, mas como processo em desenvolvimento, em produção. É na sua dispersão que este é construído e acontece a emanção dos sentidos.

Para isso, faz-se necessária a apreensão de um conceito que está imbricado ao discurso, que é a formação discursiva (FD). Esse conceito foi formulado por Foucault (2004),

em seu livro *Arqueologia do saber*, e diz respeito a um conjunto de enunciados ligados a um agrupamento de normas gerais, as quais são instituídas pelo viés histórico.

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição. Parece que é a partir daí que a reflexão de Foucault evolui para chegar à concepção de que é um semelhante sistema de dispersão entre um número de enunciados que dá origem a uma Formação Discursiva. Ampliando, nomeia regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (FOUCAULT, 2004, p. 47).

Percebe-se que Pêcheux se apropriou da concepção desse termo, mas de forma ressignificada. Ele atribuiu o viés ideológico completamente ligado às formações discursivas como algo que as constituem. Contudo, uma real compreensão destas só acontece quando elas são tomadas como base de análise, de investigação, de interdiscurso. Isto é, o interdiscurso, acontece quando há o retorno dessas formações discursivas que acabam sendo reafirmadas com a permanência desse conceito permeando em toda a AD.

A FD, para Pêcheux (1997b), é esclarecida como o discurso em constante movimento, em formação, com indefinição do seu início e do seu fim. Além disso, como mencionado anteriormente, alicerçado na interpretação de Althusser, Pêcheux pondera a concepção de ideologia extremamente interligada à concepção de FD. Ele a conceitua como um componente formado por um conjunto de representações e de costumes que não são particulares e nem gerais, porém que interagem através das disposições de classe, de acordo com Pêcheux (1997b).

Pêcheux (1997c, p. 77) ainda afirma que toda FD se origina de condições de produções exclusivas, pois “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, relacionando-se esse entendimento a um determinado lugar social. Dessa forma, as FDs interferem nas formações ideológicas como elementos e decidem o que realmente pode e deve ser dito em uma determinada condição de produção, inserida nas relações de luta de classes.

Para esse mesmo autor, é na FD que acontece a constituição da concepção do sujeito assujeitado, isto é, um sujeito que se submete a uma condição de produção dada e não tem domínio do seu dizer. Ele ilusoriamente pensa que pode se posicionar discursivamente sem nenhum tipo de influência sócio-histórica e ideológica, mas é sabido que, para a AD, isso é impossível.

Na AD, o sujeito se forma por meio de interações: com o social, com o outro, com a língua, com a história e com a ideologia. Ele não pode ser definido como a essência do processo de significação, pois ele é perpassado por uma incompletude, sendo que os efeitos de sentidos emanam dentro na FD. Uma vez que uma palavra muda conforme cada FD, o entendimento escorrega e determina a imersão do sujeito, dito, dividido, multifacetado no discurso. Qualquer formação discursiva vai estar sempre inserida em uma formação ideológica própria.

Assim, é perceptível que no decorrer deste passeio epistemológico acerca da AD pode-se perceber que esses conceitos são imprescindíveis para uma conjectura metodológica desta pesquisa.

### 1.1.2 A memória discursiva (interdiscurso) na AD

Em Pêcheux, a memória, pelo viés discursivo, é somente compreendida em seus textos da década de 80, equivalente à terceira fase da Análise do Discurso, em seu livro *O papel da memória e Discurso: estrutura ou acontecimento*. Assim, ao se debruçar no conceito de memória discursiva, é inevitável a elaboração deste sem fazer uma ponte com duas grandes obras de Pêcheux: *Por uma Análise Automática do Discurso* e *Semântica e Discurso*. Essa interface evidencia características proeminentes das fases da AD, que acabam sendo associações da teoria pecheutiana. Tudo isso só se tornou real por meio da análise dos deslizos e das ressignificações permitidas por Pêcheux nas suas ligações epistemológicas.

A memória discursiva é definida como a repetição dos discursos que nascem através de um acontecimento particular de caráter histórico. Ela acaba sendo modificada, adormece ou se perde no movimento discursivo, sempre remetendo a uma situação que aconteceu antes e em lugar diferente.

Separando das memórias vividas por cada indivíduo, isto é, as memórias-lembranças particulares, a memória discursiva se distancia desse entendimento, porque ela é idealizada no campo do social e do coletivo, com a função de fornecer qualidades essenciais para o desempenho discursivo. Nessa percepção, Pêcheux (2010, p. 50) esclarece que:

memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. O risco evocado de uma vizinhança flexível de mundos paralelos se deve de fato à diversidade das condições supostas com essa inscrição: é a dificuldade – com a qual é preciso um dia se confrontar – de um campo de pesquisas que vai da referência

explícita e produtiva à linguística, até tudo o que toca as disciplinas e interpretação: logo a ordem da língua e da discursividade.

Evidencia-se que a memória, a qual Pêcheux (2010) retrata, volta-se, sobretudo, à não aproximação de uma mera lembrança pessoal vivida e retomada, mas a uma memória que se constrói por meio dos sentidos deste tripé indissociável, ou seja: da questão mítica (subjetivação, linguagem poética e transcendente), do social (confluência da sociedade) e da história (acontecimentos históricos).

O retorno desses discursos, denominados “os já-ditos”, só são possíveis por meio das tramas da memória discursiva, que alteram esses discursos à história de uma ocorrência discursiva. Essa estrutura discursiva compõe o que se determina de materialidade de uma memória social definida pela história.

Com o objetivo de aperfeiçoar esse entendimento, tem-se o conceito definido por Pêcheux (2010, p. 52) para memória discursiva:

[...] A memória seria 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 e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. Ora, acontece que esta é uma das questões cruciais atualmente abordadas pela análise de discurso: uma discussão aberta a esse respeito, que - sem puro negócio de boutique - reveste apesar de tudo um caráter relativamente “técnico”. A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da sequência: estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro oculto?

É perceptível que a memória é definida como um local de retornos aos “já ditos”, que não se resumem só nisso. Ela é, além disso, um elemento que traz à baila um duelo entre duas grandes forças: as antagônicas (elas se digladiam com o objetivo de desestruturar os já ditos) e as ideológicas (elas têm como função restaurar os pré-construídos e discursos-transversos).

Para Pêcheux (2010), existe um duelo constante entre a memória discursiva e o acontecimento discursivo, pois esse tem o poder de desestabilizar e desarticular os lugares determinados da memória. Percebe-se, assim, uma névoa entre o não dito discorrendo em meio a essas mudanças, deslocamentos e conflitos das conexões de memória. O autor deixa claro que a memória discursiva não se compara a qualquer conjunto de fixos e de idênticos *já-ditos*. Dessa forma, ela não pode ser banida por um novo movimento discursivo, pois ela resiste e persiste no duelo que abarca essas desordens e esses discursos avessos, os quais acabam sendo ressignificado quando preciso.

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização.... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

Compreende-se que o papel da memória, sem dúvida, é essencial para o acontecimento discursivo. Apesar de saber que esse conceito de memória discursiva foi desenvolvido por Pêcheux (2010) na terceira fase da AD, percebe-se que ele acaba transcendendo barreiras e limites de uma simples relação de cadeia de discursos retomados ou constituídos anteriormente, imerso no processo discursivo.

Com isso, esse conceito permite e considera os *já-ditos*, existindo uma abertura de leques, de desvelamento, de ressignificação dos discursos, até porque, para esse pensador, nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior (PÊCHEUX, 2010, p. 56), isto é, não teria como limitar a memória, colocá-la em um recipiente, engessando-a às suas fronteiras, pelo contrário, não há porque retê-la. Ela se caracteriza justamente pela plasticidade dos limites de cada novo acontecimento discursivo.

## **1.2 A concepção de sujeito para a AD**

Ao se debruçar na composição da AD francesa, existem alguns conceitos que, sem dúvida, ganham destaque já no início do seu arcabouço teórico, como exemplo os conceitos de sujeito e de discurso. O conceito de sujeito acaba se entrecruzando com os outros conceitos da AD, e fundamenta-se essencialmente na elaboração do corpus desta pesquisa, pois oferece movimentos e direções de interpretações na produção de sentidos e efeitos de sentidos do discurso. Ao se pensar em sujeito discursivo, compreende-se o lugar de onde ele é definido, diferenciando-o completamente de outros sujeitos e de outros discursos teóricos.

Já o conceito de discurso é sempre produzido por uma noção de efeitos de sentidos que são interpelados pela língua, por uma história e por uma ideologia. Isso reflete uma concepção de sujeito que vai ao encontro do sujeito discursivo, que é considerado um sujeito inconsciente, o qual não é dono do seu discurso, visto como assujeitado do seu dizer. Esse sujeito é constituído pelo lugar de onde se fala, pela história que o atravessa e, assim, eles não têm como dominar totalmente seu discurso, pois esses sujeitos sempre podem se tornar outros

nas interações com o outro, nas mudanças de tempo e de espaço onde acontecem as enunciações:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012a, p. 50).

O sujeito da AD vai ser clivado por uma ideologia, por um inconsciente, por uma heterogeneidade e por uma descentralidade, opondo-se à noção do sujeito do iluminismo, isto é, um sujeito uno, racional, sujeito *cogito* - cartesiano de ser. Além disso, existem características essenciais que vão ao encontro desse sujeito discursivo: o papel da memória discursiva e do interdiscurso. A concepção de memória-discurso volta-se para tudo aquilo que o sujeito já vivenciou nas interações da língua e do seu objeto, que são perpassadas pela memória discursiva que se origina no sujeito e em suas práticas discursivas. A concepção de interdiscurso acaba sendo o próprio complemento dessa memória discursiva, ou seja, o falar dos sujeitos sempre está relacionado às falas anteriores, a outros já-ditos.

O entendimento do sujeito, com base da percepção de Pêcheux e Fuchs (1990), assegura que o sujeito será impactado por meio de duas diferentes categorias de esquecimentos. O primeiro esquecimento, de acordo com Pêcheux (1997b), acaba prospectando uma imagem de sujeito que se define como protagonista do seu dizer. Esse esquecimento acontece quando esse sujeito acaba rejeitando, inconscientemente, tudo que não está intrínseco em seu discurso, o que traz como efeito para esse sujeito uma falsa ilusão de ser o único dono do seu discurso.

O segundo esquecimento irá acontecer de modo semiconsciente, pois há uma parcialidade do sujeito em favorecer alguns acontecimentos e apagar outros, em virtude de optar por um discurso em vez de outros. Nesse esquecimento, o sujeito acaba se iludindo que no seu dizer há somente uma intenção, uma interpretação. Ele acredita que o seu receptor filtrará seus desígnios de uma única forma, evidenciando a não percepção completa dos outros dizeres, visto que ele não tem e não cabe a ele ter total controle dos efeitos de sentidos que subjazem nos sentidos incontroláveis e indesejáveis desse sujeito.

O sujeito, para a AD, é construído ideológica, social e historicamente, porque está fincado em um lugar e em um tempo determinado. Dessa forma, esse sujeito vai se posicionar discursivamente fundado no dizer do(s) outro(s), sem esquecer que ele estará imerso em um lugar e em um tempo centrado no social. Na imbricação da língua com o social, o processo de



enunciar acaba se transformando em um elemento imprescindível no(s) efeito(s) de sentido(s) presente(s), ou melhor, na forma de se interpretar.

Pêcheux (1997a) assegura que esse processo de entendimento, de interpretação é considerado um efeito de nível metafórico, simbólico, coincidindo como o lugar pertencente à ideologia, visto que a materialização da história é feita por essa interpretação. Nessa concepção, a ideologia se relaciona com essa interpretação, sendo gerada, segundo Orlandi (1992, p. 100): “[...] como o processo de produção do imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico”.

Destaca-se uma verdade imbricada nessa ótica discursiva, isto é, não há transparência, uniformidade na composição dos sentidos, dos sujeitos e da linguagem, uma vez que os sentidos se estabelecem por meio de processos concomitantes com o tripé ideologia, história e língua. Evidencia-se, portanto, a não univocidade de sentidos.

No âmbito do discurso, a ideologia é vista como uma prática significativa, ou, segundo Orlandi (2012b, p. 96), como “[...] um mecanismo estruturante do processo de significação”. Ou melhor, como um processo inconsciente, de naturalização dos sentidos, como afirma Orlandi (2012b). É um processo que parece atribuir sentido às palavras naturalmente, em um contexto histórico específico, porque a ideologia acaba transmitindo o sentido literal, apagando as possibilidades de uma interpretação polissêmica.

Para Orlandi (2004, p. 15), é nesse processo de entendimento/da interpretação do sentido desse sujeito, que irá se construir o interdiscurso que está sendo perpassado por uma memória discursiva, ou melhor, o “autor é carregado pela força da materialidade do texto, cujo gesto de interpretação é historicamente determinado pelo interdiscurso”.

Compreendendo por essa ótica, não há um sentido fixo nas palavras e, muito menos, pode ser atribuído a elas um sentido específico, pois há uma interferência histórica imbricada na produção dos sentidos, sendo que o que vai prevalecer são as formas como esses sentidos são originados e significados dentro de uma dada formação discursiva. Orlandi (2004) considera que a noção de sujeito e do próprio sentido constituído historicamente acabam representando relações aparentes entre esse sujeito, a história, a língua, a ideologia e o inconsciente advindo de Freud.

Assim, é por meio dessa concepção de sujeito heterogêneo, dividido, descentrado, construído pelas diferentes vozes do interdiscurso, que são gerados diferentes tipos de identificações, as quais serão apresentadas a seguir: noções de ideologia e formação ideológica.

### 1.3 A concepção de ideologia e de formação ideológica

Segundo Chauí (2008, p. 25), grande pesquisadora, professora de filosofia e historiadora, o termo ideologia surgiu na França, pela primeira vez, no ano de 1801, logo após a Revolução Francesa, no livro *Destutt de Tracy (Éléments d'Ideologie)*. Juntamente com o médico Cabanis e com De Gérando e Volney, tinham o objetivo de elaborar uma ciência que primasse pelo limiar das ideias, discutindo-as como acontecimentos naturais que se relacionam com o próprio ser humano como matéria e com o meio ambiente, sendo incumbidos por tudo que perpassa as ideias desse ser: o raciocínio, o desejo, a percepção e a memória.

Em complemento, de acordo com a autora supracitada, todos esses grandes pesquisadores eram definidos como antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos, ou melhor, eles eram vistos como o grupo dos críticos a toda e qualquer explicação acerca da gênese invisível e espiritual das ideias dos seres humanos.

Caminhando por alguns anos depois, tem-se a concepção de ideologia pelo viés marxista, que acaba se debruçando em uma questão peculiar, isto é, no entendimento da luta de classes (CHAUÍ, 2008). É caracterizada como uma parte dominante da concepção do domínio de luta de classes, vivenciada por inúmeras situações que permeiam a questão do todo. O dominante acaba supervalorizando suas ideias como regras postas a todos, refletindo em torno de uma só verdade, dominada pela classe que detém o poder.

O conceito de ideologia, aparentemente, não pode ser definido, simplesmente, por uma composição ilusória da filosofia, ou, até mesmo, por uma camuflagem do real existente na sociedade, porque a concepção teórica do filósofo Karl Marx se fundamenta, sobretudo, na crítica ao capitalismo e respectivamente ao desnudamento da ideologia da burguesia. Para ele o que está em destaque será, predominantemente, a soberania dos dominantes.

Considerando esse termo pela perspectiva do filósofo Althusser (1992), a ideologia existe com base no materialismo e é nessa ótica que deve ser pensada, e não somente como quaisquer ideias. Ele a define como uma união de práticas voltadas ao material, que são indispensáveis à multiplicação das relações que são produzidas. É o meio pelo qual a ideologia agrega ao sujeito o reconhecimento de ser sujeito ao outro.

A concepção de sujeito para Althusser corresponde a um meio de duplicidade de efeito, isto é, é a pessoa que acaba se identificando como sujeito, mas se submete a um sujeito dominante. Para ele, não existe, exclusivamente, as concepções dos pensamentos, das ideias e,

sim, das instituições reais que detêm um conjunto de normas e princípios. Ou melhor, o autor afirma que a ideologia vai muito além de pensamentos, pois o fruto destes é a sua própria materialidade imbricada no social, definindo-o como Aparelhos Ideológicos de Estado.

Um conceito central para a teoria althusseriana é ideologia, entendendo-a como uma relação imaginária que os homens mantêm com as suas condições reais de existência. Derivando do domínio do “vivido”, a ideologia solidifica as relações, tornando-as suportáveis para os seus diversos atores. Todas as sociedades vivem imersas, necessariamente, nesse líquido amniótico em que subsistem e que – conservando os indivíduos prisioneiros de uma ilusão vital - contribui decisivamente para a reprodução da força de trabalho e das relações de produção que lhe são próprias.

No plano institucional, a difusão da ideologia da classe dominante é assegurada pelos aparelhos ideológicos de Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, de entretenimento etc.), que são entidades disseminadas por todo o tecido social e que veiculam a mensagem da ordem estabelecida, funcionando predominantemente pela persuasão, embora também acessoriamente pela coerção.

Há, em toda a sociedade, um campo ideológico que agrega dois tipos distintos de ideologia: a) as ideologias práticas (religiosas, morais, estéticas, regras de prudência, cortesia, etc.), de função imediatamente útil do ponto de vista da orientação da conduta dos seus sujeitos; e b) as ideologias teóricas (a filosofia especulativa e as “ciências” ditas humanas: direito, economia, sociologia, etc.), com pretensão cognitiva, que, de fato, podem servir de matéria-prima para o processo de conhecimento ou mesmo dar origem às ciências novas, por intervenção de um corte epistemológico (GREGOLIN, 2006, p. 43).

Gregolin (2006, p. 44) reafirma a concepção de ideologia pela concepção althusseriana, tendo como eixo fundamental o “anti-humanismo teórico de Marx”, em razão do teórico ter caracterizado o homem pela vinculação ascendente da burguesia comparada ao grupo dominante. Marx evidencia a questão da classe dominante e dominado por meio das lutas de classes.

Alicerçado nas ideias de Althusser, Pêcheux irá fazer uma releitura das conexões entre ideologia e o próprio discurso. É exatamente nessa percepção que esta pesquisa se volta e se debruça.

Relacionando os conceitos e as perspectivas voltadas ao materialismo histórico no contexto da estrutura da ideologia completamente conectada ao fazer produtivo, ao modo de produção e, ao mesmo tempo, à construção de um novo olhar, Pêcheux considera, de forma bastante imprescindível, a função da ideologia no movimento de vedação dos significados,

dos sentidos do discurso. Desvelando uma nova definição chamada de condições de produção, ele revela que há diferentes sentidos no limiar do processo entre as pessoas do discurso com as quais estão envolvidas. Outrossim, Orlandi (2012b, p. 30) complementa sobre essas condições de produção: “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico”.

Percebe-se que, além da concepção ideológica vinculada ao local do realizar, em relação ao materialismo, fincado na história e no sujeito que age inconscientemente (uma vez que quando se fala em ideologia, é necessário imediatamente atrelar ao inconsciente), as elucidações advindas de Pêcheux (1997b, p. 171), no que se trata das condições de produção e conjunturas dos enunciados (a condição do sujeito em vivenciar cada situação), destacam uma ausência nítida, que pode ser suprida, como se observa a seguir: “o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador”. Evidencia-se, novamente, a concepção do esquecimento de nº 1, que, ilusoriamente (falsa ideia), esse sujeito pensa que é dono de seu dizer, dono do processo de elaboração de sentidos.

O sujeito que profere o seu discurso não está completamente liberto para falar o que bem entender, porque o seu preferir estará sempre ligado ao lugar que enuncia, o “já-dito” que Pêcheux (1997b) define de interdiscurso, um completo emaranhado com predominância das formações discursivas. Pêcheux esclarece que esses já ditos vão sendo constituídos de forma histórica a partir de um universo ligado ao poder, que o sujeito pode admitir ou não, dependendo do posicionamento discursivo que ele irá assumir em detrimento do movimento ideológico.

Pêcheux (1997b) demonstra que a questão materialista dos efeitos de sentidos só pode acontecer devido ao fato da existência das formações ideológicas que, simultaneamente, possibilitam divisões de classes. Vale ressaltar que não existem essas divisões de classe na perspectiva abstrata e que elas possam ser usadas por meio dos diversos objetos ideológicos imersos em contextos reais, concretos.

O mesmo autor ainda assegura que só há uma compreensão dessa materialidade ideológica se esta estiver alicerçada a uma materialidade linguística; descrevendo de uma outra maneira, é o próprio discurso palpável, concreto de cada indivíduo. De acordo com Pêcheux (1988), a categoria específica no processo ideológico versa, precisamente, um assujeitamento a essa ideologia, a qual leva o indivíduo a confiar, por meio de uma liberdade

ilusória, que pode se colocar no lugar do outro, oponente na forma de produção das classes sociais.

Como se pode perceber pelas palavras de Pêcheux (1997b, p. 163), a forma do sujeito se interpelar em sujeito discurso imbricado ao ideológico

se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...], são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Perpassa-se, neste instante, para a concepção ideológica com base em Foucault (1980), que sintetiza como se a verdade, sem dúvida, sempre vai estar envolvida com as formas de poder, que elas reproduzem e, ao mesmo tempo, amparam a reprodução desse poder, que vai sendo induzido e transmitido como uma cadeia. Logo, se tem uma ligação entre a verdade e o poder, pode-se concluir que a construção de todos os discursos vai sendo produzida em detrimento do regime dessas verdades. Portanto, vai depender de cada indivíduo inserido em cada sociedade, das normas, das regras políticas ditas como verdade dessa sociedade, as quais refletem nos próprios discursos que coadunam e acabam funcionando como imposições dessas verdades.

Foucault (1980) interpreta que essa verdade - regida por uma instituição ou instituições - está intimamente imbricada na constituição dos indivíduos. Esses sujeitos, por sua vez, estão ligados à linguagem. A sabedoria é formada por meio da união de práticas ditas, discursivas, que implicam conexões voltadas aos desdobramentos políticos e sociais, às instituições que por elas exercem uma função indispensável.

É por meio dessa concepção de discurso como prática, que se volta, principalmente, à elaboração dos sentidos através de um “completo” desempenho das relações e dos enunciados. Define-se como prática discursiva o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Em outras palavras, as práticas discursivas são o elo entre o discurso e as condições reais de uma situação. Elas são fases de ressignificações e, também, elaboração de sentidos, relacionando-se ao uso real da linguagem. É a própria linguagem em ação, em movimento, a maneira como os sujeitos assumem posições no seu dia a dia.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

De acordo com o autor, pode-se perceber que, quando se fala de poder, é necessário colocar em destaque que ele não pode ser comparado a algo que se organiza naturalmente, mas que precisa de ser visto como uma prática da sociedade, imbuído de uma construção histórica. O poder é disseminado em toda a sociedade, assumindo-se como forma real e local. Ele invade a materialidade, mirando e, até mesmo, formando os sujeitos de forma ideológica, infiltrando-se nos comportamentos diários.

Gregolin (1988), indo ao encontro das ideias de Foucault, mencionadas acima, assegura que, assim como as ideias estão arraigadas nas palavras para sua existência, a linguagem também está, pois é uma das formas na qual existe a materialização da ideologia. Diante dessa ótica, o poder acaba proporcionado para dualidades: uma positiva e uma negativa, permanecendo o posicionamento de uma única soberania, ou, até mesmo, o domínio da minoria em relação à maioria. As interações relacionadas ao poder imergem em qualquer lugar, presentes nos *micro poderes* da sociedade. No entanto, é preciso saber que, “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1985, p. 241).

Assim, é notório que, para Foucault (1985), o poder estará sempre vinculado às interações da sociedade, surgindo como uma forma de resistir ao condicionamento do poder. Além disso, toda e qualquer forma de saber está vinculada às relações de poder, pois o indivíduo é considerado resultado dessas relações. Há uma bilateralidade entre o poder e o saber. Um está imbricado no outro, pois não existe uma relação de poder sem formação do saber. Cada novo saber sempre irá constituir novas ligações com o poder.

No limiar das concepções dos diferentes pensadores, que constituem de maneira indispensável a composição desta pesquisa é perceptível todo esse passeio no entendimento da ideologia e de suas formações ideológicas, já que a ideologia está vinculada ao linguístico e ao contexto sócio-histórico. A linguagem, nesse contexto, acaba sendo vista de forma ressignificada, pois ela vai além do ato de comunicação e de expressão, sendo um fenômeno

que trata muito mais do que algo interno, ou seja, ela vai ser encontrada, também, na constituição da formação ideológica, imbricada em um contexto sócio-histórico. Portanto, o sujeito, sem dúvida, será afetado por todos esses aspectos em sua constituição.

#### **1.4 O processo constitutivo das identidades na pós-modernidade**

O conceito de identidade, hoje, na perspectiva pós-moderna, pela ótica de Hall (2011), é uma comemoração em movimento, ou melhor, é (re)construída o tempo todo, assim como a concepção de sujeito à luz do discurso, que evidencia heterogeneidades em sua constituição.

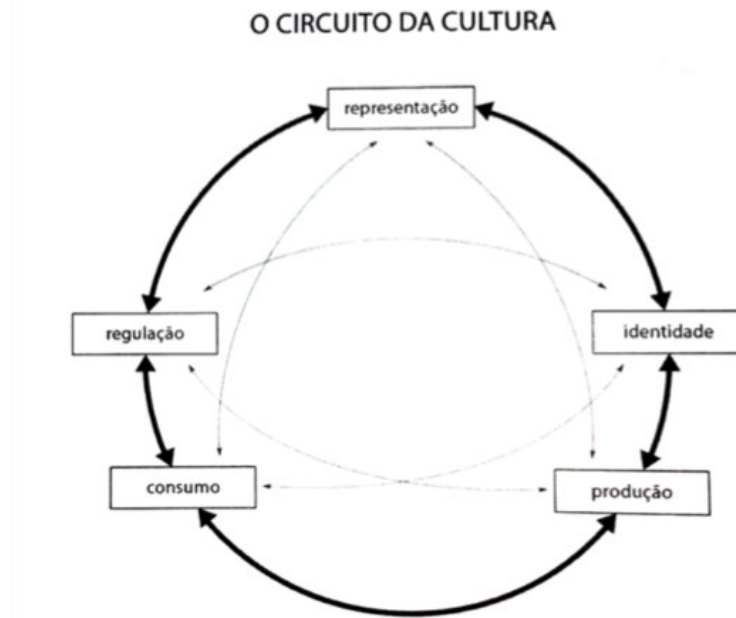
No decorrer dos últimos anos, muitas são as discussões acerca da questão identitária na contemporaneidade, no momento em que se vive diferentes conflitos e mudanças diárias - sociais, econômicas, políticas e culturais -, as quais acabam influenciando na construção das identidades desses sujeitos.

Dessa forma, é necessário destacar, sobretudo, a construção da identidade desse sujeito, alvo desta pesquisa, inserido no ambiente virtual e na pós-modernidade. Essa noção de identidade já é um tema amplamente debatido tanto por sociólogos quanto por filósofos no que tange aos estudos culturais da era pós-moderna. Pensadores como Bauman, Hall, Woodward, dentre muitos outros, têm definido a identidade como sendo híbrida, mosaica e multifacetada, formada pelo elo discursivo, trazendo uma grande contribuição para a noção de heterogeneidade, que é tão cara à Análise do Discurso (AD) de origem francesa.

De acordo com Woodward (2014), o grande cerne da identidade se encontra em um duelo entre o essencialismo e o não essencialismo. O essencialismo acaba trazendo sua fundamentação em algo que está focado na história e na biologia, entendendo que o corpo é um dos espaços que acaba servindo de demarcação para a definição das identidades, como a identidade sexual, por exemplo. A maternidade, sem dúvida, exemplifica a identidade que está fundamentada de forma biológica. É evidente que o essencialismo evidencia, sim, diferentes formas para a construção identitária.

Em complemento, é necessário fazer uma justificativa do conceito de identidade inserido no circuito da cultura, de modo a compreender como a identidade e a diferença se entrecruzam na discussão acerca de representação, conforme a Figura 1 abaixo:

Figura 1: O circuito da cultura



Fonte: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

Por se tratar de um circuito, segundo Woodward (2014), não precisa começar por um ponto determinado, pelo contrário, começa de qualquer um, pois não é movimento reto, fixo, sequencial e contínuo em sua interpretação. Cada ponto do circuito, apesar de parecer separados, está intrinsecamente conectado, por serem sistemas simbólicos, mas com uma gama de sentidos atrelados em sua composição.

Esses sistemas elaboram sentidos que vão ao encontro de artefatos que estão ligados diretamente à produção de identidades. Por exemplo, um artefato cultural tem um efeito de sentido marcado na prática social, voltado ao caminho pelo qual ele é conectado, cercado das identidades e das articulações da produção e do consumo por ele associados.

Destarte, atrelando à questão central do conceito de identidade, fica evidente a necessidade de uma confluência com as preocupações da contemporaneidade nos diversos níveis das questões identitárias. Ou melhor, quando se trata de uma compreensão global, há apreensões com as identidades nacionais e éticas, gerando inúmeras reflexões acerca da identidade pessoal e de como essas alterações acabam chegando ao ponto de resultar em uma crise de identidade. Isso conduz a algumas inquietações: como as identidades são construídas a partir dessa crise e quais são os processos que envolvem essas constituições? Qual é a proporção dessas identidades para se tornarem cambiantes e movediças? Tais reflexões precisam estar imbricadas na posição de identidade imersa no circuito da cultura.

Woodward (2014) afirma que é necessário examinar a identidade e a diferença em uma discussão voltada à representação, que se debruça nos sistemas, fazendo uma autoanálise entre o processo de cultura e o significado. Esses significados só podem ser compreendidos



por meio das relações das posições – sujeito produzido por eles e a forma como eles podem ser colocados internamente. Neste momento, trata-se de um outro aspecto do circuito da cultura, cujo foco está nas identidades reproduzidas pelos sistemas de representação.

Hall (2016, p. 108) define representação como:

O processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já, essa definição carrega a importante premissa de que coisas – objetos, pessoas, eventos, no mundo- não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhe damos significado. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, umas das outras em seus códigos – a forma com que elas retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo. Então, uma ideia importante sobre representação é a aceitação de um grau de *relativismo cultural* entre uma e outra cultura, certa falta de equivalência e a necessidade de *tradução* quando nos movemos de um universo mental ou conceitual de uma cultura para outro.

Hall (2016) esclarece que a representação é um processo que tem como principal eixo a linguagem, pois é por meio dela que ocorre a produção de sentidos, ou melhor, é por meio desses significados, elaborados por meio das representações, que se atribui significado a tudo que é vivido e a tudo que se é, e no posicionamento como sujeitos.

Percebe-se que todo esse circuito cultural envolve muitos aspectos que são decisivos para a construção identitária do sujeito pós-moderno, tais como: mudanças vinculadas aos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Nessa perspectiva, Woodward (2014, p. 31) assegura que:

[...] a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.

A autora evidencia as intensas mudanças vivenciadas na contemporaneidade, sobretudo as mudanças afetadas pelas transformações mundiais, originando desestabilidade e construções diárias de novas identificações. Esse sujeito, ilusoriamente, busca uma completude e uma fixidez, mas ele se encontra muito mais imerso em uma crise de identidades, advindas desse mundo globalizado e pós-moderno.

Isso nos leva a compreender que essas transformações vêm “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2011, p. 9), que eram sólidas localizações do indivíduo social, abalando as percepções de si mesmo e fazendo com que ocorra uma grande “crise de identidades”. “O sujeito, previamente vivido como

tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2011, p. 12).

Segundo Hall (2011, p. 38), a identidade do sujeito pós-moderno “é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada”.

Outro estudioso que trata das questões identitárias e culturais é Bauman (2005). Para ele, o sujeito pós-moderno se adequa a qualquer identidade que desejar, em qualquer tempo ou espaço:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece (BAUMAN, 2005, p. 98).

Com isso, esse autor confirma que se vive em mundo consumista, ou melhor, que há um leque de possibilidades de escolhas, adquirindo ou eliminando identidades. Essa sensação de movimento oferece a completa percepção de liberdade. As identidades são construídas de forma inacabada. Há um fluxo constante de troca de identidades, pois tudo irá depender do momento pelo qual se está experimentando. Muitas identidades, que nem se pensa em assumir, ainda poderão ser construídas, pois não há como defini-las ou sequer enquadrá-las como se quer, até porque vai depender do momento experimentado, o qual produzirá maior satisfação. Completando essa ideia, Bauman (2005, p. 96) assegura: “Em nosso mundo fluído, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”.

Bauman (1999) acredita que existem algumas concepções essenciais da relação entre globalização e sujeito na era pós-moderna, como o entendimento tempo e espaço, que acabou conduzindo para a noção de “longe” e “perto”. Tais noções, na globalização, ultrapassam os seus sentidos, indo além da perspectiva do palpável, tropeçando nos pontos de questões sociais e culturais, retomando, atualmente, as rápidas modificações colocadas para se viver, com uma permanente inquietação em se posicionar, de um lado ou do outro.

Assim, a LI e a globalização acabam possuindo certas convergências, ou seja, aproximam e distanciam, conectam e desconectam, incluem e excluem, concomitantemente. Ampliando essa compreensão acerca da LI, na atualidade - da era global -, concilia-se com o

que Bauman (1999, p. 8) afirma: “o que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel”.

Desse modo, a diminuição do tempo, a mutabilidade e a adaptabilidade estabelecida por essa globalização conduzem o indivíduo a uma necessidade de ter conhecimento da LI, ter a fluência, justamente para evitar uma possível segregação decorrente dessa era global e das suas consequências nas sociedades. Por meio disso, adentra-se através da analogia do saber e do poder de Foucault (2009), que surge de uma representação que se obtém dessa língua.

Esse é o *feeling* que se tem quando se percebe que não se tem mais “rédeas” da situação, ou melhor, que se perdeu o domínio das próprias escolhas, de estar vulnerável às consequências globais, atormentando e modificando uma ilusória identidade permanente do indivíduo. Este, por sua vez, tem “medo” de estar sendo colocado à margem, como no setor profissional, quando acaba tendo que se incluir, através da LI, em um novo tempo definido pelos efeitos globais.

Nessa percepção, os limites demarcados pelas relações de “global” e “local” perpassam por uma nova concepção acerca da LI. Os indivíduos se identificam no outro, através da distinção, da falta e, portanto, acabam gerando vontades e despertando para novas mudanças. Sobre isso, Coracini (2007, p. 142) afirma:

sendo “a monolíngua do outro”, a língua estrangeira é a língua do desejo e do preenchimento da falta que constitui o sujeito, portanto, é a língua que veicula a promessa da totalidade que parece conduzir à inteireza, fixação e estabilidade tão desejada da identidade que nos colocariam, ilusoriamente, numa relação de semelhança uns com os outros e pertencentes ao mesmo grupo social.

Já nas palavras de Gregolin (2007, p. 32), compreender a construção identitária na perspectiva da AD é analisar as “[...] práticas discursivas que criam efeitos de sentidos de identidades”. Essas práticas servirão para conduzir a própria concepção de identidade(s), que é constituída nas condições que o sujeito ocupa dentro do próprio discurso.

Em contrapartida, há também o que se denomina de identidade linguística. Para Rajagopalan (1998), a identidade irá se construir por meio da língua e nela própria. O sujeito não tem sua identidade fixa, como é definido pelas próprias palavras do linguista: “[...] a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Assim, de acordo com o autor, a identidade desse sujeito está em “permanente estado de transformação, de ebulição” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Toda construção identitária trata de uma concepção multicultural, ou melhor, é a realidade da cadeia global. A linguagem é a chave para abrir o processo de reestruturação do indivíduo e ele acaba sendo o que pratica e o que recebe, concomitantemente, nesse processo, como indivíduo que desloca sua identidade frequentemente.

Rajagopalan (1998) reafirma que é por meio da língua que se tem a construção da identidade desse sujeito, pois ela é fluida, não se pode travá-la ou impor fronteiras. É uma construção histórica e, conseqüentemente, passa por contínuas transformações - da mesma forma que o sujeito cindido, clivado e fragmentado da pós-modernidade. Devido a isso, a linguagem não pode ser considerada neutra.

Nesse âmbito, o discurso interage diretamente com o sujeito, ou melhor, o discurso transforma pessoas em sujeitos. O entendimento desse sujeito tem uma função bastante especial neste trabalho, porque o sujeito, ao mesmo tempo em que é formado a partir de uma instituição, também irá produzir outros discursos, constituindo novas identidades para diferentes sujeitos.

Diante do exposto, percebe-se a importância da AD na construção da identidade desse aluno imerso na pós-modernidade. Por isso, faz-se necessário, também, compreender como surgiu a educação a distância no Brasil e no mundo, que será abordado no capítulo a seguir.

## 2 PANORAMA HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO E NO BRASIL

O desenvolvimento da Educação a distância (EaD) no mundo se ampliou, sobretudo, por meio da evolução tecnológica. Porém, o maior investimento dessa educação só aconteceu graças ao barateamento dos serviços postais e após o surgimento do primeiro selo da história dos Correios, em 1840, na Inglaterra. A partir disso, mudanças significativas aconteceram para o ensino da EaD em todo o mundo.

Segundo Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), foi em 1840 que surgiu o primeiro curso de taquigrafia por correspondência. Diante desse pontapé, foram implantados cursos de extensão a distância em diferentes países, como Estados Unidos, Austrália e Canadá.

Desse modo, é necessário destacar os acontecimentos mais proeminentes na história da EaD, que estão delineados e resumidos no Quadro 1:

Quadro 1: Evolução da EaD

ANO	ACONTECIMENTO
1923	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (posteriormente Rádio do MEC), por Roquete Pinto. Em sua programação, transmitia programas de literatura, de Rádio telegrafia, de telefonia, de línguas, literatura infantil e sobre outros assuntos de interesse comunitários, ou seja, deu-se início a programas de EaD por rádio difusão;
1936	Doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde. A nova lei de comunicações exigiu que todas as estações aumentassem a potência de seus transmissores e Roquete Pinto, que dirigia a descapitalizada Rádio Sociedade, descartando a possibilidade de buscar capital na praça e tornar-se um empresário do ramo das comunicações, preferiu doar a emissora;
1937	Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação;
1939	Fundação do Instituto Rádio Monitor. Começam a surgir programas direcionados ao ramo da eletrônica;
1941	Surgimento do Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, cursos técnicos para formação profissional básica;
1959	Início das escolas radiofônicas em Natal (RN);
1960	Início da ação sistematizada do Governo Federal em EaD; contrato entre o MEC e a CNBB: expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, que faz surgir o MEB Movimento de Educação de Base, sistema de ensino a distância não formal;
1966 a 1974	Instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul;
1967	Criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão (iniciou suas transmissões em 1969); constituída a FEPLAM (Fundação Educacional Padre Landell de Moura), instituição privada sem fins lucrativos, que promove a educação de adultos

ANO	ACONTECIMENTO
	através de tele-educação por multimeios;
1969	A Fundação Maranhense de Televisão Educativa intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão (CEMA), funcionaria em 1969, em circuito fechado de TV, com 35 turmas de série ginasial, atendendo a 1.304 alunos. Em 1970, além de passar a funcionar em circuito aberto, atingindo 109 turmas de série e 43 turmas da 2a. série, totalizando num atendimento a 6.000 alunos, número crescente ano a ano. Para o funcionamento do CEMA foram aproveitados e adaptados galpões doados pelo Departamento de Estradas de Rodagem (DER), localizados na Avenida Kennedy, zona periférica da cidade de São Luís. Portanto, haveria grande redução nos custos do empreendimento que não pretendia sofisticar suas instalações. Além da inovação tecnológica introduzida a Educação maranhense pela adoção do sistema de TV Educativa, convém salientar a sistemática pedagógica adotada e que deveria caminhar ao lado da técnica. Diria mesmo que a originalidade do sistema estaria montada a partir do pedagógico e não o contrário. O emprego de técnicas pedagógicas não se dava apenas de maneira adaptativa à moderna tecnologia adotada. Havia um traçado metodológico que funcionava independentemente, mantendo um certo grau de coesão e dando ao sistema uma fisionomia peculiar. A própria nomenclatura educacional sofreria alterações para designar mais adequadamente os componentes daquele processo. Assim, a tradicional “sala de aula” chamar-se-ia “telessala”, o termo “aula” seria substituído por “ciclo de aprendizagem”, sendo que no primeiro momento deste ciclo seria apresentada uma “situação-problema”, como fonte de motivação para as atividades que se desenvolveriam posteriormente. Ao antigo “Professor” passaria a denominar-se “orientador de aprendizagem”, de vez que teria havido muitas alterações nas suas funções. Seria o coordenador, o animador da telessala e já teria incorporado 'o conteúdo pedagógico que permeava toda a dinâmica de seu trabalho, sintetizada na frase-chavão consagrada nos seminários e pequenos cursos preparatórios frequentados pelos docentes antes da “transfiguração” em "orientador de aprendizagem": O professor não ensina, ajuda o aluno a aprender.
1970	Portaria 408 - emissoras comerciais de rádio televisão: obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco programas semanais de 30 minutos diários, de segunda a sexta-feira, ou com 75 minutos aos sábados e domingos. É iniciada, em cadeia nacional, a série de cursos do Projeto Minerva, irradiando os cursos de Capacitação Ginasial e Madureza Ginasial, produzidos pela Feplam e pela Fundação Padre Anchieta;
1971	Nasce a ABT - inicialmente como Associação Brasileira de Tele-Educação, que já organizava, desde 1969, os Seminários Brasileiros de Tele-Educação, atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Foi pioneira em cursos a distância, capacitando os professores através de correspondência;
1972	Criação do Prontel - Programa Nacional de Tele-Educação - que fortaleceu o Sinred - Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa;
1973	Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo o MEC, Prontel, Cenafor e secretarias de Educação;
1973-1974	Projeto SACI conclusão dos estudos para o Curso Supletivo “João da Silva”, sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau; o curso introduziu uma inovação pioneira no mundo, um projeto piloto de teledidática da TVE, que conquistou o prêmio especial do Júri Internacional do Prêmio Japão;
1974	TVE Ceará começa a gerar teleaulas; o CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília -

ANO	ACONTECIMENTO
	inicia o planejamento de cursos em convênio com a Petrobrás para capacitação dos empregados desta empresa e do projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente;
1978	Lançado o Telecurso de 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos, para preparar o telealuno para os exames supletivos;
1979	Criação da FCBTVE - Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; dando continuidade ao Curso “João da Silva”, surge o Projeto Conquista, também como telenovela, para as últimas séries do primeiro grau; começa a utilização dos programas de alfabetização por TV - (MOBRAL), em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos estados do Brasil;
1979 a 1983	É implantado, em caráter experimental, o Posgrad - Pós-Graduação Tutorial a Distância - pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior - do MEC, administrado pela ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país;
1981	FCBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE: Coordenação das atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Rádio MEC-Rio, da Rádio MEC-Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa;
1983/1984	Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Início do “Projeto Ipê”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios;
1988	“Verso e Reverso - Educando o Educador”: curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos MEC/Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete;
1991	“Projeto Ipê” passa a enfatizar os conteúdos curriculares;
1991	A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de “Um salto para o futuro”;
1992	Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Université Quebec (Canadá), cria o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, utilizando a EaD. O curso é iniciado em 1995;
1991	A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de “Um salto para o futuro”;
1992	O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Université Quebec (Canadá), criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º series do 1º grau, utilizando o EaD. O curso é iniciado em 1995;
1995	Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – realização de cursos de quinta a

ANO	ACONTECIMENTO
	oitava série, através de programas televisivos e material impresso;
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Regulamenta a EaD no Brasil. Veja no site do MEC: <a href="http://www.mec.gov.br">www.mec.gov.br</a> ;
2000	UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil;
2006	A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é lançada pelo Governo Federal;
2011	A UAB passa a oferecer os primeiros programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a distância.

Fonte: Pimentel (1995, p. 101-104).

Assim, destaca-se que todos esses acontecimentos históricos foram extremamente relevantes para a consolidação da EaD, ofertada, hoje, em toda parte do mundo. Atualmente, mais de 80 países abraçam essa nova modalidade de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis de ensino, tanto em programas formais quanto não formais, contemplando milhares de alunos (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Ademais, é notório o crescente número de instituições que estão desenvolvendo e que já desenvolveram plataformas de Ensino a Distância. Essas instituições têm incorporado em seu desenvolvimento histórico as novas tecnologias de informática e de telecomunicação para atender a um novo grupo de sujeitos: os virtuais. Outro estudo que trata da evolução educacional e tecnológica da EaD é o de Gomes (2008), que a classifica em seis gerações. São elas:

### - Primeira Geração

Não há, de fato, uma data exata para determinar o marco da educação a distância, apesar de ter a referência do ano de 1833, relacionado à publicação no periódico *Lunds Weckoblad*, da Suécia. Assim, pode-se afirmar que a primeira geração é marcada pelo uso de correspondências, cujo conteúdo era transmitido por meio de documentos impressos, com o apoio da linguagem *script* – visual e sua distribuição via correios. Para Gomes (2008, p. 187),

Nesta primeira geração da EaD, a dimensão da comunicação entre professor/aluno e dos alunos entre si é muito reduzida, sendo a modalidade de comunicação existente de carácter assíncrono, via correio postal, o que implica um grande desfasamento temporal entre o envio da mensagem e a recepção do *feedback* à mesma.

De acordo com Gomes (2008), busca-se distinguir, de maneira geral, as principais referências da primeira geração da EaD.



Quadro 2: Primeira geração da EaD

Aspectos descritivos	1ª Geração da EaD: ensino por correspondência
Cronologia	(A partir de) 1833...
Mediatização de conteúdos	Mono-média (com base na linguagem scripto ou scripto-visual) sob a forma de documentos impressos.
Distribuição de conteúdos	Serviços de correio postal
Comunicação professor/aluno	Muito rara
Comunicação aluno/aluno	Inexistente
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona (com elevado tempo de retorno)
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio postal

### - Segunda geração

A segunda geração da EaD é caracterizada pelos recursos das telecomunicações: rádio e televisão. No primeiro momento, em alguns países, foram perceptíveis as emissões gravadas por meio da utilização de equipamentos dos próprios alunos que estavam em formação. Nessa fase já existia a concepção de tutoria, mas por intermédio do telefone, via telefônica. Logo, passou-se de uma categoria considerada assíncrona - da primeira geração -, uma atividade que não acontecia ao mesmo tempo e sim em um intervalo de tempo bastante grande de retorno, para uma categoria de comunicação síncrona e transitiva, com atividades que aconteciam de forma simultânea. Nessa geração há, também, o surgimento de diversas instituições de ensino voltadas designadamente à modalidade EaD.

No Quadro 3, conforme Gomes (2008), sistematiza-se a segunda geração da EaD.

Quadro 3: Segunda geração de EaD

Aspectos descritivos	2ª Geração da EaD: Tele-ensino
Cronologia	(A partir de) 1970s...
Mediatização de conteúdos	Múltiplas mídias (com recurso à linguagem scripto, áudio, visual, audiovisual) com ênfase nos audiogramas ou videogramas
Distribuição de conteúdos	Emissões radiofônicas e televisivas
Comunicação professor/aluno	Pouco frequente
Comunicação aluno/aluno	Inexistente
Modalidades de comunicação mais comuns	Síncrona (e transitiva).
Tecnologias (predominantes) de suporte à Comunicação	Telefone

### - Terceira geração

Esta geração se caracteriza por meio da expansão das tecnologias de comunicação e de informação, ou melhor, pelo avanço dos suportes digitais e pelo compartilhamento instantâneo de informações via internet. Sobre isso, Gomes (2008, p. 189) assegura:

Nesta geração da EaD o recurso ao multimédia interactivo e ao hipermédia como linguagem de mediatização dos conteúdos abre novas potencialidades em termos de modelos de representação da informação e de construção do conhecimento por parte dos alunos/formandos. Este processo é acompanhado pelo surgimento de novos suportes (digitais) como os *compact-disc* (CD) e os *digital vídeo discs* (DVDs) que permitem a criação de materiais de ensino-aprendizagem com um nível de interactividade muito superior aos existentes anteriormente.

Em relação às demais gerações, é perceptível que a terceira geração tem como grande diferencial a comunicação entre professor e aluno, que se torna frequente e simultânea. Ela está relacionada ao *computer based learning* (aprendizagem baseada em computador) e às comunicações via computador. O Quadro 4, de acordo com Gomes (2008), caracteriza de forma mais detalhada a terceira geração da EaD.

Quadro 4: Terceira geração da EaD

Aspectos descritivos	3ª Geração da EaD: Multimédia interactivo
Cronologia	(A partir de) 1985...
Mediatização de conteúdos	Multimédia (hipermédia) interactivo sob a forma de CD-ROMs e DVDs
Distribuição de conteúdos	CD-ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal
Comunicação professor/aluno	Frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente, mas pouco significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio electrónico

### - Quarta geração

Gomes (2008, p. 191-192) assegura que esta geração é definida como a “geração da aprendizagem em rede”, isto é, uma geração *e-learning* ligada à comunicação e à aprendizagem em rede.

O avanço da web contribuiu consideravelmente para o surgimento e consolidação da quarta geração da EaD, pois desenvolve diferentes tipos de serviços, como: blogues, *wikis*, *postcasting* e outros, evidenciando, assim, o crescimento de diversas comunicações

disponíveis - via síncrona por voz, por texto ou por vídeo - conferência -, existindo maior interação entre os usuários. Caracteriza-se por ser a geração do *e-learning*, já que é a geração da multimídia colaborativa, distinguindo-se das últimas gerações por propiciar, pioneiramente, situações reais de ensino e de aprendizagem a distância.

O crescimento da modalidade do *e-learning* foi ancorado pelo desenvolvimento de ambientes que promovam as principais carências encontradas nos processos de educação considerada formal. Suas práticas são alicerçadas em *Learning Management Systems*, que apresentam uma gama de potencialidades na propagação da comunicação, da informação, da avaliação *online*, da monitorização, da gestão pedagógica adequada aos processos de formação da *web*.

No Quadro 5, segundo Gomes (2008), procura-se destacar as principais características da quarta geração da EaD.

Quadro 5: Quarta geração da EaD

Aspectos descritivos	4ª Geração da EaD: <i>E-learning</i>
Cronologia	(A partir de) 1994...
Mediatização de conteúdos	Multimédia (hipermédia) colaborativo em páginas web
Distribuição de conteúdos	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para “download”. <i>Learning Management Systems</i> e <i>Content Management Systems</i>
Comunicação professor/aluno	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente e significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona (individual ou de grupo) com pequeno desfasamento temporal e síncrona (individual ou de grupo) e com registo electrónico.
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio electrónico, fóruns electrónicos, “chats”, videoconferências, blogues, wikis...

### - Quinta geração

Esta geração, chamada de *M-learning* (*mobile learning*), é caracterizada pela evolução dos dispositivos de comunicações móveis que se tornaram bem mais acessíveis aos usuários, como Gomes (2008, p. 193) afirma a seguir:

O surgimento de dispositivos móveis de telecomunicações (PDAs, telemóveis, leitores de MP3 e MP4, entre outros) que progressivamente vão integrando um cada

vez maior e diverso conjunto de serviços, sendo que hoje podemos visionar ficheiros vídeo, ouvir emissões de rádio *online* ou ficheiros MP3 e MP4, beneficiar de serviços de RRS, podcasting, localização geográfica, envio de e-mail ou SMS, conversação audio em tempo real ou conversação em modo texto, etc, em muitos PDAs ou telemóveis de terceira geração tem causado o interesse e reflexão de professores e investigadores, que começam a perspectivar e explorar o seu potencial em contexto educativo. No domínio específico da educação a distância pensamos inclusive poder já falar de uma nova geração de modelos de EaD, designada de geração do mobile learning (m-learning).

Com o desenvolvimento da tecnologia e de diversos avanços dos serviços *wireless*, a geração *m-learning* se concretiza por meio das práticas de *e-learning*, que estão ligadas de forma conectiva e contextual.

O Quadro 6, como afirma Gomes (2008), tem como objetivo apresentar as particularidades da quinta geração da EaD.

Quadro 6: Quinta geração da EaD

Aspectos descritivos	5ª Geração da EaD: <i>M-learning</i>
Cronologia	A partir de 2004...
Mediatização de conteúdos	Multimédia (hipermédia) móvel e conectivo com base em aplicações/conteúdos para dispositivos móveis (telemóveis, PDAs, leitores de MP3, etc.).
Distribuição de conteúdos	Sistemas <i>wireless</i> com tecnologias de banda larga e funcionalidade de RSS
Comunicação professor/aluno	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente e significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal. Síncrona individual ou de grupo e com registro electrónico
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio electrónico, fóruns electrónicos, “chats”, videoconferências, <i>Small message podcasts</i> ...

### - Sexta geração

Nesta geração há uma duplicidade de momentos, ou melhor, há uma vida paralela à vida real, uma dualidade entre virtual e real. Gomes (2008) assegura que na sexta geração acontece uma interação com pessoas de todo o mundo, podendo transferir, também, circunstâncias experimentadas no *software* para a realidade, como a criação de avatares e personagens por meio de seus usuários. Essa geração é caracterizada como *Second Life*.

O *Second Life* surgiu no ano de 2003 e foi criado pela empresa *Linden Lab*, pelo americano Philip Rosedale. No Brasil foi oficialmente apresentada em 23 de abril de 2007. Quanto ao seu uso, é importante destacar que o *Second Life* é equiparado à utilização de jogos

na área educacional, permitindo *designs* completamente criativos e inovadores para a EaD, caracterizado por mundos virtuais e imersivos.

No Quadro 7, apresentam-se as principais informações dessa sexta geração em relação às particularidades da quinta geração da EaD.

Quadro 7: Sexta geração da EaD

Aspectos descritivos	6ª Geração da EaD: E-learning
Cronologia	A partir de 2003...
Mediatização de conteúdos	Multimídia imersivo
Distribuição de conteúdos	Ambientes virtuais na web
Comunicação professor/aluno	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente e significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Síncrona individual ou de grupo
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Plataformas digitais, Moodles, AVAs

Neste momento, é fundamental compreender a definição de educação a distância (EaD), que, de acordo com Riano (1997, p. 20), é uma “relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais quanto para aqueles que usam as novas tecnologias”.

A EaD possui particularidades que acabam quebrando com a concepção de ensino e de aprendizagem presencial. Nela, a ação pedagógica não está mais focada no professor em si e, também, não há mais aquela concepção de que a aprendizagem só é concretizada na presença do professor e do aluno em sala de aula. De acordo com Riano (1997, p. 21), a concepção da EaD se baseia, sobretudo, no processo de ensino e de aprendizagem que busca “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o aluno se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema”.

No Quadro 8 abaixo apresentam-se detalhadamente as principais diferenças entre o ensino presencial e o ensino a distância:

Quadro 8: Diferença entre a Educação a Distância e Presencial

Educação a Distância	Educação Presencial
<b>Espaço Físico:</b> aulas não presenciais ou semipresenciais, os professores e alunos podem ou não estar separados fisicamente.	<b>Espaço Físico:</b> as aulas ocorrem sempre em um mesmo local físico.
<b>Flexibilidade de Horário:</b> maior flexibilidade em relação ao horário, pois os	<b>Flexibilidade de Horário:</b> geralmente, não possui flexibilidade em relação ao horário.

Educação a Distância	Educação Presencial
alunos realizam as atividades de acordo com o tempo que possui durante a semana.	
<b>Perfil do aluno:</b> requer um aluno autodidata, responsável, disciplinado, curioso e com autonomia.	<b>Perfil do aluno:</b> dependente mais do sistema escolar, porém, a maioria dos alunos é receptora - passiva.
<b>Contato físico:</b> mais limitado ou inexistente.	<b>Contato físico:</b> afetivo e emocional com os colegas e professor.
<b>Dependência tecnológica:</b> muito dependente da tecnologia da informação, principalmente em cursos que usam a Internet e um Ambiente Virtual de Aprendizagem com as suas ferramentas como os fóruns, livros, vídeos, chats, entre outros.	<b>Dependência Tecnológica:</b> não depende da tecnologia da informação e sim de uma infraestrutura física de sala de aula (carteiras, mesas, quadro, giz, pincel etc.).
<b>Limitação de Vagas:</b> possibilita a presença de muitos alunos por conta do uso das tecnologias.	<b>Limitação de Vagas:</b> impede a presença de muitos alunos por limitações de local físico, locomoção ou tempo.
<b>Acesso:</b> possibilita o ensino a regiões que possuem dificuldade no acesso à escola, diminuindo as desigualdades sociais.	<b>Acesso:</b> depende de um investimento maior para alcançar as áreas de difícil acesso.

Fonte: adaptado de MOSER, Aline. **Educação a distância x Educação presencial**. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/zHWL9Z>>.

Assim, é nítido que, a partir de uma relação que é construída a partir da distância entre professores e alunos, mediada pela tecnologia, surge uma nova modalidade de ensino e de aprendizagem. De acordo com Cavalcante (2011, p. 89),

No que se refere ao uso do computador potencializado pela internet, o ensino de LE ganha novos espaços de interação, que vão além do conceito de comunicação entre aluno-aluno, professor-aluno. Estes novos espaços de interação podem ser entendidos através das modalidades de educação a distância, nas quais os meios de comunicação síncronos e assíncronos dinamizam a interação.

A tecnologia, além de contribuir para a consolidação da educação a distância, fez com que a EaD se tornasse democrática, algo tão caro ao contexto educacional no Brasil, que sofre com as altas taxas de evasão escolar e com a dificuldade de acesso às universidades. Não somente a tecnologia influenciou essa consolidação, mas, sobretudo, a criação de políticas públicas, trazendo inúmeros benefícios ao desenvolvimento desse novo acesso ao ensino e à aprendizagem: a) dinamismo; b) uso de ferramentas tecnológicas; c) conhecimento de mediação e interação; d) destaque na autogestão do aluno; e) flexibilidade de espaço e tempo; f) comodidade; g) uso das TIC – tecnologia de informação e comunicação.

## 2.1 O ambiente virtual

Percorrendo a história das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), tem-se um grande precursor: o vídeo texto (VDT), que surgiu no ano de 1986 e apareceu como uma ferramenta possível para a comunicação, promovendo um encurtamento de distância por meio da utilização da interação tecnológica, quando, naquele tempo, não se refletia acerca da EaD, como afirmam Maia e Mattar Neto (2007).

Depois do videotexto, chegaram as BBS (*Bulletin Board Systems*), meios de intercomunicação bem parecido com o e-mail, mas que não tinha uma conexão considerada rápida e algumas restrições de programadores.

Na década de 90, a Internet começou a ser divulgada no Brasil e a maioria das pessoas percebeu uma revolucionária forma de comunicação e de interação, surgindo os primeiros espaços de navegação, como *Explorer*, *Mosaic* e *Netscape*. Contudo, ainda era bastante precária a conexão, devido ao fato de ser discada, com uma grande demora na instalação desses programas (MAIA; MATTAR NETO, 2007).

Entre os anos de 1990 e 1994, quase não se falava em uma EaD apoiada na Internet. Apesar de ter surgido nessa época, o conceito de educação baseada na *web* não estava completamente inclinado para a EaD.

Entretanto, em meados dos anos 90, o ensino superior começou a percorrer um caminho virtual, com pesquisas, buscas por novas tecnologias e com aplicabilidades desses recursos no processo de ensino. Essas instituições do ensino superior que começaram a trilhar com a EaD foram: a Escola do Futuro, a Universidade Anhembi Morumbi, o laboratório da Educação a Distância (LED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e muitos outros, como asseguram Maia e Mattar Neto (2007).

Inúmeras foram as descobertas desse contexto educacional tecnológico, mas é necessário destacar os primeiros AVA criados pela Universidade Anhembi Morumbi. Essa universidade inventou um padrão de *browser* instrucional, que foi uma grande descoberta na época e, até hoje, serve de modelo e inspiração para muitos ambientes que são comercializados. Esse padrão de *browser* instrucional tinha como pilar a reprodução de um campus tradicional, ou melhor, com estrutura semelhante: salas de aula, secretaria, biblioteca, bate-papo etc. Eles tinham como objetivo trazer a realidade e a estrutura da universidade física para o espaço virtual.

Indubitavelmente, com o surgimento das diferentes mídias digitais e interativas, estas tiveram um grande papel em fazer ressurgir a EaD no Brasil. Sem dúvida, a tecnologia foi a

grande responsável por esse ressurgimento. Entretanto, quando se discute sobre educação e, até mesmo, sobre EaD, há poucas alterações no modelo dos cursos. Livros e apostilas impressos enviados via correio mudaram para outro formato, disponível pela Web, o formato ‘pdf’. Além disso, os professores, que possuíam entendimento acerca das mídias digitais e interativas, começaram a ensinar e a desenhar diferentes tipos de cursos de forma *online*, criando, assim, a quarta geração da EaD: a EaD.br (MAIA; MATTAR NETO, 2007).

Mas, se pensar em sentido de inovação, será que, de fato, todas essas transformações foram inovadoras?

A grande inovação ainda está por vir. E virá se retomarmos o conceito de ‘rizoma’ criado por Deleuze e Guattari em *Mil platôs*; a inteligência idealizada por Pierre Lévy e Michel Authier, o conceito de ‘comunidades virtuais’ descrito por Howard Rheingold; as ‘comunidades de prática’ de Lave e Wenger e os aplicativos diretamente em projetos de educação. A tecnologia já existe; falta saber o que fazer com ela para se produzir algo novo na educação, pois, até agora, o que tem sido desenvolvido é uma cópia malfeita do modelo de ensino presencial; por isso, ainda não vingou (MAIA; MATTAR NETO, 2007, p. 69).

A EaD ainda precisa ser bastante ressignificada, sobretudo no ensino superior, pouco está sendo feito na matriz curricular dos cursos e, conseqüentemente, em seus projetos político pedagógicos. Há certa compreensão das instituições sobre um certo ‘medo’ em querer inovação em EaD. A questão da interatividade, consideravelmente, proporcionou o aumento e a oferta dos cursos *online* e, além disso, a legislação também contribuiu para o surgimento de diferentes modalidades de ensino e de aprendizagem.

O *e-learning*, em algumas situações, pode ser analisado como um modelo maquiado do que se tem no ensino tradicional, em especial por não incorporar transformações de paradigmas, mas sim por compor metodologia e diversos conteúdos que estão transpostos para o ambiente virtual de aprendizagem.

A grande explosão das NTIC, o reaparecimento da EaD, o aumento do ensino superior a distância, a socialização do alcance das tecnologias de informação e de comunicação, a legislação que propiciou a implantação e o progresso de diferentes modelos de ensino e de aprendizagem, o aprimoramento das ferramentas digitais que alavancaram os cursos *online* são alguns dos aspectos que caracterizam a sociedade pós-moderna.

A elaboração de forte arcabouço teórico da área em questão já mostra que existem mudanças positivas e que ainda não alcançaram seu ápice. Dessa forma, os envolvidos nesse novo processo educativo precisam estar habilitados adequadamente para a utilização dessas ferramentas, pois o grande foco, que é o ensino e a aprendizagem, precisa ser mantido.



Baseado nesse pensamento, é necessário que tanto o educador quanto o aprendiz de EaD tenham computadores (com um sistema operacional avançado, uma boa memória, um bom antivírus e *softwares* específicos e atualizados) e acessórios, como exemplo: microfone, caixa de som, *webcams*, câmera e internet de qualidade. A posse desses acessórios condiz com a expectativa que o curso precisa, para que o aluno não tenha problemas ou entraves no processo educativo.

Outro ponto essencial sobre essas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem *online* é a questão das ferramentas de autoria. De acordo com Maia e Mattar Neto (2007), estas são divididas em dois amplos grupos: a) as que constroem individualmente elementos em um determinado curso; e b) as que admitem a elaboração de um determinado curso de forma completa.

Quanto ao primeiro grupo, há as que aceitam a elaboração e alteração de elementos gráficos, como exemplo os *softwares*, os *painting programs*, o *Adobe photoshop*, o *Corel draw*, o *Macromedia Fireworks*, o *Macromedia Free Hand* e muitos outros. Os envolvidos no processo precisam saber criar, reproduzir e modificar vídeos e áudios, como é o caso do curso que está sendo analisado nesta pesquisa. Já o segundo grupo pode ser feito por *softwares* usados na elaboração de diferentes *sites* para a Web, ainda que os materiais didáticos do curso sejam reproduzidos em CD-ROM ou, até mesmo, armazenados na própria plataforma em formato pdf, disponível para *download*.

Quanto a esse contexto, é importante ainda descrever sobre uma ferramenta que apareceu como inovadora quando se fala em ferramentas tecnológicas na EaD, o *Second Life* (MAIA; MATTAR NETO, 2007). Essa ferramenta é considerada um ambiente de colaboração de uma realidade dita virtual, com interação 3D, em que é completamente admissível a criação do seu avatar. O ambiente é considerado muito apropriado para a simulação.

## **2.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem**

É imprescindível compreender a etimologia da palavra virtual. Ela tem sua origem na língua latina *virtulais* e é definida pelo Dicionário Aurélio “[...] como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual”. Indo ao encontro dessa definição, Lévy (2007) afirma que a palavra virtual consiste em algo que seja moderno, ou melhor, evidencia aquele acontecimento, aquela situação, há uma potencialização de um efeito, de um ato, tornando-o possível de ser realizado.

Além disso, de acordo com o autor já mencionado, a virtualização é “fácil e enganosa”, pois se opõe ao real e ao virtual, e, ao mesmo tempo, ao atual. O autor argumenta que o virtual se distingue do possível, à espera de se modificar para o real. Segundo Lévy (2007, p. 16), “contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”.

É perceptível a complexidade do entendimento do termo virtual, visto que há uma rede que se configura em forças que acabam envolvendo conexões que se desvinculam do que é imóvel e possível de se realizar, isto é, o próprio processo de atualização.

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competência são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para ‘saberes superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Partindo agora para o entendimento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de acordo com Sabbatini (2007), este se constitui a partir do sistema Moodle, um *software* livre, cuja definição provém do termo Modular Object - *Oriented Dynamic Learning Environment*, ou melhor, Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos.

Segundo Santos e Silva (2006), o AVA viabiliza a conexão, a interação e o hipertexto com toda a rede de computadores mundial. A primeira assegura o acesso a diferentes situações, como, por exemplo, à internet, à informação e à comunicação, independentemente do espaço e do momento. A segunda característica admite a interação da mídia juntamente com o texto, e a terceira acontece de maneira síncrona e/ou assíncrona.

Assim, para Lévy (1999, p. 167), o ciberespaço é visto como:

[...] uma interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento económicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de

comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.

Por ser uma realidade inevitável, o AVA tem se projetado de maneira acelerada com o decorrer do tempo. Tal avanço vai ao encontro, sobretudo, do contexto educacional. Compartilhando dessa ideia e construindo uma interface com plataformas educativas, ele possui uma função mister acerca do processo de interação dos cursos *online*. Como Santos e Silva (2006, p. 18) asseguram, “[...] o AVA é um sistema informatizado, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet”.

Almeida (2003, p. 33) ainda define os ambientes virtuais de aprendizagem, como “[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação [...]”. Eles possibilitam a associação de diferentes mídias e recursos, com exibição de informações de forma sistemática, organizada, favorecendo conexões entre os usuários e o próprio conhecimento, com o intuito de alcançar objetivos específicos.

Atualmente, existe uma gama de sistemas que, através da internet, fazem essa interação virtual, hospedando cursos e permitindo aos participantes se inteirarem dinamicamente das aulas, mesmo estando separados espacial e temporalmente de seus professores e colegas. Esses *softwares* estão em constante expansão, diversificando-se e aprimorando-se (VAZ; ZANELLA; ANDRADE, 2010, p. 9).

Esses autores evidenciam que têm diferentes padrões, métodos e modos de funcionamento. Logo, os AVA acabam sendo usados, em sua maioria, para a promoção da elaboração do conhecimento na EaD. Sendo assim, é de fundamental importância a aplicabilidade de suas ferramentas, sem menosprezar a proposta pedagógica para o desenvolvimento do aluno da era digital.

Santos (2003) reitera que o AVA é considerado um local inesgotável de (re)significações, onde há uma interação entre as pessoas e as tecnologias, fortificando a constituição de conhecimento. Essa tecnologia acaba se tornando a mediação imprescindível no processo de constituição dessas relações.

Aprender transforma-se em uma proposta compartilhada, pois objetiva uma colaboração e uma participação de todos, tanto de forma individual quanto coletiva. Assim, aprender no AVA aprecia, sobretudo, o conhecimento e a vivência de cada aluno, respeitando

as asserções e construindo as semelhanças. De acordo com Ribeiro et al. (2007, p. 4), os AVA:

[...] fornecem aos participantes ferramentas a serem utilizadas durante um curso, para facilitar o compartilhamento de materiais de estudo, manter discussões, coletar e revisar tarefas, registrar notas, promover a interação entre outras funcionalidades. Eles contribuem para o melhor aproveitamento da educação e aprendizagem.

Portanto, é visível que muitos são os recursos e as ferramentas que já foram desenvolvidos, pois tudo isso só deixa que o AVA se transforme em uma potência no ensino a distância e, até mesmo, no presencial. Segundo os autores citados acima, pode-se depreender que há um tripé desses recursos e dessas ferramentas essenciais, os quais contribuem, satisfatoriamente, para o processo de ensino e aprendizagem da EaD: a elaboração de atividades e materiais de apoio; a interação e a comunicação; e, por fim, a informação e a avaliação.

Dessa forma, faz-se necessário apresentar e, ao mesmo tempo, compreender a influência da Língua Inglesa no contexto da globalização, tema do capítulo a seguir.

### 3 A LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Em situações pós-modernas, “a separação de tempo e espaço envolveu acima de tudo uma dimensão “vazia” de tempo, a alavanca principal, que também separou o espaço do lugar” (GIDDENS, 2002, p. 22). A invenção do relógio mecânico provocou mudanças no cotidiano, que foi deixando de ser local e passando a um “[...] sistema de tempo universal e zonas de tempo globalmente padronizadas”, “[...] diferente de todas as eras pré-modernas”. Quanto ao espaço, “[...] o mapa global onde não há privilégio de lugar (uma projeção universal), é o símbolo correlato do relógio no esvaziamento do espaço” (GIDDENS, 2002, p. 23).

No contexto pós-moderno aconteceu um esvaziamento de tempo e espaço, como consequência do projeto da modernidade. Segundo Giddens (2002, p. 23), a separação tempo e espaço ocasionou um outro tipo de organização, sob o maciço dinamismo, que corresponde à “[...] coordenação precisa das ações de seres humanos fisicamente distantes. [...] O ‘quando’ dessas ações está diretamente conectado ao ‘onde’, mas não como em épocas pré-modernas, pela mediação do lugar”. A vida social pós-moderna é desamarrada da tradição. A historicidade se torna global por um “passado” padronizado.

De acordo com Giddens (2002), com o esvaziamento do tempo e do espaço ocorre o desencaixe das instituições sociais. Há o descolamento das relações sociais dos contextos locais, através de mecanismos que incluem, por exemplo, as fichas simbólicas, que são meios de troca com um valor padrão, como o dinheiro.

Para Bauman (2005, p. 131), logo no início da modernidade, já se notava uma autonomia da relação tempo x espaço: “a relação entre tempo e espaço deveria ser de agora em diante processual, mutável e dinâmica, não predeterminada e estagnada”. Assim, o imediatismo toma o lugar positivamente da fixação e da durabilidade. O autor assegura que há uma “despreocupação com a eterna duração em favor do *carpe diem*” (BAUMAN, 2005, p. 144), resultando disso uma diferente forma de interação com esse tempo, evidenciando uma ruptura da noção de limites:

A instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação na materialidade dos objetos) faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que se pode ser extraído de qualquer momento – por mais breve e “fugaz” que seja. (BAUMAN, 2005, p. 145).

Segundo Aranha (2010), para pensar sobre o contexto moderno e pós-moderno, julga-se necessário refazer o percurso sócio-histórico pelo qual vem transcorrendo a história: o mundo foi se organizando em pequenas comunidades e, em princípio, buscou explicações para si por meio do mito, depois por meio da fé, depois por meio da razão e, com esta, supôs ser possível atingir um ideal de felicidade. Criou metanarrativas, colocando o progresso como condição de realizar sua humanidade. Foi se organizando na perspectiva tempo-espaço e, ao transitar pelo mundo das ruas, foi construindo limites para sua identidade<sup>1</sup>: linhas territoriais, fronteiras, palavras como ‘sociedade’ para conter o espaço da família e ‘governo’ para preservar o sentido de paternalismo necessário à segurança no mundo. Essa é uma história recebida do legado do qual a sociedade faz parte, quase senso comum.

Aranha (2010) aborda que a humanidade vinha se equilibrando em alguma linha divisória que estabelecia espaços, paixões a tal ponto que houve quem comprometesse sua própria vida nos riscos das invasões territoriais.

Na identidade do território, cada povo faz a sua síntese de raças, sabores, gostos, religiões. Mas, na unidade da diversidade cultural, que compunha o que se chamou estado-nação, o maior poder passou a ser o do capital. A partir da intensificação das relações monetárias virou ilusão o bem comum, o bem-estar social e a confortável ideia de proteção e berço esplêndido. O capital se ampliou como promessa de dignidade e ao povo legou a tarefa de legitimar as ações rumo à desigualdade (ARANHA, 2010).

Sem poder de escolha, chegou-se ao século XXI. O cenário é a crise, de acordo com Aranha (2010). Crise da democracia, não do capital. Sente-se que a independência não passou de um grito, em especial diante da violência, que é a fome, que é a miséria, que é a injustiça do homem moderno, o qual fracassa e é dominado pelas leis do mercado (ARANHA, 2010).

A globalização, que sempre se configurou com o nome de império, alcança uma amplitude planetária em virtude do avanço tecnológico que a modernidade conseguiu atingir. A globalização altera, inclusive, a lógica do mercado e obriga a redimensionar valores sociais e políticos internos aos estados nacionais. Ela existe e altera os modos de pensar o mundo. A ideia de planeta não é mais tão vasta e inatingível quanto já foi (ARANHA, 2010).

Palavras que sempre foram ditas com uma carga de prognóstico para futuros próximos, democracia, por exemplo, merecem um olhar mais crítico que exige o redimensionamento de conceitos das categorias democráticas. O povo não passa de ator

---

<sup>1</sup> Para Hall (2002, p. 7), a extensa discussão sobre a identidade é motivada, atualmente, pelo fato de que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

prisioneiro de um ideal político cada vez mais distante de se realizar e o Estado vai perdendo sua configuração protetora. No momento em que os direitos são convertidos em deveres de conquistar, há uma sensação de orfandade política, cuja conquista é individual (ARANHA, 2010).

Fez-se o percurso da modernidade e colhem-se suas consequências. Identidades estáveis demarcadas e permanentes são atravessadas, respaldando-se em leis. Vive-se o reconhecimento do retórico nas interações humanas, assegura-se o conhecimento na natureza específica da argumentação científica, prioriza-se a demonstração no lugar da persuasão; fixam-se possibilidades de combinar, constroem-se expectativas, certezas e esperanças; elaboram-se pensamentos a partir da fundamentalidade, centralidade e universalidade, acredita-se no mito da possibilidade absoluta do conhecimento e do controle tanto da natureza quanto da sociedade. Olha-se uma totalidade num tempo linear ou cíclico. A humanidade viveu durante a modernidade a partir dos seguintes indicadores: razão, história, estado, saber da ciência e sujeito coletivo (ZAJDSZNAJDER, 1992).

Referindo-se ao tempo “do desenvolvimento do capitalismo, o processo de urbanização e à ascensão da burguesia” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 90), eis o projeto da modernidade nutrido pela ciência, pela tecnologia, pelo ideal de progresso, pelo modelo liberal, pelo livre mercado, pelas nações, pelo conceito de estado representativo, pela aspiração de um estado de direito fundado em leis para garantia dos direitos humanos, por valores de igualdade que incentivam a tolerância. Todo um projeto expresso no iluminismo, movimento intelectual ocorrido no século XVIII “[...] que acalentou os sonhos de liberdade e de progresso orquestrados pela razão iluminada” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 91).

No viés dessa centralidade moderna, o homem foi colhendo sequelas de seu projeto iluminista. Hoje, vivencia-se um contexto no qual os contornos definidos são perdidos. Houve fratura dos eixos, ou seja, o desaparecimento dos elementos de orientação: a referência do tempo é o presente, a ideia de fronteira foi desaparecendo e, com esse fato, falta uma identidade definida. Houve uma fragmentação na identidade permanente e estável, a vida contemplativa foi sendo substituída pela vida ativa, o retórico foi sendo redescoberto pelo aparecimento das intenções persuasivas e foi se intensificando o exercício de combinar a ponto de se compreender a liberdade a partir dessa perspectiva (ZAJDSZNAJDER, 1992).

Houve a negação da fundamentalidade, ou seja, não há uma forma garantida para o conhecimento; da centralidade: não um há único centro; da universalidade: não há um todo que explique tudo. A estranha metáfora que rege a vida cotidiana é *viver é fraturar a vida*, desvalorizar tudo que a vida parecia oferecer. Depois da fratura, o que há é combinação do

errático, o real imediato que pode tomar um sentido inesperado, exercício da ação livre onde não há razão, ciência, verdade científica absoluta e fronteira. Explosão entre o eu e o mundo sem busca de grandes articulações. A humanidade chega a um mundo sem contorno chamado de pós-moderno, onde o que há é o cultivo da superficialidade e a condição humana é a banalidade (ZAJDSZNAJDER, 1992).

Essas consequências levam a crer nessa fratura como sequela “[...] de um mundo despoetizado, desencantado pela ciência e pelo mercado em que as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação, a intuição e os mitos se tornaram indevidamente inimigos do pensamento” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 91). A fratura gerou a fragmentação, a substituição da totalidade<sup>2</sup>, ou seja, da universalidade pela totalidade<sup>3</sup>. A coisa preenche de identidade se banaliza e se torna nada quando misturada a muitas. A ideia de totalidade e de universalidade conferia a cada coisa sua substância. A substância, por sua vez, era constituída pelas determinações históricas que ofereciam a ela uma energia local, uma localidade entranhada de identidade. Mas, no mundo pós-moderno, o que há é negação da história.

A identidade está no campo da metáfora. Em certa medida, os grupos a que se pertence, os locais onde se vive determinam de tal forma o modo de viver que vão constituindo verdadeiras metáforas de si e vice-versa. Isso porque o que se é e a consciência que se tem de si provêm da interação com outrem. Hegel (1968) situava a identidade na interação social. O processo de identidade se dá na relação de iguais e não iguais. É exatamente no processo de globalização que esses pontos de referência se estilham. O que é igual e não igual no mundo sem fronteiras, onde os espaços se diluíram como pontos de referência ou metáforas de si?

A identidade é tratada por Bauman num quadro que avalia a globalização como uma grande transformação que comprometeu as estruturas e as relações estatais, as condições de trabalho, as subjetividades coletivas, as relações entre o eu e o outro, o colapso do estado de bem-estar social, a insegurança. Como situar a identidade frente às comunidades (de vida, de destino)? As transformações da modernidade tornaram a identidade e o pertencimento em categorias fluidas, líquidas, errantes. Pensar a identidade é pensar o “deslocamento”, a desterritorialização (GREGOLIN, 2007)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Conceito retirado de HEGEL, Georg. **Ciência da Lógica**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1968.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Extraído do texto preparado para leitura na disciplina “Discurso e História: a construção das identidades”, pela Profa. Maria do Rosário Gregolin, UNESP-Ar, 2007-I.



[...] nessa época líquido-moderna, o mundo à nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. [...] Consequência da instabilidade: todos pertencemos a várias comunidades e temos, por isso, várias identidades. Elas flutuam no ar: algumas, de nossas próprias escolhas, outras impostas. “Sentir-se em casa” exige um preço considerado alto a fim de constituir o “eu postulado” (BAUMAN, 2005, p. 18-21).

Com isso, de acordo com Aranha (2010), infere-se que o contexto tem afetado a identidade e, de forma estreita, a linguagem. Chega-se a dizer que cada falante manifesta sua identidade por meio do modo como diz e a sua maneira de dizer é afetada pelas relações sociais do mundo em que vive.

### 3.1 Os reflexos da globalização no Ensino de LI

A Língua Inglesa (LI) tem crescido constantemente e de forma global. Em decorrência disso, ela tem sido o foco de muitos temas de estudo, conforme ratifica o linguista britânico David Crystal [reconhecido como um dos maiores estudiosos da Língua Inglesa, no mundo]:

[...] English has already become a world language, by virtue of the political and economic progress made by English-speaking nations in the past 200 years, [...] English is used as official or semi-official language in over 60 countries and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents (CRYSTAL, 1997, p. 360)<sup>5</sup>.

Ademais, pode-se destacar que a LI não se limita somente a um determinado campo do conhecimento, como exemplo, o âmbito dos negócios, mas avança na medicina e na linguística, com a questão do estrangeirismo e, sobretudo, na tecnologia.

Destacar o ensino de línguas, sobretudo o da língua inglesa, é indispensável nesta pesquisa. O aprendizado de uma segunda língua (L2) é um fator primordial para a formação cultural e profissional da maioria das pessoas. Da revolução industrial à globalização, a LI tornou-se o foco de tal aprendizagem. Em consequência, essa língua se fez global, de acordo com Crystal (2003, p. 120-121),

In the seventeenth and eighteenth centuries English was the language of the leading colonial nation – Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial revolution – also Britain. In the late

---

<sup>5</sup> A língua inglesa já se tornou uma língua mundial, em virtude do progresso político e econômico obtidos pelas nações falantes desse idioma nos últimos 200 anos. [...] O inglês é utilizado como língua oficial ou semioficial em mais de 60 países, e tem um lugar de destaque em outros 20. Da mesma forma, é dominante ou bem estabelecido em outros seis continentes (tradução nossa).

nineteenth century and the early twentieth century it was the language of the leading economic power – the USA. [...] <sup>6</sup>

[...] As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society – the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communications. At the same time, the world was forging fresh networks of international alliances, and there emerged an unprecedented need for a lingua franca. Here too, there was a clear first choice. During the first half of the twentieth century English gradually became a leading language of international political, academic, and community meetings <sup>7</sup>.

Observa-se, assim, que a trajetória da LI só evidencia o seu imperialismo linguístico, resultado também de uma soberania na economia da grande potência mundial – os Estados Unidos da América. Rajagopalan (2006, p. 149) confirma a hegemonia da LI no âmbito educacional, nas pesquisas científicas. Os sujeitos que tentam estar ausentes a essa língua não conseguem acompanhar as transformações sócio-históricas, econômicas e culturais:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo- isto é  $\frac{1}{4}$  da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e / ou s encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês.

Essa língua exerce, atualmente, uma função primordial no mundo. Berger (2005, p. 97), ao afirmar que a LI é a língua que prevalece na internet, coloca-a em um patamar de soberania, como se observa a seguir: “[...] a maior quantidade de informação que circula hoje pela *Net* encontra-se em inglês [...] a língua mais usada para a comunicação global” e, além disso, a que predomina na era tecnológica”.

É evidente que já existe uma disseminação da LI em todo o mundo, sobretudo em comparação com algumas décadas até hoje. Após a segunda guerra mundial, por exemplo, a língua se expandiu significativamente. Contextualizando de forma social e histórica, Almeida Filho (2003, p. 20) afirma que “o ofício de ensinar novos idiomas é hoje uma atividade profissional em proporção vantajosa sobre o exercício leigo da prática como nunca antes na

---

<sup>6</sup> Nos séculos XVII e XVIII, o inglês era a língua da principal nação colonizadora - a Grã-Bretanha. Nos séculos XVIII e XIX, era a língua do líder da revolução industrial – também a Grã-Bretanha. No fim do século XIX e começo do século XX, era a língua da potência econômica dominante – os Estados Unidos (tradução nossa).

<sup>7</sup> Como resultado, quando as novas tecnologias trouxeram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de primeira linha nas indústrias, influenciando todos os aspectos da sociedade – imprensa, publicidade, radiodifusão, cinema, gravações de áudio, transportes e comunicações. Ao mesmo tempo, o mundo estava forjando novas redes de relações internacionais, por isso surgia uma necessidade sem precedentes de uma língua franca. Nesse caso também, a primeira escolha foi evidente. Durante a primeira metade do século XX, o inglês tornou-se gradualmente a língua dominante das reuniões internacionais das comunidades acadêmicas e políticas (tradução nossa).

longa história do ensino de línguas no mundo”. Assim, é nessa conjuntura que são abordados os reflexos da globalização no ensino da LI.

Titulada como “língua global”, a língua inglesa é considerada, hoje, uma língua de renome, que subjaz poder, domínio e prestígio para a pessoa que a domina. Assim, ela se torna uma língua bastante procurada e influencia uma frenética procura pela sua aprendizagem em todo o mundo. Le Breton (2005, p. 21) ratifica esse dado:

[...] de língua nacional, ela se tornou imperial. E tende a tornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia. Ela aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo.

Em todas as áreas há esse império da língua inglesa e uma disseminação abrangente, como Le Breton (2005) reafirma, que não importa a área com a qual se destaca, todas - econômica, social, cultural, científica – têm influências visíveis dessa língua.

Assim, é mister esclarecer a importância da globalização para a LI ter atingido esse patamar de língua global e de soberania. Giddens (1997, p. 69) acredita que a globalização surgiu por meio da “[...] intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Parte-se de um determinado processo revolucionário que afeta o dia a dia das mais diversas sociedades mundiais, em uma proporção inferior ou superior, dependendo do nível econômico de cada país, estabelecendo-se como um marco da própria modernidade. Por esse motivo, “na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaco é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente ‘alongadas’” (GIDDENS, 1997, p. 69).

Quando se fala em uma sociedade dita global, é necessário colocar em destaque que ela é caracterizada por uma oposição - do real e do virtual -, trazendo uma precisão de entendimento da sua lógica e das inferências dessa posição nas interações sociais, que são vistas de forma ‘alongadas’. Nesse cenário, o objetivo é compreender os efetivos desenvolvimentos desse acontecimento, a globalização. Com o avanço da tecnologia, há uma aproximação entre os indivíduos e uma evidência das diversidades entre os povos, entre as sociedades.

Para Giddens (1997, p. 117), o momento da modernidade, apontado pela globalização, é definido por “modernidade reflexiva”, termo que foi pensando por Ulrich Beck como um

tempo solto marcado “[...] pelos processos concomitantes de globalização e da busca de contextos de ação mais tradicionais, altera o equilíbrio entre tradição e modernidade”. De acordo com o autor, a globalização passa a ser compreendida como um ‘fenômeno externo’, distanciando-se das dificuldades do cotidiano, considerando-se como outra área de estudos. Por outro lado, Giddens (1997, p. 118) esclarece:

A globalização é uma questão do ‘aqui’, que afeta até os aspectos mais íntimos de nossas vidas – ou, preferivelmente, está relacionada com elas de forma dialética. Na verdade, o que hoje em dia chamamos de intimidade – e sua importância nas relações pessoais – foi criado em grande parte por influências globalizadoras.

Esse autor acredita que a globalização é, sem dúvida, um acontecimento que acarreta certa relação com as diferentes situações da sociedade. Existem dois tipos de construções que se relacionam com diversos contextos sociais: as fichas simbólicas e os sistemas peritos. Giddens (1997, p. 30) define a primeira como os “[...] meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular”. Exemplificando, tem-se a legitimidade da política e o próprio dinheiro. Este último é decisivo para a desarticulação da economia na modernidade, pois resulta em um crescimento do modelo capitalista, por meio da globalização das transações, transformando-se em algo indispensável aos diferentes tipos de negociações, quer sejam locais e/ou mundiais.

Portanto, predominando nas mais diferentes alternativas de negociações comerciais com o qual o dinheiro oferece, não importando nem o lugar e nem o tempo preenchido por seus ‘agentes’, “o dinheiro possibilita a realização de transações entre agentes amplamente separados no tempo e no espaço” (GIDDENS, 1997, p. 32). Esse fato ocasiona um crescimento da virtualidade de circulação do dinheiro e não da espécie em si, em decorrência dos progressos das inovações tecnológicas. Os grandes homens de negócios não “pegam” em suas riquezas, também não precisam estar presencialmente nos lugares de fabricação e exportação dos produtos, visto que a alternativa de gerenciamento de forma *online* está cada vez mais comum, graças às modificações trazidas pela globalização e, conseqüentemente, pela facilidade de flexibilização advinda das inovações tecnológicas.

No que tange à segunda construção, os sistemas peritos, Giddens (1997, p. 35) os conceitua como “[...] sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. Exemplificando, tem-se todos e quaisquer tipos de atividades profissionais, como a dos professores, dos engenheiros, dos médicos, dos enfermeiros, dos arquitetos, dos mecânicos.

Em suma, os sistemas peritos são qualquer tipo de instrução técnica que propicie uma moderação indispensável à conservação da estrutura da sociedade.

Esse mesmo autor afirma que o componente indispensável tanto para os sistemas peritos como para as fichas simbólicas é o elemento confiança. Distante desse sentimento, com muitos perigos e ameaças encarados no dia a dia, conviver-se-ia em absoluta desordem, já que se precisa do equilíbrio dos sistemas peritos e das próprias negociações econômicas para um adequado andamento no modo de viver. Em complemento, Giddens (1997, p. 93) argumenta que, “em condições de modernidade, atitudes de confiança para com sistemas abstratos são via de regra rotineiramente incorporadas à continuidade das atividades cotidianas e são em grande parte reforçadas pelas circunstâncias intrínsecas do dia-a-dia”.

Giddens diferencia a maneira como a “confiança” é colocada em dois modelos de sociedade: a pós-tradicional e a pré-moderna. Na primeira, a confiança se fundamenta no domínio da ciência, na razão do profissional em ter total entendimento sobre seus trabalhos, ou seja, a própria confiança desse modelo, dos sistemas peritos. Já o segundo modelo das sociedades pré-modernas, o sentimento e a confiança se fundamentam na questão da soberania, a qual, na maioria das vezes, será obtida pelo próprio domínio das práticas, “[...] em virtude do seu acesso especial aos poderes causais da verdade formular” (GIDDENS, 1997, p. 104).

Dessa forma, a ação de confiar acaba sendo definida como um modo de conviver com o que é incerto, abarcando todas as áreas do dia a dia, visto que “[...] a natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos, especialmente confiança nos sistemas peritos” (GIDDENS, 1997, p. 87). Essa é a razão que se constituiu para a estrutura do atual capitalismo.

Nessa perspectiva, ao se debruçar nas ligações entre o termo globalização e o ensino de LI no contexto da educação, observam-se que as mudanças originadas desse procedimento trazem uma ponderação acerca da discordância do modelo de ensino, que é desenvolvido apenas para algo interno, com o objetivo de ser colocado em prática somente em situação específica de localidade ou de forma nacional, limitado a um determinado grupo.

O motivo pelo qual parte-se dessa concepção corresponde à razão de permanecer em um contexto chamado de mundialização. Este, de acordo com Ortiz (2000), foi alcançado completamente por meio do século XX, apresentando em seus influentes meios o aparecimento de indústrias de culturas junto ao modelo da fabricação de indústria, que são contextos que vão além dos limites, tornando-se algo completamente mundial. Sobre isso, Ianni (2001, p. 87) destaca:

O mundo não é mais apenas, ou principalmente, uma coleção de estados nacionais, mais ou menos centrais e periféricos, arcaicos e modernos, agrários e industrializados, coloniais e associados, dependentes e interdependentes, ocidentais e orientais, reais e imaginários. As nações transformaram-se em espaços, territórios ou elos da sociedade global. [...] Assim como cria inibições e produz anacronismos, também deflagra novas condições para uns e outros, indivíduos, grupos, classes, movimentos, nações, nacionalidades, culturas, civilizações. Cria outras possibilidades de ser, agir, pensar, imaginar.

Descortinando a citação acima com o objeto desta pesquisa - a globalização e a LI -, compreende-se que, sem dúvida, é bastante oportuna a relação da adaptação do ensino de línguas com as alterações provenientes dessas diferentes alternativas mencionadas pelo autor acima. Além disso, Richards e Rodgers (2001), ao esclarecer o importante ponto de adequação do processo de ensino de línguas correlacionadas às necessidades da sociedade, asseguram ser um efeito natural, que resulta das alterações advindas do decorrer da história:

Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 3)<sup>8</sup>.

Dessa forma, aquele sujeito que não domina a língua inglesa, atualmente, está excluído diante das demandas da cadeia global e das inovações tecnológicas, já que a LI é usada na área tecnológica e em outras áreas, sobretudo, na era digital.

Portanto, essas mudanças provenientes dos métodos de ensino de línguas, de fato, influenciaram a esta nova modalidade de ensino e de aprendizagem, cuja tecnologia é a base da sua construção. Compreender sobre a EaD é estar imerso em um ambiente de interação e o aluno acaba sendo afetado pelo domínio da LI neste mundo pós-moderno.

### 3.2 Aprendizagem mediada pelo computador aplicada para o ensino da Língua Inglesa

Muitas são as discussões sobre como a educação vem se aperfeiçoando, mas, sem dúvida, o foco está em como melhor gerir as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) nesse novo processo de ensino-aprendizagem, tão falado atualmente. O principal motivo desta pesquisa é compreender o ensino da língua inglesa juntamente com as

---

<sup>8</sup> Mudanças em métodos de ensino de línguas através da história têm refletido o reconhecimento de transformações no tipo de proficiência que os aprendizes necessitam, como, por exemplo, uma mudança em direção à proficiência oral ao invés da compreensão de leitura como o objetivo do estudo de línguas; elas têm também refletido mudanças nas teorias da natureza da linguagem e do aprendizado de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 3, tradução nossa).

demandas da sociedade contemporânea para que, assim, se possa aproveitar os múltiplos benefícios que as NTIC estão proporcionando, sobretudo quando se relaciona ao ensino de Língua Inglesa e à *Internet*.

Ao se discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem *online*, automaticamente leva-se em consideração os AVA e, conseqüentemente, a EaD. Esse pensamento traz raízes históricas, mas a concepção de que a EaD e a educação *online* têm a mesma função, gradativamente, está sendo desmistificada, haja vista que a tecnologia tem contribuído consideravelmente para o crescimento no âmbito educacional em diferentes cursos presenciais e a distância.

Além disso, devido ao aparecimento de (inúmeras) plataformas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem *online*, diversos conteúdos foram ofertados por cursos de uma forma diferenciada, isto é, mediada pelo computador, colocando em destaque esta pesquisa: o ensino da língua inglesa *online*. Partindo desse contexto, essa nova modalidade de ensinar e de aprender afeta consideravelmente na relação dos envolvidos nesse processo, bem como o papel do professor e do aluno com as tecnologias.

Por esse motivo, é salutar dirimir todos esses pontos acerca de como se constrói essa relação do ensinar e do aprender línguas de forma *online*. Há décadas é sabido que a educação tem se beneficiado do uso das tecnologias e do computador ao seu favor. Na década de 1970, por exemplo, essa relação remetia somente a utilização de *softwares*. Com o intuito de contribuir com o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, a aprendizagem de línguas mediada pelo computador, segundo Higgins e Johns (1984), Warshauer (1996) e Chapelle (2005) (nomeada de CALL, pelos estudos norte-americanos), nasceu como uma área autônoma de investigação.

A sigla CALL, já firmada na Língua Inglesa, coincide com *Computer – Assisted Language Learning*, tendo uma alteração quanto à tradução para o português, de maneira propositada, da palavra “Assisted” (“assistida”), a qual é substituída por ‘mediada’, resultando em português como a ‘aprendizagem de Línguas mediada por computador’. Essa modalidade de processo educacional tem como principal objetivo compreender e, ao mesmo tempo, investigar as conseqüências causadas pelo computador no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e materna, conforme Higgins e Johns (1984), Warshauer (1996) e Chapelle (2005).

Entendendo na prática como funciona a CALL, esta destaca o ensino da gramática, de forma bastante estruturalista e com diferentes atividades voltadas à estruturação elementar da língua, como: fazer uma reescrita da forma afirmativa para negativa ou interrogativa das

frases, fazer uma reescrita de um substantivo que esteja no plural, entre outros exemplos. Percebe-se que há uma fundamentação behaviorista nessa forma de aprendizagem, pois ela se alicerça pelo uso de repetição e do reforço positivo, sobressaindo a língua simplesmente como uma ideia de diferentes procedimentos automatizados.

Com o aparecimento do WWW (*World Wide Web*), do *hypertext* (hipertexto) e da *hypermedia* (hipermídia) aumentaram consideravelmente as oportunidades de obtenção de conhecimento. Todo esse aparato tecnológico nas aulas de língua estrangeira favoreceu as chances de se pôr em prática o estudo que é apresentado em sala de aula. O acesso *online*, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, por meio dos sujeitos aprendizes e falantes de uma língua, concebe um progresso sem antecedentes. Tedesco (2004, p. 46) assegura que:

[...] as novas tecnologias da informação e da comunicação, particularmente as tecnologias de rede, estão modificando um dos princípios axiais da ordem escolar (o isolamento da escola), assim como um dos instrumentos constitutivos da aprendizagem (o texto plano ou linear), que começa a ser substituído pelo hipertexto.

No século XXI, ao refletir sobre comunicação e sobre as transformações educacionais que vêm ocorrendo, especialmente as conectadas ao desenvolvimento da tecnologia, chega-se ao encontro das ideias de Warschauer (1999, p. 4): “As for technology, the most important current development affecting reading and writing is the development and spread of the Internet”<sup>9</sup>.

Diante de tudo isso, é necessário destacar que, com o aparecimento da EaD, utiliza-se uma teoria que serve de base para essa modalidade, que é a teoria do Conectivismo<sup>10</sup>. Para Siemens (2014), essa teoria se alicerça a partir do construtivismo, que surgiu com o processo de digitalização.

Essa teoria se estrutura com base nas diferentes mudanças advindas do meio social, entrelaçada com a tecnologia digital, modificando a forma de aprendizagem dos indivíduos, visto que esses novos saberes são adquiridos externamente e se baseiam no processo comunicativo via internet. Ademais, essa teoria nasce de uma diferente perspectiva de aprendizagem, dita colaborativa e em conexão, evidenciando a influência da tecnologia no modo de construção do conhecimento.

---

<sup>9</sup> Em relação à tecnologia, o desenvolvimento atual mais importante que está afetando a leitura e a escrita é o desenvolvimento e a expansão da Internet.

<sup>10</sup> Siemens (2014) esclarece que o Conectivismo tem como visão responder às novas necessidades dos aprendizes do século XXI e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações econômicas, sociais e culturais.



O Conectivismo acredita que o surgimento do conhecimento nasce através de uma conexão de contatos que valoriza a colaboração individual de cada pessoa e a maneira como os indivíduos se conectam com os outros. Para o contexto educacional, ocorre uma diminuição da atuação do professor no que tange à entrega de conhecimento e situações-problema, de modo que os aprendizes investiguem, procurem e dividam o conhecimento adquirido pelas diferentes formas das conexões digitais. Como exemplo, citam-se as mídias sociais, os fóruns de discussão, os *e-mails*, os *browsers* e outros.

Ao longo da história, em qualquer teoria acaba surgindo pontos positivos e negativos, não sendo diferente com o Conectivismo. A crítica gerada sobre essa teoria está voltada ao papel dos docentes, isto é, para alguns, não houve diferentes inovações relacionadas ao construtivismo. Outrossim, essa teoria nem sempre considera que todo conhecimento disponível é, de fato, válido e, quando é válido, ainda será preciso que haja interesse e desejo do aprendiz para que se tenha uma consolidação desse conhecimento. Contudo, apesar de todas as críticas mencionadas, o Conectivismo é uma teoria que busca e aperfeiçoa uma potencialidade de mudanças significativas ao processo de ensino e aprendizagem *online*.

Em contrapartida, alguns pontos essenciais precisam ser destacados em relação à estrutura organizacional, aos métodos e à função dos aparatos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem na era digital (SILVA, 2015):

- O aprendiz, antes de tudo, precisa ser comunicado sobre a forma como os objetivos são alcançados e como o assunto é organizado para que aprendizagem aconteça;
- A organização dos assuntos precisa ser apropriada e os aprendizes precisam ser guiados nos desenvolvimentos de sua aprendizagem;
- Todos os manuais de aprendizagem e aparatos tecnológicos acessíveis precisam ser exibidos antecipadamente;
- De forma regular, os exames avaliativos e as atividades precisam ser executados;
- O professor e o tutor precisam ter orientações nos âmbitos da educação tecnológica, com o objetivo de dar suporte a eles;
- O educador deve, permanentemente, dar todo suporte e *feedbacks* necessários aos seus alunos;
- Há uma necessidade de comunicação constante entre aluno e professor/tutor, almejando a elucidação de quaisquer dúvidas a respeito da metodologia, dos assuntos educacionais, dos procedimentos avaliativos, dos avanços e de todos os outros pontos que podem influenciar ou amparar na aquisição de conhecimentos.

Também relacionada a esse contexto, Maia e Mattar Neto (2007) esclarecem que é necessário diferenciar a noção do tempo em dois pontos: as questões das atividades síncronas e das assíncronas na EaD. A primeira acontece quando alunos e professores necessitam estar conectados de forma simultânea, ou melhor, eles precisam, ao mesmo tempo, estar *online*. Já a segunda, a atividade assíncrona, os docentes e discentes estão separados no tempo. Logo, é perceptível que os alunos privilegiem as atividades de forma assíncrona, visto que o grande diferencial da EaD é utilizar esse “tempo” da melhor maneira.

A educação pós-moderna, para qual esta pesquisa está direcionada, associa-se com um diferente paradigma de rigor científico. Reforça-se uma aprendizagem diferenciada, uma particularidade indispensável à EaD: o desenvolvimento do aprendiz autônomo e independente.

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA

Neste capítulo, destacam-se, além da metodologia, os resultados desta investigação, que buscou conhecer e analisar as identidades dos sujeitos aprendizes no curso *online* da UEMA, por meio do escopo teórico da Análise de Discurso (AD) francesa. O intuito foi evidenciar a AD e sua ligação com a língua, com a ideologia, com a história, com o sujeito e, conseqüentemente, com o resultado da materialidade discursiva.

### 4.1 Sobre o objeto da pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo, que, de acordo com Oliveira (2007, p. 61), pode ser definida como “[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações, obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento”.

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica. Quanto aos objetivos, esta investigação é de caráter exploratório, pois direciona-se à interpretação de dado “fenômeno”/acontecimento, que, para Gil (2007), acaba proporcionando a aproximação com o problema, deixando-o mais claro. Para esse mesmo autor, esse tipo de pesquisa acaba sendo considerado uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa etnográfica, que reflete o papel do pesquisador como sujeito atuante na estrutura da análise e na interpretação dos dados. Essa abordagem enquadra-se nos estudos da antropologia e tem por função capturar movimentos duais, como Magnani (2002, p. 18) esclarece a seguir:

[...] o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc. Esta estratégia supõe um investimento em ambos os polos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise. É o que caracteriza o enfoque da antropologia urbana, diferenciando-o da abordagem de outras disciplinas e até mesmo de outras opções no interior da antropologia.

A abordagem etnográfica caracteriza-se como um padrão investigativo de base qualitativa, que aprecia o ambiente natural como a fonte essencial e direta dos dados. O

pesquisador é o elemento categórico para a coleta e aprofundamento dos dados. Segundo Mattos (2011, p. 49), fazer etnografia elucida os seguintes aspectos: 1) preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduz os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica, modificadora das estruturas sociais; 3) preocupa-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Assim, adotou-se nesta investigação alguns procedimentos e princípios dessa abordagem em sua concretude, por meio da imersão contextual de pesquisa e análise qualitativa e interpretativa dos dados, os quais foram fundamentais aos objetivos desta pesquisa.

#### **4.2 Sobre o contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que está vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTEC) e goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o art. 272 da Constituição do Estado do Maranhão. A UEMA tem como finalidade promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias, interagindo com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do estado do Maranhão, como registrado em seu *site*.

Essa Universidade oferta aos seus alunos, aos colaboradores e aos servidores um Curso de Inglês *online* instituído no ano de 2016, apenas com curso de nível Básico 1, posteriormente, no ano de 2017, com o curso de nível Básico 2.

O referido curso tem como objetivo desenvolver as cinco habilidades – língua falada, audição, escrita, leitura e interpretação – da LI, envolvendo situações e estruturação do léxico na prática, por meio de atividades que desenvolvem a comunicação em seu sentido real. O curso abrange o domínio de diferentes competências: a gramatical ou linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica, segundo o projeto do curso (2017).

O curso baseia-se na abordagem comunicativa<sup>11</sup> por colocar em destaque o ato comunicativo, pois as abordagens anteriores a esta priorizavam o entendimento do

---

<sup>11</sup> É importante esclarecer que a abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (2010, p. 36), privilegia: “[...] foco no sentido, no significado, na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Além disso, o processo de ensino e de aprendizagem nesta abordagem se dá por meio [...] as experiências de aprender em

conhecimento gramatical ou estruturas memorizadas. Assim, essa nova abordagem representa uma importante mudança no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

Quanto ao formato do curso, é desenvolvido na plataforma AVA - Moodle<sup>12</sup>, onde os alunos/professores/tutores interagem por meio das sete unidades distribuídas em três módulos. Os participantes encontram-se em aulas síncronas e tutoria presencial uma vez ao mês.

O público-alvo do curso é constituído por alunos que estão regularmente matriculados nos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância dos centros e polos de São Luís, Caxias, Bacabal, Santa Inês, Balsas, Timon, Codó, Coroatá, Itapecuru, Coelho Neto, Lago da Pedra, Zé Doca, Barra do Corda, São João dos Patos, Pedreiras, Colinas, Presidente Dutra e Grajaú da UEMA, além de alunos dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e de servidores da UEMA.

O curso conta com 25 tutores quem desempenham a função de professor auxiliar, no intuito de colaborar com ações que propiciem o crescimento nas oportunidades do sucesso do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional - tutor do curso de Inglês Básico *online* - tem que ser graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, e ter especialização em Língua Inglesa ou Certificação Internacional em docência de Língua Inglesa, com experiência mínima de um ano em docência da Língua Inglesa.

A avaliação do curso é feita de forma processual e formativa<sup>13</sup>, abrangendo um conjunto de procedimentos metodológicos, assim, cada competência da língua será avaliada:

a) competência comunicativa (fala e audição) é avaliada nos fóruns e *web class online*, por meio de vídeos, áudios e diálogos;

---

termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; [...] aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47- 48).

<sup>12</sup> É definida como, de acordo com Sabbatini (2007, p. 1), uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de *software* livre. Uma fundação ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) e uma empresa ([www.moodle.com](http://www.moodle.com)) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação.

<sup>13</sup> Quando se fala em avaliação formativa, Cardinet (1986, p. 14) afirma que “ela [...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem”.

b) competência discursiva (escrita, leitura e interpretação) é avaliada nas atividades de avaliações e enquetes. Os aspectos avaliados são: conhecimento do conteúdo das unidades de ensino, assiduidade no AVA, cumprimento dos prazos concernentes à realização de atividades, iniciativa e criatividade.

Desse modo, compõe-se a estrutura curricular do Curso de Inglês Básico 1:

Quadro 9: Estrutura do currículo do curso

<b>MÓDULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>TEMA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>MÓDULO 1</b>	Unidade 1	INTRODUCTIONS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Alphabet;</li> <li>• Verb to Be: singular and plural statements, contractions, yes/no questions and short answers;</li> <li>• Articles A and AN;</li> <li>• Singular and Plural nouns /Common and proper.</li> </ul>	28h
	Unidade 2	OCCUPATIONS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jobs;</li> <li>• Nationalities;</li> <li>• Wh-questions;</li> <li>• Days, months and dates;</li> <li>• Present Simple.</li> </ul>	28h
<b>MÓDULO 2</b>	Unidade 3	ABOUT PEOPLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relationships (non-family);</li> <li>• Titles;</li> <li>• Numbers 0 -20;</li> <li>• Possessive nouns and adjectives;</li> <li>• WHERE: questions and common errors;</li> <li>• WHAT: questions with verb be.</li> </ul>	28h
	Unidade 4	PLACES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Places in the neighborhood;</li> <li>• Locations;</li> <li>• Ways to get places;</li> <li>• Means of transportation;</li> <li>• Destinations;</li> </ul>	28h

MÓDULOS	UNIDADES	TEMA	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• WHERE: questions with verb be;</li> <li>• Subject pronoun it;</li> <li>• Imperative form.</li> </ul>	
	Unidade 5	TRAVEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travel details;</li> <li>• CAN/CAN'T;</li> <li>• THERE IS/ THERE ARE;</li> <li>• Present simple: negative and questions;</li> <li>• Have.</li> </ul>	28h
	Unidade 06	FAMILY	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjectives to describe people;</li> <li>• Numbers 21 – 101;</li> <li>• WHO: questions and use with adjectives</li> <li>• HOW OLD: questions;</li> <li>• Adverbs very and so.</li> </ul>	30h
<b>MÓDULO 3</b>	Unidade 07	TIME	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “What time is it?”;</li> <li>• Events;</li> <li>• Early, on time e late;</li> <li>• Days of the week;</li> <li>• Ordinal numbers;</li> <li>• Months of the year;</li> <li>• Prepositions in, on and at.</li> <li>• Verb to be questions about time</li> </ul>	30h

É importante destacar a estrutura do Curso de Inglês Básico no AVA para melhor entender sua estrutura e os materiais utilizados, como exemplo: videoaulas, *e-books*, biblioteca virtual. Esses fatores melhoram o desenvolvimento da LI em seu processo de ensino e de aprendizagem, conforme é possível observar nas capturas de tela que foram feitas do curso na plataforma Moodle do AVA.

Figura 2: Captura de tela da abertura do curso

The screenshot shows the course opening page. At the top, there is a header with the logos of 'UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO' and 'NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO'. Below the header, the course title 'CURSO DE INGLÊS BÁSICO 1 - CIBI\_2017.2' is displayed. A navigation breadcrumb shows 'Página inicial > Meus cursos > CIBI\_2017.2 > Módulo 1 - Unidade 1'. A central area contains five red buttons: 'Informações do Curso', 'Café Virtual', 'Guias e Manuais', 'Biblioteca Virtual', and 'Secretaria Virtual'. Below these buttons, the text 'MÓDULO I - UNIDADE 1' is centered. In the bottom right corner, there is a 'Sou progressc' link. A vertical sidebar on the left contains various navigation icons.

Figura 3: Captura de tela da descrição dos materiais e videoaulas

The screenshot shows the course description page. The header is identical to Figure 2. The main content is divided into two sections. The first section, 'MATERIAL BÁSICO', lists four items: 'Tutorial de Instalação do Adobe Digital Editions - passo-a-passo', 'Adobe Digital Editions', 'Unidade 1 - E-book', and 'Unidade 1 - PDF'. The second section, 'VIDEOAULAS', lists six items: 'Videoaula 1 - Apresentação', 'Videoaula 2 - Introductions', 'Videoaula 3 - Phonetic Alphabet', 'Videoaula 4 - How to use indefinite articles', 'Videoaula 5 - Do you know singular and plural nouns', and 'Videoaula 6 - Common and proper nouns'. A vertical sidebar on the left contains various navigation icons.



Figura 4: Captura de tela do fórum de discussão

The screenshot shows the top navigation bar of the UEMANET platform, including the logos for Universidade Estadual do Maranhão and Núcleo de Tecnologias para Educação. The main content area is divided into two sections: 'ATIVIDADES' (Activities) and 'DOWNLOADS'. Under 'ATIVIDADES', there are three items: 'Fórum - Introduce Yourself', 'Atividade - Questions', and 'Fórum - Recuperação (Unidade 1)'. Under 'DOWNLOADS', there is a folder icon labeled 'Downloads'. A 'Seguir para...' dropdown menu is visible at the bottom center, and the text 'PRÓXIMA SESSÃO Módulo I - Unidade 2' is displayed in the bottom right corner. A vertical sidebar on the left contains various navigation icons.

Figura 5: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso

This screenshot displays two forum posts. The first post is titled 'Re: Review' by 'SUEDYNA DO CARMO ABREU' and includes an audio player with a duration of 1:11. The second post is titled 'MY AUDIO' by 'SAULO DA SILVA LUCENA' and includes an audio player with a duration of 4:59. Both posts show a rating system with 'Avaliar:' followed by a numerical value (9.25 for the first post and 9.00 for the second) and a 'Link direto | Mostrar principal | Responder' link. The top navigation bar and sidebar are consistent with the previous screenshot.

Figura 6: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso

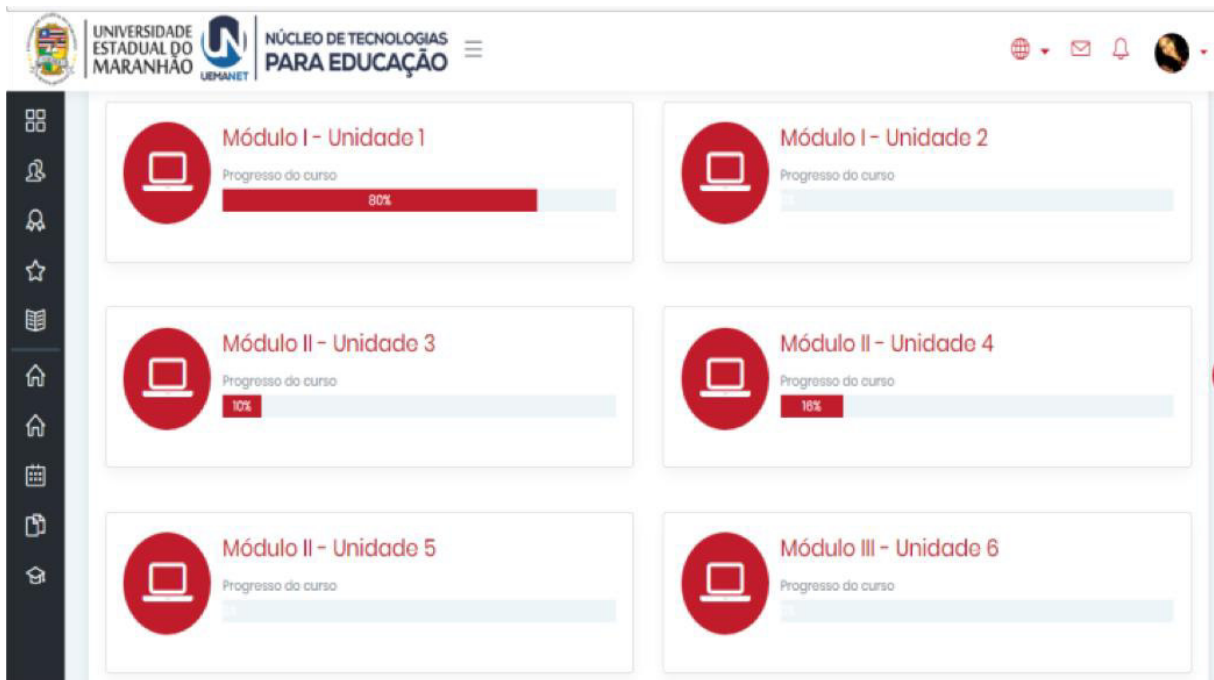
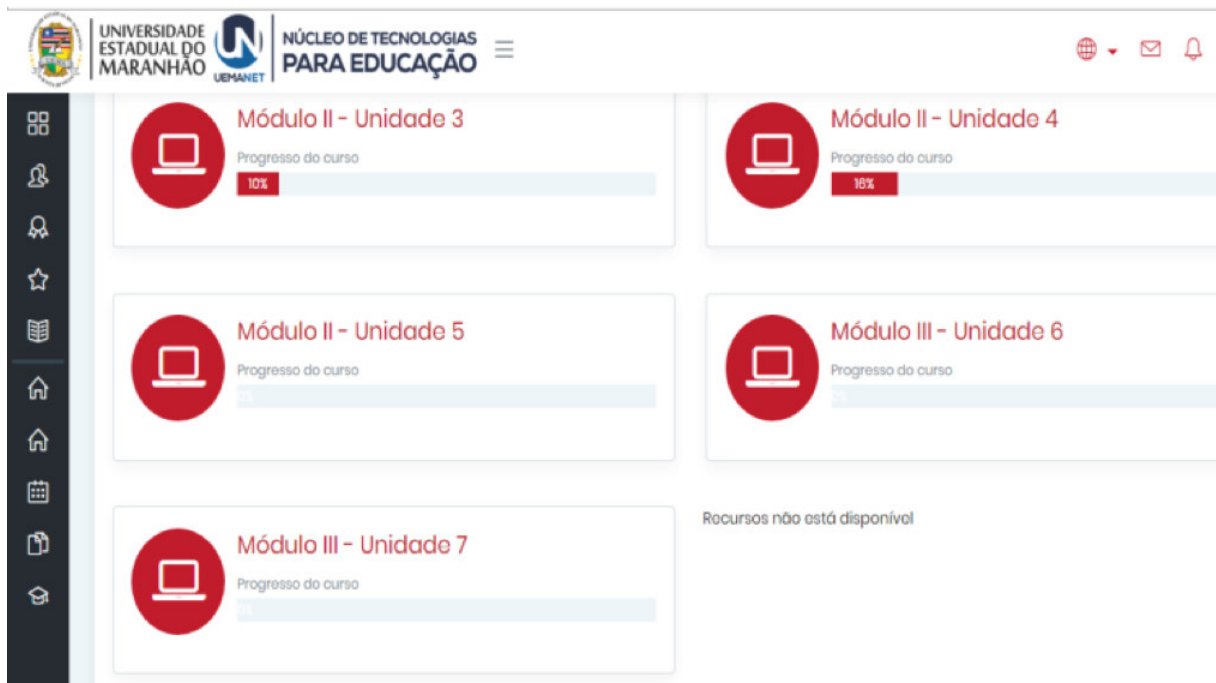


Figura 7: Captura de tela do fórum, dos módulos e das unidades do curso



A partir dessas telas, percebeu-se que o curso está estruturado, tanto em sua grade curricular quanto em seu desenvolvimento, totalmente na plataforma *online*.

### 4.3 Sobre os sujeitos da pesquisa

Partindo do entendimento de Gil (1999), a escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu por meio de amostragem, com os quais já tinha acesso, facilitando a realização desta pesquisa qualitativa. Logo, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (GIL, 1999, p. 104).

Esta pesquisa obteve o total de dez participantes, que responderam a todas as perguntas espontaneamente. O corpus se constituiu pelo recorte das regularidades das sequências discursivas dos sujeitos aprendizes do Curso de Inglês Básico da UEMA dos polos já mencionados. Quanto ao perfil desses alunos, observou-se que:

- a) Todos os alunos estudam na UEMA em diferentes cursos de graduação, como Letras, Biologia, Administração, entre outros;
- b) A idade média deles está entre 20 a 35 anos; a maioria é do sexo feminino, residindo nas cidades de Pedreiras e Lago da Pedra do Estado do Maranhão;
- c) Todos os entrevistados afirmaram que já trabalham, a maioria como professor;
- d) A maioria participa pela primeira vez de um Curso de Inglês *online*.

### 4.4 Sobre o locus da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados

Fonseca (2002) esclarece que os procedimentos de coleta de dados são caracterizados pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.).

Para os procedimentos desta pesquisa foi elaborado um roteiro que consiste no total de 15 perguntas abertas e fechadas, com entrevistas semiestruturadas realizadas de forma *online*. Por ser um estudo de campo, instrumentalmente examinado a partir da aplicação desse questionário junto aos sujeitos aprendizes do Curso de Inglês Básico a distância, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), dos polos de Pedreiras e Lago da Pedra, os dados constituem o corpus deste trabalho investigativo.

Para a materialização desta pesquisa, realizou-se um fórum especial, por meio da rede social *WhatsApp*, com os alunos do Curso de Inglês Básico a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), dos polos de Lago da Pedra e Pedreiras. Esse fórum

correspondeu a um roteiro com 20 perguntas voltadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa *online*, que seguiu o “padrão” de uma entrevista de forma presencial, pois todas as perguntas foram feitas por áudio e respondidas da mesma forma, com o objetivo de deixar a pesquisa mais imersa em seu contexto: o virtual.

Para investigar a construção da identidade do sujeito-aprendiz da LI na pós-modernidade no AVA e a constituição das FDs desses aprendizes por meio dos seus discursos, efetuou-se a gravação em áudio das seguintes perguntas:

- a) Como você avalia a Educação a Distância (EaD) nos dias atuais?
- b) O que te motivou a escolher um curso de inglês a distância?
- c) Quais as maiores dificuldades encontradas no ensino/aprendizado de uma LE no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?
- d) Os alunos, em sua grande maioria, concluem os cursos ou abandonam o curso? Se há evasão, quais os principais motivos?
- e) Quais são as vantagens do ensino de LI no AVA?
- f) Como você se vê como aluno de um curso *online*? Qual o seu papel?
- g) Como você vê o professor? Qual o papel do professor tutor no curso *online*?

#### **4.5 Análise da construção das identidades dos alunos do curso de inglês *online* da UEMA**

Pelas regularidades discursivas dos alunos, foi possível analisar o corpus desta pesquisa que ora é apresentado. A escolha das sequências discursivas (SD) analisadas, obtidas por meio de entrevistas realizadas com os alunos do Curso de Inglês Básico, se efetivou, principalmente, pelas regularidades contidas nos discursos desses alunos.

Ao responderem à primeira pergunta, os alunos puderam discorrer acerca de como eles avaliam a utilização da educação a distância (EaD) nos dias atuais, como se observa nos enunciados a seguir<sup>14</sup>:

(E 01) Eu *avalio* ela de termo *excelente* / pois ela *facilita* o *estudo* por quanto da *flexibilidade de horário* / a gente que escolhe o horário para fazer a atividade /assistir os vídeos/ seja no intervalo do almoço / do trabalho / na madrugada/ nos finais de semana

---

<sup>14</sup> Para serem obtidas essas sequências discursivas, assim como as posteriores, foram feitas as transcrições da mesma forma como registradas pelos entrevistados, sem nenhum tipo de alteração, sendo que a materialidade linguística pode apresentar, ao leitor, o surgimento de inúmeras interpretações não feitas por nós. Além disso, as palavras e expressões destacadas, em itálico e ou negrito, têm o objetivo de tentar evidenciar da melhor forma possível a nossa interpretação vinculada aos dizeres dos sujeitos aprendizes.

(SD 02) Ela traz muitas *oportunidades* para quem não tem condições ou *disponibilidade de tempo* para estudar no ensino regular / então ela é um *gerador de oportunidades*! ... para aqueles que tem alguma dificuldade em relação ao tempo

(SD 03) Eu avalio como *importante!* pois possibilita o maior número de estudantes que *antes* não tinha essa *oportunidade* de fazer algum curso

(SD 04) A EaD eu vejo como algo muito *positivo* até mesmo porque se tratando em educação é a possibilidade de inclusive de *realizar sonhos* / Imagina que hoje você consegue fazer uma graduação no ensino a distância / então isso possibilita que as pessoas consigam *realizar seus sonhos!* além disso é o facilitador porque nem sempre a pessoa pode estar dentro de uma sala de aula e com a EaD isso facilita

(SD 05) Eu avalio como *fenomenal* / a EaD veio para ficar/ o futuro da educação tá inteiramente ligado a utilização da EaD / então eu fiz o curso de inglês/ estou fazendo uma graduação / uma pós-graduação... em EaD justamente pelo fato de saber e ter consciência que a EaD é o futuro da educação.

Nas sequências discursivas transcritas, percebe-se a regularidade nos discursos desses alunos ao afirmarem que a EaD é: *excelente, importante, fenomenal, positiva*. Percebe-se a satisfação unânime em destacar a importância e a qualidade do ensino de LI na modalidade EaD, vista pelos aprendizes como algo bastante positivo e proveitoso nos dias atuais.

Os enunciados apontam vantagens que diferenciam esse tipo de ensino do presencial quando afirmam que a EaD proporciona *facilidade/flexibilidade no horário, a própria comodidade e a possibilidade de escolhas*. Percebe-se uma adequação do sujeito ao novo mundo pós-moderno.

A SD 03, além de assegurar que a EaD é algo importante, traz em seu discurso que ela representa algo novo no âmbito educacional, isto é, remete a uma memória discursiva, quando o sujeito afirma que *antes não tinha essa oportunidade* de estudar a distância e hoje tem, atuando como um grande marco na vida daqueles que já estão imersos nessa era digital.

Já nas SD 04 e SD 05, é perceptível que, ao enunciarem que a EaD *veio para ficar*, é o *futuro da educação...*, a *oportunidade inclusive de realizar sonhos*, trazem efeitos de sentido bastante significativos no que tange ao impacto que esses dizeres podem trazer ao interlocutor. Nesses interdiscursos, diferentes vozes permeiam a memória discursiva constituída por *subjetividade*. Ou melhor, os sujeitos acabam persuadindo o seu interlocutor ao destacarem que, em seus discursos, a EaD é uma educação fenomenal, pois tem a capacidade de até realizar sonhos. Percebe-se, sem dúvida, um discurso midiático sendo perpassado ao dizer.

Ainda na SD 05, fica evidente que o próprio sujeito se coloca como representante dessa nova modalidade de ensino e aprendizagem, mostrando-se extremamente satisfeito com todos os benefícios que esse novo paradigma tem possibilitado.

Nas respostas referentes à pergunta “o que te motivou a escolher um curso de Inglês a distância” (segunda pergunta), foram extraídas algumas SDs que tratam da motivação dos alunos em escolher um curso de Inglês a distância:

(SD 06) O *tempo* não tem sido um aliado meu / E para poder *ter essa habilidade* / a única forma foi *apostar no EaD*

(SD 07) É justamente por não dispor desse *tempo* para me dedicar então é bem mais fácil estudar à distância

(SD 08) Eu diria que a praticidade e também a questão do *tempo* / né?! eu não tenho *tempo* disponível para fazer um curso presencial...

(SD 09) O que me motivou foi a *LE mesmo em si* / a qual *eu gosto muito*

(SD 10) O principal motivo foi porque *eu gosto do idioma Inglês*/ o segundo viver uma *nova experiência* / porque já tinha feito outros cursos presenciais/ mas a distância foi a primeira vez

(SD11) *Crescimento na carreira* e por *gosto pessoal* / e também por achar *o idioma bonito*

Nas SDs - 06, 07 e 08 - fica claro que os sujeitos, por não terem *tempo* de fazer um curso de inglês presencial, motivaram-se pelo fato do curso de LI a distância dispor de uma praticidade e de uma flexibilidade de tempo. Compreende-se a noção desse “tempo”, que está arraigada com a pós-modernidade. Sobre isso, Bauman (2005) ressalta que há uma marca de um relativismo e de um subjetivismo do tempo nesta nova era, que, para ele, é denominada de modernidade líquida.

A regularidade dos discursos dos sujeitos aprendizes, confirmadas nas SD 06, 07,08, demonstra que o principal motivo para se fazer um curso de Inglês no AVA é a questão tempo, pois os alunos não precisam se limitar às aulas regulares com horários fixos e pré-determinados pela instituição de ensino. Por esse motivo, eles optam em fazer o curso de forma virtual, que denota uma praticidade e uma mobilidade desse tempo.

Analisando as SDs 09,10 e 11, nota-se o surgimento de uma nova motivação em escolher o curso de inglês a distância, que é a admiração pela LI, como se observa nos excertos a seguir: *o que me motivou foi a LE mesmo em si* [...], [...] *eu gosto do idioma Inglês*, [...] *gosto pessoal* / e [...] *por achar o idioma bonito*. Sem dúvida, todos esses discursos “trazem à baila uma memória discursiva, vozes provenientes de outros discursos – [...] da mídia, da ciência, num encadeamento sem fim e nem começo” (CORACINI, 2007, p. 209).

É perceptível nas falas dos sujeitos aprendizes um empoderamento proveniente de quem aprende a LI. Crystal (1997, p. 360) afirma que “a língua inglesa já se tornou uma

língua mundial, em virtude do progresso político e econômico obtidos pelas nações falantes desse idioma nos últimos 200 anos, [...] O inglês é utilizado como língua oficial [...] é dominante ou bem estabelecido em todos os seis continentes”. O “domínio” da LI traz o entendimento de como a linguagem, a LI, por meio da interação com as pessoas de diferentes culturas, é um processo de transformação e, ao mesmo tempo, recriação de diferentes identidades.

Na análise da SD11 ainda se percebe outro ponto bastante relevante, que é a questão da soberania da LI no âmbito profissional: o que o motivou a escolher um curso de LI a distância foi o *crescimento na carreira* [...], enunciado que representa o discurso já cristalizado, que dita o domínio de uma segunda língua, especialmente o inglês, sob pena de estagnação profissional.

Dessa forma, há uma clara relação de poder conferida à LI, considerando a própria conjuntura deste trabalho, que é compreender a ressignificação das identidades do sujeito aprendiz de LI no AVA. Isso faz com que esses sujeitos se rendam ao ensino dessa língua.

Ainda em relação à segunda questão, a partir das seguintes SD transcritas a seguir, pode-se tecer as seguintes análises:

(SD 12) As razões que me motivaram foi / é gostar muito da LI, né? / eu sou apaixonado por essa língua por ser também um curso gratuito / e de uma instituição reconhecida que é a UEMA / e a facilidade, né? / de você fazer tudo até pelo aparelho telefônico que entra no sistema e fazer atividade e ter mais tempo para você se dedicar

(SD 13) Por conta da instituição / que é a instituição de grande nome e além disso/ é a oportunidade ter uma certificação e poder é/ e fazer o meu horário / não foi exatamente que eu escolhi fazer o curso EaD/ foi uma questão de oportunidade

(SD 13) É o tempo e também a flexibilidade para estudar / por não ter tempo para poder estar presente na sala de aula.

(SD14) É justamente a praticidade de poder estudar em qualquer lugar / e poder organizar meu horário da melhor maneira.

(SD 15) Posso responder as atividades quando tiver tempo/ pois posso rever as aulas e treinar a pronúncia.

Mediante essas SDs, conclui-se que, por unanimidade, permanece a ideia da flexibilidade no horário para realizar as atividades e estudar, bem como o próprio apreço pela língua. No entanto, muitos outros discursos estão imbricados nesse dito. Assim, sem dúvida, o acesso em tempo real, a comodidade, a flexibilidade de tempo e de espaço, a disponibilidade das videoaulas e dos materiais didáticos 24 horas por dia foram o diferencial para se fazer um

curso de inglês *online*. Essa multiplicidade de escolhas traz efeitos para as sociedades e, conseqüentemente, para os sujeitos aprendizes de LI, cujos efeitos provêm da globalização.

Bauman (1999, p. 85) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] hoje em dia estamos todos em movimento”. Isto é, vive-se em uma era de liquidez, do (in)completo, do flexível, do imediato. A população acaba, constantemente, sendo levada a adentrar nesse grupo, tomando certos cuidados para não ficar à margem, ser excluída e afastada dessa dimensão.

Percebe-se nos discursos dos sujeitos analisados dualidades em suas identidades, as quais são impostas pela LI, a língua que subjaz “poder”, a língua tão desejada, que acaba, por vezes, excluindo.

Destaca-se, ainda, na análise das SDs 12 e 13, que uma das razões pela escolha de um curso de inglês *online* é: [...] *por ser também um curso gratuito / e de uma instituição reconhecida que é a UEMA [...], Por conta da instituição / que é a instituição de grande nome [...]*. Eles deixam claro que esses discursos, novamente, estão fortemente ligados aos já-ditos, que perpassam a relação do saber e do poder. Segundo Foucault (2009), essas relações se constituem a partir de uma base findada na história e de uma determinada *instituição*. A UEMA, no estado do Maranhão, já se estabeleceu como uma instituição renomada e de grande importância no cenário acadêmico do estado, resultando em um processo de institucionalização. Ou seja, essa construção acontece quando as representações sociais já se restabelecem, sem dúvida, como legítimas pela sociedade.

Na análise dessas SDs, é perceptível a concepção de poder defendida por Foucault (2004). Para ele, não se pode definir que existe o poder, mas relações de poder, as quais não estão necessariamente em um lugar determinado, porém está compartilhado e atuando na sociedade em geral, circulando em todos os indivíduos e em todos os locais. Por meio de suas estratégias, ele, o poder, acaba coagindo, dominando e, ao mesmo tempo, disciplinando os sujeitos. Segundo as precisões e as situações de cada lugar, podem ser elaboradas diferentes interferências de poder (FOUCAULT, 2004).

Ainda sobre a SD12, cabe uma análise mais profunda a partir do excerto a seguir: [...] *e a facilidade, né? / de você **fazer tudo até pelo aparelho telefônico** que entra no sistema e fazer atividade [...]*. O sujeito ressalta que estudar uma língua estrangeira de forma *online* traz muita comodidade, recaindo na conjuntura do capitalismo, no sentido de estar propenso e à mercê de um sistema capitalista advindo da tecnologia, graças ao contínuo processo de globalização.



Esse sujeito aprendiz, a partir desse contexto, acaba construindo a sua identidade, conforme Coracini (2006), por meio de um momento na história e no social, imbricado por uma ideologia perpassada de forma global, obtendo como mola propulsora a tecnologia, o capitalismo, que acabam propiciando um consumo exacerbado. Esse sujeito acaba agindo de forma incontrollável em suas atitudes, encontrando-se, sempre, em um processo de procura desenfreada, cujos resultados são impostos pelo capitalismo como algo essencial.

Sabe-se que o aparelho celular, inicialmente, tinha como função a comunicação via chamadas. Mas, hoje, o que quase não se faz, com tanta frequência, é “chamadas” de fato, pois os *smartphones* estão cada dia mais avançados com supertecnologias que o indivíduo acaba se perdendo nas diferentes funções que ele pode oferecer, como exemplo: acesso aos diferentes sites de pesquisa, os mais diversos aplicativos, redes sociais – *WhastApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e outros – e o acesso ao próprio AVA (como mencionada no excerto da SD12).

Observa-se que esse consumismo exacerbado, conforme Coracini (2006), resulta nesse leque de possibilidades que o pós-modernismo oferece e esse sujeito acaba sendo influenciado consideravelmente em suas escolhas e em suas decisões para a construção de suas representações como um sujeito que está submerso em uma era digital.

No que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizado de uma LE no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Essas foram as regularidades encontradas dos discursos dos alunos aprendizes:

(SD 16) Assim como há dificuldades de *aprendizagem* na língua mãe / *um outro idioma* no início *tem suas barreiras* / principalmente com a pronúncia / e também na construção de frases / *quando se tem uma pessoa acompanhando de perto* / se torna mais fácil / *mas sozinho atrapalha um pouco*.

(SD 19) *Algumas dificuldades* que nós encontramos é / nessa questão do ensino virtual *é somente a falta de alguém presencial para nos orientar de uma maneira melhor* / sendo que / *por mais que se tivesse um encontro por mês* / a gente sentia essa necessidade / mas com mesmo com esse encontro / de alguma maneira *alás* era suprida *pele fato da tutora ter bastante domínio do conteúdo* e sempre procurar nos orientar da melhor maneira possível na adesão de conhecimento

(SD 20) *No curso de inglês presencial tem o auxílio do professor o tempo todo* / surgem dúvidas que são sanadas imediatamente e *as vezes no ambiente virtual tem coisas que você perde e não tem com quem contar* a não ser quando você vai encontrar o professor na aula presencial

(SD 21) Eu acho que se tivéssemos mais aulas presenciais seria melhor / acho que melhoraria bastante / mais aulas presenciais.

As SDs descritas acima são interpretadas, visivelmente, por meio das correlações do sujeito com a língua, com a história, com o inconsciente e com a ideologia. De acordo com Orlandi (2012b, p. 53), “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impellido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos”. Ou melhor, por meio das experiências vividas até o momento, esses sujeitos aprendizes deixam marcas no fio dos seus discursos, que são respaldados pela ausência que acaba sendo sustentada por uma interdiscursividade, como se pode observar a seguir: *quando se tem uma pessoa acompanhando de perto / se torna mais fácil / **mas sozinho atrapalha um pouco**; Algumas dificuldades que nós encontramos é / nessa questão do ensino virtual é somente **a falta de alguém presencial** para nos orientar de uma maneira melhor; as vezes **no ambiente virtual** tem coisas que você perde e **não tem com quem contar**.*

Sob essa perspectiva, é revelado ao leitor que, apesar de toda uma conjuntura benéfica pós-moderna que esse curso de LI *online* oferece, ainda não é possível suprir a presença do professor em sala de aula. Por unanimidade, foi colocado que a principal dificuldade dos sujeitos aprendizes de LI no AVA é a falta do professor, da interação *face to face*. Uma das SD ressalta que os sujeitos aprendizes ainda não conseguem ter um autogerenciamento em sua aprendizagem, evidenciando, dessa forma, as marcas das subjetividades desses alunos, que sentem falta do professor em sala e reflete a recente mudança de paradigma da educação (presencial/a distância). Quer dizer, os alunos ainda não se acostumaram a esse novo método de ensino, ainda estão presos às vantagens do ensino presencial.

Sobre a questão voltada à evasão e suas causas, os sujeitos aprendizes de LI responderam:

(SD 22) No meu curso específico / **teve bastante evasão é/ teve inclusive pessoas que nem abriram o AVA / Teve gente** que no meu do curso desistiu. Teve gente por exemplo, no último módulo em que a atividade requeria *é/ era* **um pouco mais complexa**. Então as pessoas, acredito **que as pessoas ficaram um pouco intimidadas** e acabaram que não fizeram a atividade foi necessário abrir um *é / fazer* uma recuperação, né? E essa recuperação era um pouco mais simples / E a partir daí que as pessoas conseguiram concluir o módulo / mas também foram poucas pessoas. **Eu acredito que que justamente o fato de não ter um auxílio, um pouco mais complexo de não ter um professor do lado** que talvez a pessoa se sente mais *é* intimidada e acaba desistindo de fazer o curso / O que isso *é* muito ruim, porque a pessoa acaba perdendo muito conhecimento.

(SD 23) Mesmo diante de uma facilidade maior nos dias atuais para se estudar, **ainda assim surgem dificuldades financeiras / falta de tempo / falta de motivação, problemas pessoais / Isso acaba interferindo** direta ou indiretamente no número de **alunos que concluem**.

(SD 24) Em acredito que **a maioria evadem** / eles evadem principalmente / porque a grande maioria das pessoas elas se sentem obrigadas / **elas precisam se sentirem**

**obrigadas em concluir alguma coisa** / ô / vou citar um outro exemplo / às vezes as pessoas quer praticar uma atividade física/ mas elas só praticam uma atividade física se ela pagar uma academia / aí ela paga academia e não frequenta a academia/ Entende então? No caso/ eu acredito que a grande maioria/ eles evadem/ eles têm essa desistência/ justamente porque se acham que não tem nenhuma obrigação / então assim / para eles o retorno do aprendizado e o certificado não seria uma recompensa pelo esforço de ter feito todo o curso.

(SD 25) Eu acredito que a maioria dos **alunos evadem por não terem tempo**.

(SD 26) Quando **a pessoa desiste** do curso é por alguma **dificuldade em pegar os conteúdos** e também pode ser a dificuldade técnica **por não ter acesso a internet** deve ter sido isso também/ eu creio que deve ser **a maior dificuldade** de muitos/ **de não ter esse acesso**.

(SD 27) Eu ainda acredito que ainda há uma **evasão significativa** / por vários motivos é... alguns por **não ter o foco / por não conseguir acompanhar o curso SOZINHO** e por **não se programar para estudar** e também outros porque **não conseguem acompanhar as tecnologias** apesar de ser uma coisa mais presente no dia a dia/ hoje/ mas tem muita gente que ainda não sabe mexer no computador; utilizar a internet/ principalmente as pessoas com a idade mais avançada.

O discurso desses alunos apresenta unanimidade quanto à evasão do curso. Muitos deles não conseguem concluir o curso, de acordo com o que esses alunos relataram. Mas é necessário analisar o que está por trás dessa afirmação e, sobretudo, as principais razões que levam os sujeitos que desistiram a não conseguirem concluir o curso de inglês.

Para Walter (2006), a evasão é um assunto recorrente para muitos pesquisadores, porém, com o enfoque no ensino fundamental e médio, de forma presencial, mostrando pouquíssimas pesquisas direcionadas ao ensino a distância. Ademais, existe uma quantidade insuficiente de literaturas voltadas à questão da evasão na EaD, ainda que este seja considerado um problema presente e sério da educação. Com base em Vilarinho e Paro (2008), as razões essenciais que levam os alunos da EaD a evadirem são: aspectos administrativos, tecnológicos, teórico-metodológicos e pessoais.

Ao analisar algumas sequências discursivas dos alunos desta pesquisa, percebem-se aspectos que coadunam com o pensamento de Vilarinho e Paro (2008), em especial no que dizem respeito aos principais motivos de evasão: dificuldades na realização das tarefas no AVA, ausência do professor/tutor para o acompanhamento dos alunos, dificuldades financeiras, falta de tempo, falta de motivação, falta de um autoplanejamento acadêmico, problemas pessoais e tecnológicos.

Quando o aluno afirma na SD 22: *teve bastante evasão... teve gente por exemplo, no último módulo em que a atividade requeria é/ era um pouco mais complexa. Então as pessoas, acredito que as pessoas ficaram um pouco intimidadas e acabaram que não fizeram a atividade*, essas afirmações refletem a não adequação/identificação com esse novo modelo

de ensino e aprendizagem por parte daqueles que não conseguiram concluir o curso. Quando esse sujeito aprendiz afirma que houve uma intimidação na realização das atividades, ele se refere à prática do *speaking*<sup>15</sup> no *laboratório de fala*<sup>16</sup>. Talvez, isso tenha sido o motivo da intimidação e receio por parte de alguns alunos ao praticar a oralidade.

No deleite dessa SD, não se teve como pretensão apontar o desenvolvimento dos alunos na LI, já que seria preciso uma averiguação estrutural da habilidade *speaking* como foco, desvirtuando, também, o escopo desta pesquisa. O que está em jogo é justamente como esses discursos se manifestam por meio desses sujeitos, ou melhor, como o encontro-confronto com a LI vai produzindo efeitos de sentidos e delineando a construção da(s) identidade(s) desses sujeitos aprendizes no AVA.

Ainda na SD 22, filtrou-se novamente a ausência do professor presencial como um motivo de evasão: *Eu acredito que que justamente o fato de não ter um auxílio, um pouco mais complexo de não ter um professor do lado...* Ficou evidente que, por meio da memória discursiva desse aluno, a presença do ensino tradicional ainda é bastante latente.

Também se percebe, nos implícitos presentes no discurso desse sujeito aprendiz, que o professor presencial ainda faz falta no processo de ensino e aprendizagem no AVA, pois ele se encontra enraizado no pensamento e na vontade do aluno virtual, trazendo à tona um desejo que não pode ser realizado. Quando o sujeito aprendiz escolhe fazer um curso a distância, ele já sabe que não pode ter um professor disponível presencialmente para sanar dúvidas e inquietações.

Nas SD 23, 25 e 27, observou-se que umas das razões para a evasão é a falta de tempo, que já foi mencionada por esses alunos inúmeras vezes no decorrer desta pesquisa, o que acaba coadunando com outro motivo de evasão: a falta de um autoplanejamento acadêmico, que resulta na falta de tempo: *Eu ainda acredito que ainda há uma evasão significativa / por vários motivos ... é... alguns por não ter o foco / por não conseguir acompanhar o curso SOZINHO e por não se programar para estudar.*

Nos pontos em destaque, ficou bastante explícito que se o aluno não consegue organizar o seu tempo de forma eficiente e proativa, ele não consegue chegar até a conclusão do curso. Aquele *que não tem foco, não sabe se programar para estudar* e o mais interessante desta sequência discursiva foi a ênfase que o sujeito aprendiz pronunciou em afirmar que o aluno evade: *por não conseguir acompanhar o curso SOZINHO*. Esse sujeito quis deixar

---

<sup>15</sup> Habilidade da fala.

<sup>16</sup> O laboratório de fala, denominado como fórum de discussão, tem essa nomenclatura por ser o espaço que o sujeito aprendiz precisa gravar um áudio todo em inglês e descrever o assunto discorrido em cada unidade trabalhada no módulo do curso.

claro ao seu interlocutor que, ou você se reconhece como uma identidade digital<sup>17</sup>, ou você não vai se encaixar nessa nova forma, ficando de fora dessa nova categoria de sujeito aprendiz.

Por fim, tem-se a questão da falta de domínio da área tecnológica, como foi identificado a seguir: *porque não conseguem acompanhar as tecnologias apesar de ser uma coisa mais presente no dia a dia / hoje / mas tem muita gente que ainda não sabe mexer no computador*. Lévy (1999) traz uma reflexão em torno dessa questão do ciberespaço e de como se deve apoderar-se desse novo espaço como uma realidade na era digital. Para se moldar ao que o pós-modernismo exige, é preciso construir/ter essa identidade digital. Esses alunos estão inseridos em uma nova modalidade de ensino em que as tecnologias de informação e comunicação são os pilares que contribuem para novos paradigmas educacionais e de conhecimento.

Diante do exposto, infere-se que a educação a distância compartilha de um novo modelo de apreensão do conhecimento, de saberes tecnológicos que se distanciam da forma clássica de ensino tradicional, levando os participantes do processo - alunos e professores / tutores - a uma (re)construção de identidades e identificações.

Quanto à pergunta que diz respeito às vantagens do ensino de LI no AVA, foram encontradas as seguintes regularidades discursivas:

(SD 28) É... poder **fazer o seu horário**/ além disso, como já vem o **material pronto**/ então isso/ facilita na questão da/ da pesquisa / você não ter que perder tempo é... pesquisando os materiais então isso também é muito positivo/ embora ainda precisa ser melhorado alguns pontos/tá?

(SD 29) São várias vantagens... a **flexibilidade** / os **novos métodos** / o **fórum por áudio** que foi a primeira vez que eu tive dessa forma o fórum/ **foi bem interessante**.

(SD 30) É essa disponibilidade de ter o **conteúdo ali pronto**, para ser repetido e revisado quantas vezes forem necessárias isso para mim é o ponto principal de estar ali sempre disponível.

---

<sup>17</sup> Quando transposto para o contexto on-line, o conceito de identidade torna-se a inda mais complexo, o que poderá justificar a existência de diferentes expressões para designar a representação do indivíduo em ambientes digitais: entre as mais frequentes, encontram-se “*digital identity*” (identidade digital) e “*online identity*” (identidade on-line), expressões que – ainda que se refiram ao mesmo fenômeno, por exemplo., à identidade existente na rede – são caracterizadas com alguns aspectos que as distinguem e apresentam duas perspectivas do mesmo conceito. [...] Apresentando identidade on-line como um conceito que evoluiu técnica e culturalmente nos últimos anos, Warburton defende que esta deverá ser compreendida como a parte da identidade pessoal que é mediada através da Internet e que existe no mundo digital [...] Vista como um *continuum* [...], a dimensão digital da identidade poderá ser compreendida como o total da informação referente ao indivíduo e publicada – pelo próprio ou por outros – na rede, um conjunto que se estende desde simples credenciais eletrônicas que permitem o acesso a sistemas fechados até à representação complexa do “eu” num espaço digital [...] (ARESTA, 2013, p. 26).

(SD 32) As vantagens são dos **E-books** disponibilizados, são das **atividades** que incentivam que fixam é... é na memória... são **no fórum** que a gente através **dos áudios** a gente acaba escutando e aprendendo.

(SD 33) As **webclass, vídeos** também nos ajudam também a entender bem mais o conteúdo... porque é **via oral** facilita então a gente aprender a falar.

(SD 31) No AVA eu acho que o ensino / ele fica muito mais **didático** porque o que acontece / vamos usar como exemplo o nosso curso ele tem um ambiente virtual/ **no ambiente virtual além de você ter o conteúdo gramatical/** você ter a questão escrita / **você tem a oralidade** e você a o treino, né? do ouvido e você conseguir escutar para poder fazer a prática/ **eu acredito que assim se torna muito mais didático do que aquela coisa meio que empurrada sabe do tipo só passa para o aluno a gramática/** não testa a conversação/ não testa o aluno tentar ficar com o ouvido mais aguçado/ acho que o benefício do AVA justamente esse porque ele consegue em um ambiente virtual **fazer o aluno desenvolver essas habilidades.**

Nas SD 28 e 29, percebe-se a presença dos discursos já mencionados em torno da flexibilidade, que é poder fazer o seu próprio horário de estudo, o próprio controle do seu tempo, porque todas essas características estão imbricadas à pós-modernidade. Os sujeitos aprendizes afirmam que o próprio ambiente virtual propicia uma aprendizagem significativa para eles, pois existem os *E-books*, além de uma nova metodologia voltada ao ensino da língua inglesa, como o fórum por áudio.

É importante esclarecer que essa metodologia é utilizada exclusivamente pelo curso de Inglês da UEMA. Através da plataforma Moodle no AVA, os alunos têm acesso a sete unidades diferentes e, em cada unidade, eles precisam gravar um áudio totalmente em inglês, correlacionado ao assunto da unidade proposta. É chamado de laboratório de fala, porque nesse fórum acontece o processo de ensino e aprendizagem da habilidade “*speaking*” e, ao mesmo tempo, do “*listening*”. Conforme foi mencionado pelos alunos, é uma das vantagens do ensino da LI no AVA.

No discurso expressado da SD 31, percebe-se uma ideologia por meio de uma latente memória discursiva, como se observa a seguir: *no ambiente virtual além de você ter o conteúdo gramatical / você tem a questão escrita / você tem a oralidade... né... eu acredito que assim se torna muito mais didático DO QUE AQUELA COISA MEIO QUE EMPURRADA sabe do tipo: só passa para o aluno a gramática...*

Outro ponto que precisa ser mencionado corresponde à construção ideológica, social e histórica, na qual esse sujeito está fincado em um lugar e em um tempo determinado. Ele se posiciona discursivamente fundado no dizer do(s) outro(s), sem esquecer que ele estará imerso em um lugar e em um tempo centrado no social. Na imbricação da língua com o social, o processo de enunciar acaba se transformando em um elemento imprescindível no(s) efeito(s) de sentido(s) presente(s), ou melhor, na forma de se interpretar.

Além da concepção ideológica vinculada ao local do realizar, em relação ao materialismo, fincado na história e no sujeito que age inconscientemente (uma vez que quando se fala em ideologia, é necessário imediatamente atrelar ao inconsciente), as elucidações advindas de Pêcheux (1997b, p. 171) ficam perceptíveis nas condições de produção e conjuntura dos enunciados (a condição do sujeito em vivenciar cada situação), pois destacam uma ausência nítida, que pode ser suprida, como se observa a seguir: “o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciatador”. Essa afirmação evidencia, novamente, a concepção do esquecimento de nº 1 que, ilusoriamente (falsa ideia), o sujeito pensa que é dono de seu dizer, dono do processo de elaboração de sentidos.

Perpassando por tudo isso, o discurso desse sujeito aprendiz denuncia a metodologia de outros cursos de LI, sobretudo o ensino presencial quanto ao ensino tradicional: *eu acredito que assim se torna muito mais didático DO QUE AQUELA COISA MEIO QUE EMPURRADA sabe do tipo só passa para o aluno a gramática...*

Portanto, muitas escolas de idiomas simplesmente ensinam a gramática pela gramática, como foi acusado no inconsciente desse sujeito discursivo. Ele traz uma ressalva de que o curso de inglês no AVA é um diferencial, já que favorece a prática das habilidades da LI. Segundo Moita Lopes (2001, p. 65), para ensinar LI é necessário desenvolver as quatro habilidades linguísticas:

[...] uma criança aprende mais facilmente uma LE em uma situação formal de aprendizagem do que adultos; para se ensinar uma LE tem-se que necessariamente ensinar as quatro habilidades linguísticas; é impossível se ensinar uma LE sem um componente cultural do curso; a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE; o apelo à língua nativa (LN) como um artifício para ensinar LE é nocivo por causa do fenômeno da interferência da LN na LE; o aluno tem que aprender a pensar na LE; algumas LEs requerem um nível de inteligência maior do aluno para serem aprendidas; as regras que definem a competência comunicativa são mais relevantes na aprendizagem do que as regras que caracterizam a competência linguística; o conteúdo linguístico do programa de ensino é o que caracteriza seu enfoque comunicativo; etc. Entre tantos mitos, cada um merecedor de uma reflexão em separado.

As quatro habilidades fomentadas no ensino da LI são essenciais, independentemente se são desenvolvidas em um curso de idiomas, seja presencial ou *online*. São situações e contextos que precisam ser reverberados em todo o processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Então, quanto à questão do papel do aluno no ensino a distância, observou-se:

(SD 32) O papel do aluno é ter receptividade, de tá apto e de estar disposto e saber valorizar essa oportunidade que é o curso *online*; **ter disciplina / assiduidade / e ter**

**reconhecimento pela forma de ensino... né?** E saber **dar valor** a essa forma de ensino / essa oportunidade de **ensino NOVA** é muito interessante que é o ensino *online*.

(SD 33) É de dedicação/ é de **uma postura mais ativa**, né? É uma vez / que não tem um horário fixo/ **que não um professor pegando no pé**/ então o papel do aluno EaD, né? tem que ser **de muita responsabilidade**/ tem que **assumir as suas atitudes mais participativas**.

(SD 33) O papel do aluno é tentar buscar o seu conhecimento, **o aluno precisa ter mais atitude em buscar** o seu próprio conhecimento.

(SD 35) O aluno assim como em todo o processo de ensino / tudo que ele se propõe a fazer/ ele **precisa ser um agente ativo**/ ele **precisa buscar as informações**/ ele precisa buscar materiais / **ele precisa buscar o seu próprio conhecimento**... então mais do que simplesmente um espectador / **ele precisa ser alguém ativo nesse processo**/ alguém que se envolve com todas as etapas / que questiona e que busca se aprimorar e aperfeiçoar o conhecimento que ele está recebendo.

(SD 36) **O papel do aluno no ensino a distância é bem diferente e mais difícil** do que do ensino presencial **não há aquela cobrança diária** como tem no ensino presencial... de cumprir um horário. O horário, o aluno é que vai definir como ele vai estudar / de que forma / então a universidade só irá definir as disciplinas o conteúdo/ é os prazos/ mas só que dentro desse prazo/ **vai ter que se adequar / fazer seu próprio cronograma de estudo/ fazer seu próprio horário vai ser o aluno** / então eu acredito que é bem mais complicado ser um aluno do ensino a distância porque é **o aluno vai ter que ter foco, ele que vai ter que tomar a frente de definir suas coisas**... o que ele vai fazer / quando vai fazer / como vai fazer / ao contrário do ensino presencial.

Ao perpassar por todas essas regularidades discursivas, percebe-se que esses sujeitos não são a origem de si, pois os sentidos estão associados aos fatores que extrapolam a condição de produção que origina desse discurso. Sobre isso, Orlandi (2004, p. 49) assegura:

[...] o sujeito se define na sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso).

Torna-se evidente que esse sujeito será constituído por diferentes tipos de posições que estão arraigados a uma memória discursiva, conseqüentemente por um ideal imaginário que constrói a sua identidade.

Partindo para a análise da SD 32, foi observado um ponto extremamente importante no que tange à ideologia, que cruza o discurso desse sujeito aprendiz: *...saber dar valor a essa forma de ensino / essa oportunidade de ensino NOVA é muito interessante que é o ensino online*. Quando se afirma que é preciso valorizar o ensino no AVA há, sem dúvida, o rastro de uma discursividade do excesso, do poder, da soberania da instituição de ensino, no caso a



UEMA. Tudo isso é levado em conta por meio dessa ideologia e do inconsciente que estão conectados de forma material, segundo Pêcheux (1997c).

Para compreender as relações de poder que estão perceptíveis na SD 32, Foucault (2009) esclarece que, quando se fala em poder, é oportuno não compará-lo com algo que se organiza naturalmente, mas sim como uma prática da sociedade, imbuído de uma construção histórica. O poder é disseminado em toda sociedade, assumindo formas reais e locais. Ele invade a materialidade, mirando ou, até mesmo, formando os sujeitos de forma ideológica, infiltrando-se nos comportamentos diários.

Indo ao encontro das ideias de Foucault mencionadas anteriormente, Gregolin (1988) assegura que, assim como as ideias estão arraigadas nas palavras para sua existência, a linguagem também está, pois é uma das formas da materialização da ideologia. Por meio dessa ótica, o poder acaba proporcionado para si dualidades: uma positiva e outra negativa, permanecendo o posicionamento de uma única soberania, ou o domínio da minoria em relação à maioria. As interações relacionadas ao poder imergem em qualquer lugar, pois estão presentes nos *micro poderes* da sociedade. Contudo, é preciso saber que, “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1985, p. 241).

Para Foucault (1985), o poder estará sempre vinculado às interações da sociedade, surgindo como forma de resistência ao condicionamento do poder. Toda e qualquer forma de saber está ligada às relações de poder, pois o indivíduo é resultado dessas relações. Há uma bilateralidade entre o poder e o saber. Um está imbricado ao outro, isto é, não existe uma relação de poder sem formação do saber. Cada novo saber sempre irá constituir novas ligações com o poder.

Caminhando para as SDs dos alunos quanto às principais características no AVA, constatou-se uma unanimidade em torno da postura desses alunos: eles precisam **ter disciplina, assiduidade, assumir posturas mais participativas**, precisam **ter uma postura mais ativa** em seu processo de aprendizagem, precisam buscar seu próprio conhecimento, **ter foco**. Todos esses discursos protagonizam o sujeito aprendiz de LI no AVA como o grande responsável pela sua aprendizagem. Ele precisa assumir esse papel, essa identidade construída pela EaD.

Chama-se atenção, também, para a frequência da prática de alguns verbos na regularidade do discurso desses alunos: o aluno **precisa ter**; ele **precisa ser**; ele **precisa buscar**; **vai ter** que se **adequar**; o aluno **vai ter** que ter **foco**. É perceptível que esses alunos

acabam assumindo as suas devidas responsabilidades na própria constituição de seus conhecimentos.

Como o foco desta pesquisa é justamente compreender essas concepções de identidade e de identificações que estão fincadas na perspectiva discursiva, perpassa-se por questões psicanalíticas, sendo sempre imaginárias, visto que coloca em movimento a figura que o sujeito tem de si próprio, por meio do que ele projeta em relação ao outro e se identifica como tal.

Para que esses alunos que decidem imergir no universo da educação a distância tenham êxito, é necessário se modelar aos padrões da mesma. O aluno precisa se ressignificar quanto à sua postura diante dos desafios lançados por essa nova modalidade de ensino. Sobre isso, os alunos afirmaram em seus discursos: *O papel do aluno no ensino a distância é bem diferente e mais difícil do que do ensino presencial não há aquela cobrança diária como tem no ensino presencial... o aluno vai ter que ter foco, ele que vai ter que tomar a frente de definir suas coisas.*

Todas essas reflexões em torno da relação do sujeito com a LI conduzem, inevitavelmente, a uma problematização quanto às identidades. De acordo com Hall (2011), elas surgem dentro de um jogo de poder que é estabelecido pelas diferenças, ou melhor, pela interação com o Outro, com tudo aquilo que lhe falta e que não é. Hall ainda afirma que essas relações não estão diretamente voltadas às dúvidas sobre quem esse sujeito é, mas com o que esse sujeito poderá se tornar em contato com uma nova língua.

Os discursos a seguir mostram a visão que os alunos têm de si mesmos no processo de ensino e aprendizagem da LI no AVA.

(SD 37) Eu me vejo como um **privilegiado** que tem uma oportunidade / é... muito importante de poder participar de um curso desse... e ainda vindo de uma **instituição tão respeitada** como essa, né? a qual eu participei...então é uma **oportunidade única** e extremamente importante e não pode ser desperdiçada.

(SD 38) Como aluno de um curso *online* eu me vi **desafiada a sair desse papel de inércia**, vamos dizer assim / de ficar simplesmente como receptor / mas eu me senti muito incentivada a buscar o conhecimento / a refletir sobre ele / **a me tornar um agente ativo** nesse processo e vamos dizer assim/ o ator principal desse processo de ensino e de aprendizagem/ então trouxe uma responsabilidade maior porque eu entendi que o meu sucesso/ a minha/ **o meu rendimento satisfatório dependia 100% de mim/** isso traz mais comprometimento também /e uma motivação maior para um esforço/ que tudo aquilo que foi conquistado ou não **é mérito meu/** claro que com ajuda do material / do tutor/ do professor / mas traz uma responsabilidade maior e conseqüentemente uma motivação maior trouxe para mim como aluna/ essa foi a minha experiência.

(SD 39) Como aluna do ensino *online* **eu me vejo mais interessada** em estudar um pouco mais porque não vai ter aquela cobrança diária já entregando praticamente

tudo pronto/ eu que tenho que estudar o material pelo o ambiente e procurar um pouco mais/ pesquisar / **eu vejo que a cobrança no ensino a distância não parte de outros tem que partir da gente/ e a gente que tem ter foco/** criar seu horário de estudo direitinho/ cumpri / porque se não cumpri não vai atingir os objetivos/ não vai cumprir os prazos / **então eu vejo com mais interesse do que quando eu estudava no método presencial/** tradicional.

(SD 40) **Eu me vejo como desafiadora** / porque sabemos que o ensino a distância / ele de certa forma e torna **mais complexo/** pois somos nós alunos que temos que buscar a fundo determinado assunto / buscar em outros meios para poder conseguir uma interpretação boa/ ressaltando também que é quase impossível o professor / o tutor / no caso tirar a dúvida do aluno em tempo real/ o professor do ensino presencial além de esta explicando tem como o professor tirar essa dúvida do aluno em tempo real e no curso *online* NÃO ele torna um pouco mais demorado porque tem esse tempo do professor tirar essa dúvida do aluno / **mas o bom do ensino a distância é exatamente isso porque ele faz com o que aluno se desenvolva de uma forma surpreendente** / ou seja / é como se ele fosse um desafiador para o aluno para **que ele possa crescer muito mais vezes do que do próprio curso presencial.**

(SD 41) Eu me vejo é é é...eu me sinto / **eu me vejo como um aluno de extrema importância/** eu me vejo assim NOSSA! / eu tenho a chance de aprender algo sem sair de casa / eu posso é escolher os horários para fazer as atividades/ de escolher aqueles vídeos/ de integrar com meus outros colegas/ **então eu acho o condutor desse conhecimento, né? e extremamente responsável / porque se eu não seguir as regras/** não me doar/ eu não consigo / então **eu sou o responsável pela a aquisição** desse conhecimento.

Na SD 37 - *eu me vejo como um privilegiado...e ainda vindo de uma instituição tão respeitada como essa, né? a qual eu participei...então é uma oportunidade única* - existe uma questão muito interessante que deslumbra um ponto categórico desta análise, que é a supervalorização de ser um estudante da EaD, todo esse discurso, segundo Althusser (1992), permeia uma ideologia advinda da concretude de um aparelho ideológico vigorante na sociedade, com total envolvimento desse sujeito no discurso da prática social. Percebe-se assim, que esse assujeitamento não é realizado por meio das ideias somente, perpassa pelas práticas, da forma como esse sujeito interage com o outro, na sociedade. Uma vez que, você se enaltece em estudar em uma universidade que já é respeitada tem um reconhecimento frente a sociedade.

Voltando neste momento para as regularidades discursivas desses alunos no que tange a uma autoanálise de como eles se projetam no processo de LI no AVA, observou-se uma presença do *eu* que acaba emergindo no discurso desses alunos, como um componente imprescindível. Por razão de ser o *eu*, o sujeito aprendiz é o grande responsável pela sua própria aprendizagem, o que configura uma dificuldade. Com base nisso, cabe uma reflexão, pois em outros modelos educacionais há também um protagonismo por parte do aluno, em seu processo de aprendizagem.

Em contrapartida, esse destaque do *eu*, acentuado pelos sujeitos aprendizes, pode ser decodificado como uma imbricação de um discurso proeminente na área da EaD. De forma global, compreende-se que o aluno nessa modalidade de ensino se diferencia do perfil tradicional, ou melhor, ele precisa ser um estudante autônomo em sua aprendizagem. Essa reprodução ficou marcante nos discursos dos sujeitos aprendizes desta pesquisa, como é

destacado a seguir: *eu me vi desafiada a sair desse papel de inércia / eu me vejo mais interessada/ eu vejo que a cobrança no ensino a distância não parte de outros tem que partir da gente / então eu vejo com mais interesse do que quando eu estudava no método presencial / eu sou o responsável pela aquisição.*

Os sujeitos não só repetem os já-ditos desses interdiscursos, como também incorporam uma identidade que representa um aluno, um sujeito aprendiz de LI completamente comprometido, metódico, organizado, autônomo, responsável, determinado, interessado e protagonista. Reflete-se, então, sobre uma assimilação que os alunos vestem para si, na qual o aluno da EaD precisa de autonomia para, de fato, obter êxito em sua aprendizagem. Kenski (2007, p. 73) reafirma abaixo:

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação às suas aprendizagens, que consigam administrar os seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam, que participem das atividades, independentes do horário ou local em que estejam [...] é preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo.

Destaca-se, portanto, como esses sujeitos aprendizes analisam a sua aprendizagem da EaD. Apesar de eles terem conhecimento de que eles têm um papel central em sua aprendizagem, também compreendem que é extremamente importante o trabalho em conjunto.

Tudo isso perpassa no que Hall (2000, p. 108) assegura em torno “[d]as identidades [, que] são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Reflete-se um reconhecimento de diferentes identidades, de acordo com a posição discursiva que esses sujeitos ocupam.

As identificações desses sujeitos são construídas por meio da interação deles com o mundo e com o social. Essas diversas identificações, que são diluídas em características produzidas no sujeito, originam simultaneamente o lugar no processo discursivo desse sujeito aprendiz e uma (des)consolidação de suas identidades, exatamente por terem identificações heterogêneas, múltiplas e efêmeras. Ao encontro disso, Hall (2000, p. 62) afirma que “as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento”.

Gregolin (2007, p. 32) esclarece que compreender a construção identitária na perspectiva da AD é analisar as “práticas discursivas que criam efeitos de sentidos de identidades”. Essas práticas servirão para conduzir a própria concepção de identidade(s), que

é constituída pelas condições que o sujeito ocupa dentro do próprio discurso. Em complemento, Woodward (2014, p. 31) destaca que:

a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.

Logo, evidenciam-se as intensas mudanças que são vivenciadas e afetadas pelas transformações mundiais, originando desestabilidade e construções diárias de novas identidades. Desse modo, as identificações acabam desestabilizando esse sujeito e não o estabilizando: acontece o acúmulo dos diferentes tipos de posições dos sujeitos na constituição dessa subjetividade.

Faz-se necessário, também, compreender a concepção dos alunos em relação ao tutor/professor desse curso de LI, como se observa a seguir:

(SD 42) Considero que o professor/ tutor do curso *online* ele **é uma das ferramentas principais nesse processo de aprendizado** no sistema de ensino a distância porque sem ele com certeza o processo seria comprometido não teria tanto êxito / porque as vezes nem só o material vai ser suficiente / então o professor/tutor ele **é essa ponte que vai tornar esse processo mais sólido/** esse caminho mais fluído para que o aluno possa ter sucesso/ ter êxito nesse processo de aprendizagem.

(SD 43) **Eu vejo ele como mediador /** em que o mesmo **ele cria situações didáticas que possam facilitar as necessidades** e interesses dos alunos e o professor / tutor também é responsável em promover a interação, ou seja, esse sentimento na turma de um curso virtual além de incentivar o encorajamento do aluno pois sabemos que um curso a distância **acaba sendo um pouco enfadonho** e o professor é responsável por isso de poder estar incentivando o aluno e encorajando.

(SD 44) **Eu vejo o tutor dentro do curso a distância de uma maneira fundamental /** porque se não houvesse a participação dele certamente haveria dúvidas acerca de alguns assuntos/ por isso eu vejo que é necessário ter um tutor para tirar as nossas dúvidas.

(SD 45) **Eu vejo o professor/ tutor como intermediador** tanto de conteúdo quanto de sistema/ é... de como mexer no sistema/ **é o ponto mais próximo entre o aluno** e o restante da universidade/ é o elo entre esses dois pontos / é o que vi ter mais contato com o aluno.

(SD 46) **Eu vejo o professor como alguém extremamente capacitado** já que ele tá li **na função da pessoa que vai esclarecer /** vai dar esse amparo para o aluno / então é... interessante que esse professor tenha um nível de conhecimento **que a gente pode confiar, entendeu? E no caso da Uema a gente já imagina que tenha feito uma seleção bastante criteriosa para que sejam contratadas** essas pessoas para desenvolverem esse papel de tutor/ professor.

Ao analisar as sequências discursivas, foi percebido que os alunos colocam os professores/tutores como coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem na EaD, como parte essencial do processo. Eles são os mediadores que facilitam e promovem para esse aluno uma aprendizagem, de fato, significativa. Nos discursos dos alunos a seguir, visualiza-se: considero que o professor/ tutor do curso *online* **ele é uma das ferramentas principais nesse processo de aprendizado... eu vejo o tutor dentro do curso a distância de uma maneira fundamental... eu vejo o professor / tutor como intermediador.**

É importante destacar que a identidade desse tutor/professor é construída a partir desse processo de mediação que os alunos apresentam em seus discursos. Ou seja, é uma identidade imaginária que acaba se afastando do professor do ensino presencial, já que terá um papel de mediar o conhecimento desse aluno por meio das tecnologias de informação e comunicação, presente na pós-modernidade.

Observa-se que um bom tutor não se limita a ter somente conhecimento, mas deve ser compreendido em uma conjuntura muito maior. Loch (2009, p. 15) afirma que:

[...] a experiência mostra-nos que muitos professores, excelentes no ensino presencial, não são bons tutores na educação a distância, pois ambas modalidades apresentam características distintas. Desta forma, o professor ao atuar na EaD precisa desenvolver algumas competências e atribuições distintas ou complementares àquelas necessárias no ensino presencial [...].

O tutor precisa ter peculiaridades que sejam diferentes do professor de ensino tradicional, com características adequadas à EaD. No entanto, nos discursos dos alunos não foi apresentada nenhuma técnica que o tutor precisa desenvolver para ter autonomia, criatividade ou, até mesmo, um modelo de aprendizagem adequado.

Hack (2010, p. 19) ressalta que “a formação permanente se torna necessária àquele que pretende assumir uma postura comunicacional mais dialógica, afinal, gerir processos comunicativos para o ensino e aprendizagem na EaD exigirá dos docentes habilidades”. Percebe-se a importância de uma formação contínua desse tutor frente aos desafios lançados por essa nova modalidade de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a identidade desse tutor acaba sendo permeada pelas novas tecnologias, imbricada por já-ditos, interdiscursos existentes na memória discursiva desse profissional.

A autora discute ainda a identidade do professor que convive com as novas tecnologias (progresso científico) do século XXI e que está entremeada por outros interdiscursos, os quais habitam a memória discursiva desse profissional. Logo, esse professor

vive uma situação de conflito: angústia por não dominar as novas tecnologias, mas desejo de ter o poder sobre elas, concebidas como mitificação - ilusão de completude (HACK, 2010, p. 209-212). O medo do novo causa desconforto: está nas mãos do professor, tanto a ilusão do saber como o poder, pois ambos podem lhe ser tirados (HACK, 2010, p. 221).

Embora com discursos que tentem mostrar neutralidade, o professor anseia por mudanças que garantam sua valorização. Essas vozes que clamam vêm carregadas de subjetividades que temem a não garantia do poder-saber docente, envolvendo ainda os sujeitos professor/aluno. Nesse contexto, surgem, também, as escolas de línguas. Estas, com o impulso da publicidade, “trabalham” a partir do imaginário social dos sujeitos envolvidos, por meio da naturalização de verdades (ibid, p. 229), transformando a aprendizagem de uma LE em necessidades legítimas (ibid, p. 230).

Vale lembrar que, nessa situação, a língua passa a ser objeto de consumo (mercadoria) e, por meio dela, “vendem-se” sonhos e ilusões ao cliente-aluno (ibid, p. 245-246), pois há todo um trabalho de “sedução” em torno do imaginário social desse sujeito – “ilusão de unidade, de completude do sujeito” (ibid, p. 225).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação, apresentou-se todo o caminho desenvolvido até que, de fato, se chegasse ao tema escolhido, a todas as indagações basilares e ao tipo de análise utilizada. Todo esse caminho só foi possível com base em leituras, em estudos teóricos e, sobretudo, pela experiência em sala de aula - de forma virtual e de forma presencial - adquirida pela pesquisadora.

Partindo da ideia de que o Curso de Inglês a distância analisado representa uma tentativa de modelagem do ensino de LE com as TIC (Tecnologia de Informação e de Comunicação), colocando docentes e discentes frente aos vieses da pós - modernidade. Apresenta-se a seguir como foi estruturado essa dissertação.

Em primeiro lugar, buscou-se trazer todo o percurso sobre a AD de origem francesa com seus principais conceitos: concepção de sujeito e de discurso, a partir de uma conjuntura voltada ao interdiscurso, formação discursiva, memória discursiva, heterogeneidade e ideologia. Todos esses conceitos, sem dúvida, perpassam ao fio condutor do discurso, que subjaz um entendimento mais deslizante e heterogêneo.

No segundo momento, explanou-se acerca da história da EaD e todas as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem a distância, com as minúcias de suas gerações e de como funciona o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Sem dúvida, o impacto dessas TIC acaba sendo refletido de que maneira o conhecimento é reproduzido no próprio discurso que acaba constituindo o sujeito aprendiz dessa nova modalidade de aprendizagem.

No capítulo 3, abordou-se sobre a LI no contexto da globalização, isto é, como os reflexos desta globalização pôde impactar consideravelmente na (re) construção da identidade deste sujeito aprendiz - visto como heterogêneo, multifacetado e híbrido - de LI desencadendo desestabilizações na identidade desses alunos imerso na pós- modernidade. Revelando por meio do discurso desse sujeito aprendiz uma crise de identidade, pois a escolha desse aluno acaba sendo feita por meio da pressão exigida por parte da própria sociedade.

No capítulo 4, foi feita a análise das formações discursivas dos sujeitos aprendizes de curso de LI a distância. Depreendeu-se que o discurso desses alunos são influenciados por outros discursos, como o midiático o da própria EaD, que acabam legitimando o curso *online* como uma grande oportunidade de negociar a falta de tempo da contemporaneidade à precisão de uma atualização permanente dos conhecimentos. Visualizando, assim, a proposta da EaD como uma alternativa facilitadora para as problemáticas educacionais que estão imbricadas ao sujeito aprendiz pelas relações de poder que o constituem.



Assim, nesta pesquisa procurou-se esboçar as principais ideias acerca das transformações que estão acontecendo com a identidade dos sujeitos aprendizes de LI, por meio da inovação tecnológica da EaD. Para isso, foi necessário um estudo acerca da pós-modernidade, de como ela afeta e, ao mesmo tempo, influencia na construção identitária e no processo de ensino e de aprendizagem. Este, por sua vez, acaba sendo remodelado mediante as TIC.

Partiu-se do pressuposto de que o movimento causado pela pós-modernidade acarretou um processo paulatino de esvaziamento das concepções anteriores de tempo, de espaço e de lugar, resultando em um desencaixe e, conseqüentemente, em um descentramento do sujeito aprendiz em seu processo de aprendizagem.

Por essa razão, entende-se que o deslocamento do tempo, do espaço e do lugar acaba resultando no descentramento do sujeito, na concepção da educação a distância, interferindo, sem dúvida, na construção da identidade do sujeito na era digital.

Ao se retomar o objetivo inicial desta pesquisa - compreender a construção das identidades dos sujeitos aprendizes de Língua Inglesa no AVA, nitidamente ao que se refere ao âmbito da pós-modernidade -, averiguou-se diferentes fatores que corroboraram a produção dessas identidades. Primeiramente, ficou evidente que, para esse sujeito estudar uma LE em uma outra modalidade de ensino e de aprendizagem, é bastante desafiador e necessita de uma adequação em torno dessa diferente forma de aprender.

Nesse novo cenário, será colocado em destaque o próprio aluno, pois ele é o grande gerenciador da sua aprendizagem. Com isso, surge um novo profissional no mercado de trabalho, o qual irá possuir várias qualidades, como eficácia no planejamento, domínio de organização e metodologia, autonomia do conhecimento e gestão do controle de tempo, diferenciando-os dos alunos que estudaram de forma presencial.

Em segundo lugar, a EaD oferece oportunidades contemporâneas, como a própria flexibilidade de tempo e de espaço. Aqueles que anteriormente não tinham a possibilidade de estudar em uma faculdade, universidade e, até mesmo, em um curso de inglês, como os que moram distante dos grandes centros das cidades, ou, até mesmo, aqueles que não tinham como se desligar do trabalho para estudar, agora possuem essa oportunidade pelo ensino a distância.

Constata-se, a partir das respostas dos informantes desta pesquisa, o reconhecimento da tecnologia e do avanço explosivo da EaD. Muitos estão nessa nova era, até porque eles estão aprendendo em uma nova modalidade de ensino e de aprendizagem, o AVA. Alguns deles aparentemente não (re)conhecem o seu novo papel, pois eles não estão habituados a

serem os protagonistas no processo de aprendizagem, a terem um autogerenciamento nesse processo.

Com isso, analisar a identidade é entender quem são esses alunos, de que forma eles se tornam o que, de fato, são por meio de tudo que é experimentado. Ao se deparar com o objetivo desta pesquisa, constata-se que a identidade desse sujeito aprendiz de LI no AVA é deslocada para um sujeito uno e centrado numa conexão com os mais diversos elementos dessa nova modalidade de ensino e de aprendizagem. A construção das identidades desse sujeito, sem dúvida, é atravessada por tudo que eles vivenciaram, experimentaram no Ambiente Virtual de Aprendizagem e no próprio discurso da educação a distância. Esse sujeito aprendiz é desafiado a se moldar a EaD.

Portanto, com base em todas as reflexões apontadas no decorrer desta dissertação, conclui-se que existe uma tentativa de adequação deste sujeito aprendiz com essas novas TIC constituídas pelas influências da pós-modernidade. Deseja-se, dessa forma, colaborar para o entendimento das correlações constituídas nos cursos de LI a distância e também nos processos estabelecidos destes sujeitos envolvidos, contribuindo para pesquisas nas áreas de ensino e de aprendizagem de LE no ambiente virtual de aprendizagem e Análise do Discurso.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs). **Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003. cap. 1, p. 19-34.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, Rêmulo Mais; ZAMBALDE, André Luiz; FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a distância**. Lavras: UFLA, FAEPE, 2004.

ARANHA, Marize Barros Rocha. **Do Pregoeiro ao Camelô: a construção dos gêneros pós-moderno**. 2010. 219f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103503?show=full> Acesso em: 08/10/2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARESTA, Mónica Sofia Lopes. **A construção da identidade em ambientes digitais** - estudo de caso sobre a construção da identidade *online* no SAPO Campus e em ambientes informais. 2013. 207f. Tese (Doutoramento em Multimédia em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/3301595/A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_identidade\\_em\\_ambientes\\_digitais\\_estudo\\_de\\_caso\\_sobre\\_a\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_identidade\\_online\\_e\\_no\\_SAPO\\_Campus\\_e\\_em\\_ambientes\\_informais\\_tese\\_de\\_doutoramento](https://www.academia.edu/3301595/A_constru%C3%A7%C3%A3o_da_identidade_em_ambientes_digitais_estudo_de_caso_sobre_a_constru%C3%A7%C3%A3o_da_identidade_online_e_no_SAPO_Campus_e_em_ambientes_informais_tese_de_doutoramento) Acesso em: 10/11/2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERGER, Maria Amália Façanha. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem**

**desse idioma.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2005.

CARDINET, J. A avaliação formativa: Um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (orgs). **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina, 1986.

CAVALCANTE, L. R. **A oralidade nos cursos a distância de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira:** uma análise discursiva. Tese (Doutorado em 2011) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAPELLE, C. A. Computer assisted language learning. In: HINKLE, E. (Org.) **Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005, p. 743-756.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade. Línguas (materna estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (orgs.). **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Paulo: Claraluz, 2006.

CRYSTAL, David. **English as a global language.** 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **The Cambridge encyclopedia of language.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade:** o cuidado de si. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. Truth and power. In: GORDON, C. (Ed.). **Power/knowledge:** Selected interviews and other writings 1972-1977. Nova York: Pantheon Books, 1980. p. 109-133.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** Tradução de Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.

GREGOLIN, M. R. V. Discurso, História e Produção da Identidade na Mídia. In: FONSECA SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio (Orgs.). **Mídia e Rede de Memórias**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso** - diálogos & duelos. São Carlos/SP: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONA, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos/SP: Claraluz, 2001.

\_\_\_\_\_. **As fadas tinham idéias: estratégias discursivas e produção de sentidos**. Tese (Doutoramento em XXX) - Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 1988.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1997.

GOMES, Maria João. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. **Revista portuguesa de pedagogia**, Gualtar, Portugal, ano 42, n. 2, p. 181-202, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ Vozes, 2000. p. 103-133.

HACK, Josias Ricardo. **Gestão da educação a Distância**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2010.

HEGEL, Georg. **Ciência da Lógica**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1968.

HIGGINS J. J.; JOHNS, T. **Computers in language learning**. London: Collins ELT and Addison-Wesley, 1984.

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABED, 2005. p. 71-80. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> . Acesso em 02 out. 2018.

LOCH, Márcia. **Tutoria na educação a Distância**. Indaial: Grupo Uninasselvi, 2009.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAIA, Carmem; MATTAR NETO, João Augusto. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 22/09/2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOSER, Aline. **Educação a distância x Educação presencial**. 2009. Disponível em: <http://goo.gl/zHWL9Z> . Acesso em: 01 set. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e autoria**. Leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e autoria:** leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: algumas observações. **Delta**, São Paulo, v. 2, n. 1, fev. 1986.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória.** Tradução de José Horta Nunes. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. 4 ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, François; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni P. Orlandi. 3 ed.. São Paulo: Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997b.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, François; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PIMENTEL, N. M. O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 93-128, jul./dez. 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica.** Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.

RIANO, M. B. R. La evaluación em Educación a distância. In: **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 20, p. 19-35, 1997.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ABED, 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf> Acesso em: 25/11/2018.

SANTOS, Edméia. Ambientes de aprendizagem: problematizando práticas curriculares. In: NOVA, C.; ALVES, L. (orgs.). **Educação e tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador: Ed. da UNEB, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Marco. **A avaliação da aprendizagem em Educação online**. São Paulo. Edições Loyola, 2006.

SILVA, Robson S. **Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online na EaD**. 1 ed. São Paulo: Novatec, 2015.

SABBATINI, Renato M. E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet A Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**, 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2014. Disponível em: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) Acesso em: 15 out. 2018.

VAZ, Douglas; ZANELLA, Renata; ANDRADE, Suelen. Ambientes Virtuais: Uma nova ferramenta de ensino. **Revista iTEC**, v. 1, n. 1, p. 8-12, 2010.

VILARINHO, L. R. Goulart PARO, E. F. **Ensino Superior e Educação a Distância**: uma proposta para diminuir a evasão de alunos. 2008. Disponível em: [www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf). Acesso em 13.04.2018.

ZAJDSZNAJDER, L. **Travessia do Pós-moderno**: nos tempos do vale tudo. Rio de Janeiro: Grifos, 1992.

WALTER, Amanda Moura. **Variáveis Predictoras de Evasão em Cursos a Distância**. 2006. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de



Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33531841.pdf>  
Acesso em: 13/04/2018.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Org.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.



## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

### QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ESTUDANTES

**Linha de Pesquisa:** Discurso, Literatura e Memória.

**Projeto de Pesquisa:** ANÁLISE DOS EFEITOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DE UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA *ONLINE*

**Pesquisadora:** Nathiele Correia Cunha

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marize Barros Rocha Aranha

O presente questionário tem por objetivo coletar dados para a pesquisa sobre Educação a distância. Salientamos que as informações aqui prestadas serão utilizadas para oportunizar o avanço do conhecimento por meio desta pesquisa, não tendo interesse na identificação dos participantes, portanto, esclarecemos ainda, que estes não devem se identificar nominalmente neste questionário. Pela sua atenção e responsabilidade no preenchimento deste instrumento de coleta de dados, desde já agradecemos.

#### **CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO**

1- Idade:

- ( ) Até 20 anos;  
( ) De 21 a 25;  
( ) De 26 a 30;  
( ) De 31 a 40 anos;  
( ) Acima de 41 anos.

2- Sexo:

( ) Feminino

Masculino

3- Quantas pessoas moram com você?

(incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos).

(Marque apenas uma resposta)

(A) Moro sozinho

(B) Uma a três

(C) Quatro a sete

( ) (D) Oito a dez

(E) Mais de dez

4- Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Zona rural.  
(B) Zona urbana  
(C) Comunidade indígena.  
(D) Comunidade quilombola.
- 5- Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)  
(D) Ensino Superior  
(E) Especialização  
(F) Não estudou  
(G) Não sei
- 6 - Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)  
(D) Ensino Superior  
(E) Especialização  
(F) Não estudou  
(G) Não sei
- 7- Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Nenhuma renda.  
(B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).  
(C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).  
(D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).  
(E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).  
(F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).  
(G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).  
(H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).
- 8- Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Sim  
(B) Não

□ **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

09- Como você avalia a utilização da Educação à Distância (EaD), nos dias atuais?

10- Os alunos, em sua grande maioria concluem os cursos ou evadem (abandonam)? Os que evadem, evadem por quais motivos?

11- Quais as maiores dificuldades encontradas no ensino/aprendizado de uma LE no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

□ **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO AVA**

12- O que te motivou a escolher um curso de Inglês a distância?

13- Quais são as vantagens do ensino de LI no AVA?

14- Como você se vê como aluno de um curso *online*, qual o seu papel?

15- Como você vê o professor/ Qual o papel do professor tutor no curso *online*?