UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

CHRISTIANE ELANY BRITTO DE ARAÚJO

Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês *online*

São Paulo

2014

CHRISTIANE ELANY BRITTO DE ARAÚJO

Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês *online*

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Estudos
Linguísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria
Grammático Carmagnani

São Paulo

2014

ARAÚJO, C. E. B. **Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

APROVADA EM:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: . _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para meus pais, Antônio Celso e Ignez,
e meu filho, Bruno:
passado e futuro que me movem.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me vêm à mente e que me apoiaram nessa longa jornada do doutorado repleta de surpresas e alegrias, mas também de perdas:

a minha professora, orientadora, amiga, confidente, incentivadora, terapeuta e exemplo, Anna Maria, por ser capaz de entender, de apoiar meu percurso, ensinando sempre com um sorriso e uma palavra de carinho;

aos professores Leland McCleary e Carlos Roberto Lopes, pelas contribuições que me auxiliaram a encontrar meu norte depois da qualificação;

ao governo canadense por ter me presenteado com a bolsa de estudos do programa ELAP (Emerging Leaders in the America's Program) e à University of Manitoba, por ter me recebido;

a minha supervisora canadense, Kathleen Matheos, por sua simpatia e fôlego invejáveis;

a minha amiga e companheira de jornada acadêmica e de incontáveis cafés filosóficos, Maria Luísa, a quem espero ter ao menos retribuído o apoio;

aos meus colegas do GEDIM, grupo de estudos coordenado pela profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani, pelas discussões e incontáveis *posts*;

aos meus alunos do curso de inglês online pela confiança e por terem me ensinado muito mais do que eu a eles;

aos meus colegas de trabalho das diferentes instituições de ensino nas quais atuei, por seus exemplos de fé na educação;

à Marilena, por sempre ser minha *guardian angel*;

aos meus familiares, em especial ao meu irmão Fernando e a minha cunhada Denise, por me auxiliarem a manter o foco nos momentos tristes.

Por último, mas nem por isso menos importante, gostaria de agradecer ao meu maior fã, amigo e companheiro, certamente uma das pessoas mais pacientes que já conheci, meu amor, José.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões

RESUMO

ARAÚJO, C. E. B. **Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

O impacto das novas tecnologias reflete-se na maneira com que o conhecimento é produzido e nos discursos que constituem os sujeitos na atualidade. O compartilhamento de informações e a rapidez com que isso acontece influenciam a modo como pensamos a educação em tempos digitais. Entender como a tecnologia muda nossas práticas diárias, em especial a educação, é um dos objetivos dessa pesquisa. Este estudo tem como objeto um curso de inglês *online* proposto por uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira (LE). Direcionada pela tese de que o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem, realizamos uma análise das páginas do curso, bem como da interação tutor-aluno. Para esta investigação, apoiamos nossas observações nos pressupostos pertinentes aos estudos discursivos, dentre eles a modernidade e a pós-modernidade, o paradigma dos novos estudos de letramento e a Análise do Discurso de linha Francesa (AD). A partir de um panorama das tecnologias da informação e do desenvolvimento tanto da Educação a Distância (EAD) como do *e-learning* na instituição focal, discutimos como são usadas as novas mídias e quais os seus reflexos na construção de sentidos no curso. Dessa forma, situamos o instituto de línguas como uma escola que trabalha com a inovação dos cursos a distância como forma de se adequar às necessidades de mercado. Além disso, examinamos algumas atividades propostas visando não apenas encontrar traços de abordagens relacionadas ao ensino de línguas, mas também problematizar o seu uso em vista das possibilidades de interação e interatividade que elas agregam aos cursos. Apesar da nova configuração de leitura na tela propiciada pelo meio digital e uma maior presença da multimodalidade, constatamos que o curso nos remete a uma postura tradicional de leitura em que o aprendiz não é instigado a discutir ou agir com criticidade. Estudamos, também, os dizeres dos alunos do curso de inglês *online* sobre suas expectativas a respeito dos cursos a distância, e discutimos como a interação tutor-aluno é construída. A interação dos participantes revela como a LE é vista por eles, e como isto influi na construção da subjetividade de cada um. É através dessa interação que as diferentes posições de sujeito são externadas, mostrando a heterogeneidade constitutiva dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; estudos discursivos; multiletramentos; língua inglesa; interação e interatividade

ABSTRACT

ARAÚJO, C. E. B. Education in the digital era: analysis of an online English course. Thesis (PhD) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The impact of the new technologies reflects on the way knowledge is produced and on the discourses that constitute the contemporary subjects. The sharing of information along with its fast pace influence the way we think education in the digital era. Understanding how technology changes our everyday practices, especially education, is one of the aims of this study. Our research seeks to study an online English course devised by an English as a Foreign Language (EFL) school. Driven by the hypothesis that the course studied indicates an attempt to adapt the teaching of English to the new media logics, positioning educators and learners in a space where the modern and post-modern coexist, the pages of the course as well as the interaction tutor-student were analyzed for this study. For this investigation, our observations were backed by assumptions relevant to discourse studies, among them the modernity and the post-modernity, the New Literacies Studies paradigm and the French Discourse Analysis. From an overview of the information technology and the development not only of distance learning, but also of the e-learning project in the focal institution, we discuss how the new media are used and the way they reflect on the meaning making of the course. Therefore, we situate the language institute as a school that uses the distance courses as a way of innovating and adapting itself to the market needs. Furthermore, we examine some of the tasks proposed aiming not only at finding features of language teaching approaches, but also at problematizing their use in terms of interaction and interactivity possibilities conveyed. Despite the new configuration that the reading on the screen provides and the presence of multimodal features, we verify that the course signals a traditional reading posture in which the learner is not led to discuss or act critically. We have also studied online course students' discourses about their expectations in regard to distance courses and have argued how the interaction tutor-student is established. The interaction of the participants reveals how the foreign language is viewed by them and also how it influences the construction of subjectivity in each one of them. It is through interaction that the diverse subject positions are externalized, exposing the constitutive heterogeneity of the subjects involved.

KEY WORDS: distance learning; discourse studies; multiliteracies; EFL; interaction and interactivity

SUMÁRIO

Introdução	12
Parte I	27
Capítulo 1- As tecnologias da informação e o <i>E-learning</i>	28
1.1 As tecnologias da informação	29
1.1.1 O começo de tudo: de estratégia militar ao WWW	30
1.1.2 A contribuição do Vale do Silício	33
1.1.3 O hipertexto	35
1.1.4 O compartilhamento de informações	36
1.1.5 A Web 2.0 e a EAD (Educação a Distância)	38
1.1.6 A EAD no Brasil e no mundo	39
1.1.7 Os Recursos Educacionais Abertos	41
1.2 E-learning: a aprendizagem mediada pelo computador	44
1.2.1 A comunicação mediada pelo computador (CMC) e as “novas” funções do professor	45
1.2.2 As noções de distância e de presença	48
1.2.3 O controle por meio da interação e da interatividade	51
1.2.4 A andragogia e a heutagogia	52
Resumo	54
Capítulo 2- A instituição focal e o projeto de <i>E-learning</i>	56
2.1 A Qualidade Total e o Instituto de Línguas	57
2.2 A Instituição focal	58
2.2.1 A proposta e a justificativa do curso a distância	59
2.2.2 As primeiras experiências com a EAD na instituição	60
2.2.3 Do primeiro curso oferecido aos cursos focais	62
2.2.4 O público-alvo	64
2.3 Os sujeitos do curso de inglês online	66

2.3.1 A equipe do E-learning	66
2.3.2 A coordenação da equipe do E-learning	67
2.3.3 O departamento técnico	67
2.3.4 Os tutores	67
2.3.4.1 A tutora/ pesquisadora	68
2.3.5 Os alunos do curso focal	68
2.3.6 Os cursos analisados	69
2.3.6.1 Applying for a Job 1	69
2.3.6.2 GlobalizationTrends	70
2.4 O corpus da pesquisa	70
2.4.1 As páginas dos cursos estudados	71
2.4.2 As interações via e-mail	71
2.4.3 As respostas dos alunos ao questionário sobre a EAD	71
Resumo	73
Parte II	74
Capítulo 3- A interatividade: interpretação e construção de sentidos no curso focal	75
3.1 A nova mídia e seus efeitos na leitura	75
3.2 Análise dos cursos focais	78
3.2.1 Algumas questões de <i>design</i>	78
3.2.2 O uso das figuras/ ilustrações	86
Resumo	98
Capítulo 4- As atividades propostas: perspectivas teóricas e possibilidades de interação/ interatividade	100
4.1 As perspectivas teóricas que embasam as atividades	100
4.2 As atividades propostas pelos cursos	105
4.3 A conexão entre os objetivos do curso e a avaliação final	105
4.4 As atividades de compreensão escrita (leitura)	110

4.5 Os exercícios de gramática e vocabulário	114
4.6 O digital e a multimodalidade	118
Resumo	122
Capítulo 5- A interação no curso de inglês <i>online</i>: o que se diz e o que se faz	124
5.1 O que se diz: as representações da EAD no discurso dos alunos	124
5.1.1 O discurso publicitário	126
5.1.2 O discurso empresarial	129
5.1.3 O discurso pedagógico	132
5.1.3.1 Quem é o professor do EAD	133
5.1.3.1.1 A interação com o professor dentro do curso	135
5.1.3.2 Quem é o aluno ideal do EAD	139
5.1.3.2.1 A disciplina	140
5.1.3.2.2 A autonomia	144
5.1.4 As questões de letramento digital	145
5.1.5 Algumas contradições	146
Resumo	148
Capítulo 6- A interação: o que se faz no curso de inglês <i>online</i>	150
6.1 A interação tutora-aluno(s) dentro do curso focal	151
6.1.1 Encontrando o fio da interação	152
6.1.2 Desafiando a interação	160
6.1.3 Valorizando a interação no lugar da interatividade	164
Resumo	169
Considerações Finais	171
Referências Bibliográficas	178

INTRODUÇÃO

Partilhamos uma nova maneira de pensar. Como tudo que é diferente daquilo a que estamos acostumados, essa mudança traz à tona incertezas e inquietações. Para muitos de nós que fomos criados num modelo epistemológico que dominou a cultura ocidental desde Platão, no qual a educação estava calcada na transmissão de conhecimento (LANKSHEAR e KNOBEL, 2003), a ideia de uma epistemologia digital soa assustadora. Esse desafio, contudo, está presente em nossas vidas e principalmente em nossas escolas, levando-nos a refletir sobre como devemos pensar a educação em tempos digitais. A partir da análise de um curso de inglês *online*, refletiremos sobre como a educação procura se adequar às mudanças na maneira de agir do mundo. Entender como a tecnologia muda nossas práticas diárias, em especial a educação, é essencial para que possamos adaptar-nos e posicionar-nos no mundo pós-moderno.

O interesse em pesquisar a educação a distância surgiu da minha experiência como docente de língua inglesa como língua estrangeira em um instituto de ensino livre em São Paulo. Em 2008, ao começar a atuar como tutora de cursos *online*, percebi que o papel do professor nesse contexto era completamente diferente daquele que eu estava acostumada a exercer. Como tutora, havia “perdido” o controle da aula e do conteúdo. Já não era mais eu a responsável pela apresentação da aula, aquela que monitorava os alunos a partir de suas reações, que procurava gerenciar o processo de aprendizagem. Meu papel parecia resumido a manter o contato virtual¹ com o aluno, não deixando que ele se esquecesse de que teria uma série de tarefas a cumprir para que pudesse receber seu certificado; enfim, eu havia me transformado numa função da linguagem, a fática. É claro que ainda tinha um papel decisivo para que o aluno fosse aprovado no curso, pois era responsável pela orientação na escrita do seu trabalho final e tinha que medir sua participação no curso (contribuições para o fórum de discussão, troca de *e-mails*, etc.) como parte da avaliação. Sentia-me, porém, ainda

---

¹ Aqui no sentido de comunicação mediada pelo computador.

distante do processo pelo qual o aluno passava, não sabia quais estratégias ele estava usando ou como estava trabalhando as tarefas planejadas.

Ao mesmo tempo, fiquei intrigada: quem era esse aluno a distância? Quais seriam as habilidades necessárias para que ele se tornasse um aprendiz eficaz? Meus alunos do curso de línguas geralmente apresentavam um bom nível cultural e experiência em ambientes virtuais. Certamente a educação a distância exigiria um perfil diverso do aluno comum. Ele precisaria estar acostumado a uma certa independência no aprendizado, a chamada *learner independence*, tão almejada pelos manuais do Ensino Comunicativo. Além disso, por se tratar do ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), ainda havia a barreira da língua a ser transposta. O curso era totalmente apresentado em língua estrangeira (LE). Logo, não poderia ser acessível a todos os alunos, mas apenas àqueles que tivessem algum conhecimento prévio da língua. Como orientar os alunos a fazer os exercícios, ou mesmo apresentar algum conteúdo sem o uso da sua língua materna, sem os gestos e as expressões faciais que nos auxiliam tanto em uma sala presencial? Quanto tempo seria perdido entre o surgimento de uma dúvida e a resposta dada pelo tutor?

A resposta para parte das minhas indagações parecia estar na própria arquitetura dos cursos oferecidos. Ao se construir e oferecer um curso de língua inglesa na modalidade da Educação a Distância (EAD), a instituição de ensino deveria suprir essas dificuldades por meio da organização dos cursos, da plataforma e das ferramentas utilizadas e do suporte oferecido aos alunos para que as suas chances de sucesso pudessem ser maiores. Essas não eram, porém, minhas únicas inquietações. Questionava-me se, ao oferecer um curso *online*, não estaríamos simplesmente transpondo materiais e práticas de trabalho do ambiente presencial para o ambiente a distância. Isto é, havia a dúvida se de certa forma não estaríamos usando um padrão antigo em termos de tecnologia— o livro— com uma linguagem nova – a das novas tecnologias.

Dessa maneira, percebi que era necessário problematizar o modo como os cursos são organizados e como os professores e alunos estão situados nesse processo. Com as constantes mudanças na área educacional e na tecnológica, é importante saber de que maneira isso afeta a produção de novos saberes.

A EAD, que em nosso estudo refere-se ao ensino mediado pelo computador, está presente em diversos contextos. Além disso, numa breve visita aos sítios da internet, pode-se constatar a oferta dos mais diversos cursos de capacitação, muitas vezes gratuitamente. Com o ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), não poderia ser diferente. Parte da noção de qualidade de uma instituição de ensino de línguas reside na capacidade que essa instituição tem de oferecer cursos dentro dessa modalidade de ensino.

As novas tecnologias exigem tanto do educador como do educando uma nova leitura do mundo, como apontam Lankshear e Knobel (2003). Os cursos de inglês, antes baseados num processo de produção de conhecimento linear e muitas vezes instrumentalista, que ofertavam soluções de curto prazo, hoje se inserem numa realidade diferente. O conhecimento está, ao mesmo tempo, distribuído - não está apenas conosco, mas com os outros - e disperso - está disponível e acessível a quem quiser. Assim, o processo de produção de informação requer uma percepção diferente na construção dos cursos.

Esses questionamentos levaram-me a escolher o tema desta tese. Desse modo, defini como objeto de análise um curso de inglês *online* proposto por uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira.

A tese que norteia este trabalho é a de que **o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem.**

Ou seja, a instituição e os produtores do curso tentam fazer com que o conteúdo e as práticas de sala de aula sejam traduzidos para uma nova linguagem, aquela do meio digital, pós-moderna. Ambos são influenciados, contudo, pela lógica linear do pensamento moderno, e isso é refletido nos cursos e nos dizeres dos informantes de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, os alunos e tutores também são sujeitos afetados por esses discursos, assumindo posições muitas vezes contraditórias acerca da sua aprendizagem. Esse processo se torna mais evidente com mudanças tecnológicas que

vêm ocorrendo desde o final do século XX e reforçam a noção de que tanto o moderno como o pós-moderno devem ser vistos como parte de um *continuum*.

Assim, procura-se responder às seguintes perguntas de pesquisa, com base no corpus estudado:

1. Quais são as principais mudanças ocorridas na área tecnológica e como elas influenciam a educação?
2. O que é o *e-learning* e quais são algumas de suas características?
3. Como são estruturados o departamento de *e-learning* e os cursos da instituição focal?
4. Como são usadas as novas mídias e quais os seus reflexos na construção de sentidos dos cursos?
5. Quais as perspectivas teóricas que embasam as atividades?
6. Quais as representações sobre a EAD no discurso dos alunos?
7. Como se dá a interação dentro do curso estudado?

O corpus da pesquisa foi coletado a partir da metodologia de cunho etnográfico (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983; HAMMERSLEY, 1994; e WATSON-GECEO, 1988) e da etnografia virtual, na qual os instrumentos tradicionais da pesquisa etnográfica são chamados a colaborar na análise e interpretação das atitudes, comportamentos, apropriações, usos e produção de conhecimentos em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática (PASSARELLI, 2010), pois se pretende não apenas promover uma descrição do microcosmo, mas uma avaliação interpretativa do que os professores/ tutores e os alunos fazem no contexto dos cursos *online* de inglês, qual o resultado de suas interações e como eles veem a aprendizagem mediada pelo computador.

Este estudo começou com o registro das conversas via *e-mail/ chat* entre tutor/ alunos, além dos fóruns de discussão e das páginas do curso que foram gravadas em um arquivo Word. Além disso, foi gravada em áudio uma entrevista com a coordenadora do curso *online* da instituição de ensino. A entrevista foi transcrita e

analisada, assim como as conversas via *e-mail* que constituem o corpus desta pesquisa. Apontamentos e impressões a respeito dos cursos também serão considerados na análise dos dados. Todas as pessoas envolvidas com os cursos são funcionárias da instituição, não havendo consultores externos para os cursos ou mesmo para a tutoria.

Durante a análise do corpus da pesquisa, optei pelos seguintes recortes: a construção dos cursos *online* e a interação tutor-aluno. A partir dessa escolha, concentrei minhas leituras em obras que tratam não apenas de educação a distância, do uso das tecnologias, da interação e do ensino de línguas, como também dos multiletramentos, para usá-las como base para minha análise.

Dentre os pressupostos teóricos que embasam este trabalho estão os conceitos de modernidade e pós-modernidade. Esses conceitos são importantes, pois ajudam a explicar discursos e práticas que fazem parte do momento atual da educação e, de certa forma, da maneira como os sujeitos envolvidos na pesquisa agem em relação a si mesmos e aos outros. Além disso, tais noções influenciam a própria ideia de identidade que perpassa o sujeito.

Usher e Edwards (1994) trazem à tona a difícil tarefa de se procurar uma definição para o que seria o pós-moderno. A princípio, é primordial entendermos que não estamos falando de uma época com limites temporais, muito menos de um sistema que é fechado por uma série de regras, ou mesmo de um movimento cultural. A pós-modernidade em si já é uma reação a esse tipo de totalização proveniente da modernidade, apesar de o termo “pós” sugerir que ela esteja depois da modernidade ou que seja colocada em seu lugar. Essa relação entre modernidade e pós-modernidade, entendida como sendo de imbricamento e de justaposição, é a que encontramos em Andrade (2008, p.2):

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

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

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

Hall (2000) sustenta que os avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no final do século XX acabaram por descentrar esse sujeito cartesiano, em especial pela descoberta do inconsciente por Freud, que desafia a lógica com uma identidade fixa e unificada, e os estudos de Lacan sobre a formação do eu e o olhar do Outro. O pós-modernismo, por sua vez, trouxe à tona uma identidade que está longe de ser fixa, pois assumimos identidades diversas em momentos distintos, passando por processos de identificação ao longo de nossas vidas. Laclau (1990, p.17) propõe que as sociedades atuais são caracterizadas pela diferença e “atravessadas por divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito”. Assim, à medida que os indivíduos se defrontam com determinadas situações, vão-se articulando e posicionando-se, mas sua identidade permanece aberta, incompleta, e em constante formação. Essa noção de identidade como algo em formação leva Hall (2000) a assumir o conceito psicanalítico de “identificação” para esses processos identitários.

O descentramento das identidades é apenas uma das feições do pós-modernismo. A única certeza que ele traz, por assim dizer, é justamente a da incerteza, da falta de um centro e da flutuação dos significados (USHER e EDWARDS, 1994,

p.10). O pensamento pós-modernista, definido por Usher e Edwards (1994) como um “estado de espírito” (p.2), ressalta a realidade como sendo construída por discursos e representações e tendo múltiplas perspectivas. Por isso a importância da textualidade e do reconhecimento de que os sentidos são construídos por meio do texto e do discurso.

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

A significância da perspectiva pós-moderna está em nos lembrar de que todos os discursos têm efeitos de poder, assim como aponta Foucault (1969/2008; 1979/2000; 1987/2000). Além disso, essa perspectiva vai ao encontro dos estudos discursivos quando nos relembra que somos construídos por meio dos discursos e de práticas, e que elas podem ser diferentes, e, muitas vezes, antagônicas. Dessa forma, na educação o pensamento pós-moderno pode auxiliar na problematização do que é considerado imutável e romper com essa posição.

Para entender o percurso traçado pelas novas tecnologias e sua influência no contexto estudado, é preciso retomar alguns fatos importantes da revolução da tecnologia da informação desde a criação da internet, como também a história e as noções que embasam a EAD no Brasil e no mundo, a partir de autores como Castells (1999), Litto e Formiga (2009), Lévy (1996; 2000) e Passarelli (2007; 2011).

Os conceitos de interação e interatividade (LITTO, 2010; LITTO, F. e FORMIGA, 2009; PASSARELLI, 2007 e TORI, 2010), também auxiliam nossa análise. Para Tori (2010), existe uma diferença importante entre esses vocábulos quando usados no contexto da educação a distância, em oposição a outros contextos, como o da arte, cinema ou jogos. Por isso, prefere recorrer ao significado do dicionário (HOUAISS, 2001), em que a interação é vista como uma atividade ou trabalho compartilhado, onde

existem trocas, como nas conversas entre tutor e aluno, ou mesmo dentro do Fórum de discussão, entre alunos e alunos. Enquanto isso, a interatividade é mais abrangente, e refere-se à “capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação” (TORI, 2010, p.84). Litto (2009a) ressalta que o diálogo entre o usuário e o programa que está operando no computador é uma importante função do processo de aprendizagem, quer seja numa sala de aula presencial ou híbrida. Dessa maneira, uma aula não precisaria ter interação para ser interativa. Muitas vezes, no ambiente virtual, a interatividade que ocorre nas ações de aprendizagem faz com que o aluno tenha a sensação de interação, principalmente se ele recebe algum tipo de interpelação do tutor.

Para Mattar (2009), o progresso das tecnologias que criam maneiras diversas de interagir a cada momento acaba fazendo com que revisitemos o conceito de interatividade. A palavra interatividade, segundo o autor, é um neologismo na língua portuguesa, assim como a palavra *interactivity* no inglês. Por serem muitas vezes usadas como sinônimos, alguns autores as usam de maneira indiscriminada. Mattar (2009: 112), ao discutir Wagner (1994), faz uma distinção interessante sobre os dois conceitos, que é compartilhada por Passarelli (2007) e Lemos (1997):

A interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam [...] Já a interatividade envolveria os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EAD, que permite conexões em tempo real.

Assim, tudo que se refere às trocas entre pessoas seria considerado interação, enquanto a interatividade estaria associada às novas tecnologias. Neste trabalho, optamos por essa distinção. Toda vez que fizermos referência à troca entre os sujeitos envolvidos nos cursos, usaremos o termo interação, enquanto a relação homem-máquina (seja ela o computador, o curso ou o software) será chamada de interatividade.

Como o estudo visa observar se o curso de inglês proporciona ao aluno uma leitura do mundo mais multiforme, e se essa leitura o auxilia a entender os valores,

ideologias e discursos que fazem parte das representações textuais com as quais estejam envolvidos (MUSPRATT, LUKE & FREEBODY LUKE, 1997), faz-se necessário recorrer às teorias que embasam os multiletramentos, em especial durante a análise dos cursos estudados e da interatividade. Assim, também pretendemos discutir se o curso de língua estrangeira proposto ainda é construído a partir de uma concepção linear de aprendizagem ou se ele é baseado em noções de hibridismo e intertextualidade (COPE & KALANTZIZ, 2000).

O paradigma dos novos estudos de letramento (*The New Literacies Studies*) é importante para o nosso trabalho, pois ele leva em conta as mudanças em termos de tecnologia, mídia ou mesmo instituição que geram um impacto e mudam as práticas sociais e os modos de produzir, distribuir e receber textos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003). Nos dias de hoje, ser “letrado” significa muito mais do que a proficiência em ler textos e interpretá-los: significa ter controle sobre o discurso secundário, sobre modos de estar no mundo (GEE, 1990).

Kress (2010) afirma que a comunicação é, por natureza, multimodal, porque pode acontecer por meio da fala, das ações ou mesmo das imagens. Além disso, ela está envolvida num ciclo semiótico que consiste da chamada de atenção, do enquadramento e da interpretação de uma “deixa”, uma pista que instigue o participante da comunicação. Quando esse estímulo é recebido dentro de um contexto (enquadramento), os participantes da comunicação são levados a interpretar a mensagem. Essa mensagem não é fixa ou estável como propõe a visão saussuriana de linguagem. Ela é constantemente moldada e reformulada a partir desse ciclo e da participação de outros sujeitos na comunicação, o que nos remete à ideia de suplementação de Derrida (1978): a cada situação social, as mensagens são suplementadas com novos significados, o que transforma o significado original. A comunicação é sempre parte de um processo e de um contexto muitas vezes contraditórios e que pode construir novas significações. Por mais que se queira construir um enunciado claro e estável, a comunicação só se dá por meio da interpretação do que é dito/ mostrado por outrem.

No mundo digital, os significados também são construídos por meio de uma interpretação, mas tal interpretação irá cada vez mais ser baseada numa construção

individual de leitura. E a leitura na tela pressupõe um movimento diverso daquele que é seguido pela leitura no papel. De acordo com Kress (2003, p.5):

[...] the technology of the new information and communication media rests among other factors on the use of a single code for the representation of all information, irrespective of its initial modal realization.²

Em outras palavras, com as tecnologias das novas mídias, existe um potencial de realização maior de novos significados (MANOVICH, 2001). A lógica de leitura que pressupõe uma ordem geralmente linear de organização de conhecimento nas culturas ocidentais (a leitura de um texto da direita para a esquerda, de cima para baixo) pode ser substituída por outros caminhos do hipertexto que geram um número maior ainda de “suplementos”. Por normalmente ter mais estímulos multimodais - as cores da tela, os diferentes *links*, sons ou vídeos que são anexados à página e imagens, por exemplo -, a leitura na tela também é influenciada pelo *design*. O leitor determina os caminhos que prefere percorrer.

Há processos de reconfiguração de significados da teoria multimodal social-semiótica de Kress (2003) que nos chamam a atenção: a tradução (*translation*), a transdução (*transduction*) e a transformação (*transformation*). Por meio do processo de tradução o significado é transportado de um modo semiótico (*mode*) para outro, uma atividade realizada constantemente pelo cérebro. Os sentidos são mudados por meio do deslocamento dentro de gêneros e modos ou mesmo uma combinação deles, como ocorreria entre um texto escrito em inglês e outro em português, por exemplo, ou quando uma imagem originariamente usada para retratar algo em um contexto é colocada em outro contexto.

---

² [...] a tecnologia da nova informação e da mídia da comunicação está, entre outros fatores, no uso de apenas um código para a representação de toda informação, apesar de sua realização modal inicial. Todas as traduções encontradas no texto são nossas.

A transdução, por sua vez, está subordinada ao processo de tradução, mas nesse caso a mudança de modo é fundamental: da fala para a imagem, por exemplo, num processo que muitas vezes pressupõe uma rearticulação total de lógica e significados.

Por fim, a transformação “descreve processos de mudança de significado por meio da reorganização dos elementos num texto ou em outro objeto semiótico, dentro da mesma cultura ou do mesmo modo; ou por meio de culturas num mesmo modo” (KRESS, 2010, p.129). Nesse sentido, o processo não é tão complexo como o da transdução.

A maneira como a leitura é reconfigurada nos leva à discussão de como são construídas as “verdades”. A escrita sempre conferiu ao leitor uma sensação de que alguém autorizado, um *expert*, tivesse a sua palavra vista como uma verdade. Tal constatação remete-nos a Foucault (1971/1999; 1979/2000) e à teoria do poder e saber, em especial quando são mencionados os “regimes de verdade”. Para o autor, a produção do discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1971/1999, p.9). Ou seja, somente aqueles que estão na ordem do discurso poderiam ter a palavra, pois são legitimados para tal. Com o paradigma das novas mídias, as palavras (ou o poder de usá-las) estão mais difusas. Editar, recriar, copiar, enfim, transformar um texto ou uma ideia está mais fácil, tanto que o conceito de “confiança” também é desafiado.

Gee e Hayes (2011) discutem a atual crise de expertise que vem sendo instaurada. Se na cultura oral o ouvinte se baseava na reputação do falante, na cultura da escrita essa confiança está ligada não somente à reputação, mas à história e à posição que o falante ocupa na sociedade. Essa confiança é questionável na atualidade, pois a informação pode ser modificada, tendo a aparência de ter sido produzida por alguém que já tenha sido legitimado.

Seja qual for o processo de interpretação e de construção de novos significados, é essencial lembrarmos que a lógica que envolve as novas mídias influencia o leitor e

provoca mudanças em sua forma de processar a nova informação. Essa maneira de olhar diz respeito à forma com que “lemos” o mundo contemporâneo, cada vez mais rico em estímulos que vão desde o som e a palavra escrita às imagens e aos aplicativos encontrados na telefonia móvel. A leitura, hoje, pode começar em qualquer canto da tela, por meio até mesmo de uma figura. A maneira como os sujeitos interagem com a tela e com os outros recursos das novas mídias produz efeitos de sentido diversos, transformando o ato de leitura.

Para a análise de parte do corpus, em especial das interações entre professores e aprendizes, será usada a perspectiva discursiva, que leva em consideração as teorias do discurso com base em filósofos como Foucault (1969/2008) e linguistas que trabalham a noção de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1998), a psicanálise lacaniana (e freudiana) e a desconstrução derrideana.

A Análise do Discurso (AD), por sua vez, faz-se presente na França e, posteriormente, no Brasil de maneira multidisciplinar por ter aportes do estruturalismo, da psicanálise e do materialismo histórico. Pêcheux (1983, p.19) propõe a noção de acontecimento, em que fatos e declarações são percebidos em conjunto com seu contexto sócio-histórico, juntamente com as memórias que eles podem evocar.

Coracini (2010) faz uma referência ao texto de Pêcheux sobre o enunciado “On a gagné!”, lembrando que todo discurso apresenta “regularidades e dispersões, que se atualizam nas práticas sociais e individuais” (CORACINI, 2010, p.24-25). O discurso torna-se um acontecimento porque somente se dá numa situação de enunciação. As interpretações e a escrita são sempre orientadas por formações discursivas, mas não necessariamente garantem uma única interpretação. Coracini (2010) também ressalta a escritura como o *pharmakon* (DERRIDA, 1997), pois ao mesmo tempo em que há a permanência do autor por meio do texto, há também a incapacidade de se controlar os efeitos de sentido produzidos pela sua leitura. São essas leituras que garantem a permanência do autor, mas impossibilitam a garantia dos sentidos.

Para este projeto, é importante que a materialidade linguística do corpus seja interpretada juntamente com esse contexto em que foi produzida, ou seja, um momento em que cada vez mais os cursos de educação a distância estão sendo vistos— e

construídos por outros discursos que circulam em nossa sociedade— como uma opção menos dispendiosa e mais eficaz de aprendizagem.

Esses outros discursos que circulam em nossa sociedade, como o discurso neoliberal de qualidade total e o da mídia, por exemplo, acabam funcionando como um “regime de verdade” (FOUCAULT, 1971/1999; 1979/2000). Segundo Foucault, os regimes de verdade são uma condição de formação do sistema capitalista. Verdade, nesse contexto, diz respeito ao "conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (FOUCAULT, 1979/2000, p.14). Esses procedimentos, por sua vez, estão ligados aos sistemas de poder que são tanto produzidos como apoiados por essa verdade. Tais discursos provocam, então, efeitos de verdade, pois homogeneízam sentidos, reforçando a noção da EAD como uma possível solução ao difícil acesso à educação ou mesmo à má qualidade dos cursos presenciais disponíveis.

Na perspectiva discursiva, os sujeitos são interpelados pela ideologia e constantemente afetados pela linguagem e pelas posições que ocupam dentro dos discursos. Assim, ao analisarmos os enunciados dessa pesquisa, é essencial lembrarmos que os participantes das entrevistas são também afetados por vários discursos, como o da mídia, o de qualidade total ou mesmo o da EAD. Ao narrar suas impressões sobre como a aprendizagem é favorecida pelo ambiente virtual, eles produzem narrativas, seu modo de olhar o real. Ao mesmo tempo em que evocam as lembranças de suas experiências com o ensino mediado pelo computador, eles conferem significado às palavras, construindo uma representação do real a partir de uma posição social e histórica que ocupam.

O sujeito é visto a "partir de lugares socialmente determinados" (INDURSKY, 1998), ou seja, o sujeito é influenciado pelas posições de sujeito que ocupa (pais, filhos, profissionais, etc.). Ao analisarmos os cursos que são objetos dessa pesquisa, podemos ver exemplos de representações da língua inglesa e do seu falante produzidas por meio dos alunos e dos tutores, além da coordenação do curso e das imagens que fazem parte do material estudado.

A nosso ver, essa concepção de sujeito assemelha-se ao novo paradigma científico, pois assim como o sujeito, o conhecimento não é mais um produto acabado, e sim algo instável e em constante movimento. Diferentemente do sujeito cartesiano, o sujeito com o qual trabalhamos é constituído na e pela linguagem. Essa linguagem não é tão clara e objetiva como aquela esperada no modernismo. Ela é opaca e revela, muitas vezes, falhas na coerência pretendida pelo sujeito. Esses lapsos e “imperfeições” do nosso discurso acabam sendo expostos pela linguagem, deixando rastros da heterogeneidade do sujeito, ou, como Andrade (2008, p.13) aponta, “deixando vestígios de sua existência e de sua identidade múltipla”. Essa multiplicidade de “identidades” aproxima o sujeito das diversas formas de pensar que coexistem na visão pós-moderna.

Grigoletto (2013, p.11) postula que “o sujeito se localiza no entrecruzamento entre a língua e o discurso, visto que a língua acontece no sujeito e o discurso o constitui” e defende que é produtivo pensar na concepção de sujeito de Pêcheux (1975/1988) e em sua retificação, que traz a noção de falha encontrada na psicanálise. A falha é causada pelo atravessamento do inconsciente e também constitui “o sujeito singular que se manifesta nos lapsos de inconsciente” (GRIGOLETTO, 2013, p. 18). Ao mesmo tempo em que o sujeito tem a ilusão de que é consciente e dono de seu dizer, ele é interpelado ideologicamente e filiado a diferentes formações discursivas.

Esta tese está organizada em duas partes, além da introdução e da conclusão. A primeira parte é dedicada às tecnologias da informação e no desenvolvimento do *e-learning* na instituição focal. A segunda parte está voltada para a análise das páginas do curso estudado, dos dizeres dos informantes sobre a EAD e das interações via *e-mail* de tutores.

Na primeira parte, encontramos os Capítulos 1 e 2. No primeiro, traço um panorama das tecnologias da informação e do desenvolvimento do *e-learning*. No segundo, discutirei as condições de produção desta pesquisa, a qual inclui o discurso de Qualidade Total, o instituto de línguas focalizado, como os cursos foram elaborados, bem como os sujeitos envolvidos na construção dos cursos.

Na segunda parte, o terceiro e quarto capítulos trazem as análises das páginas do curso focal. Enquanto no Capítulo 3 abordamos a nova mídia e seus efeitos na

leitura, além de analisar os cursos focais por meio de seu *design* e do uso das figuras, no Capítulo 4 discutimos as perspectivas teóricas que embasam as atividades propostas e suas possibilidades de interação/ interatividade.

As interações via *e-mail* de tutores-alunos dentro do curso são analisadas no quinto e sexto capítulos. Para tanto, o Capítulo 5 faz uma análise das representações da EAD no discurso dos alunos informantes. O Capítulo 6, por sua vez, discute a interação entre alunos e tutora.

Parte I

CAPÍTULO 1

As tecnologias da informação e o *E-learning*

“A tecnologia não é nem boa, nem ruim e também não é neutra.”

Melvin Kramersberg (In Castells, 1999, p.113)

No paradigma da tecnologia da informação, o desenvolvimento de habilidades que atendam à complexidade pós-moderna da comunicação tornou-se essencial ao mundo globalizado. A capacidade de lidar com novos conhecimentos passa a ser a matéria-prima para o aprendiz, que não é mais um repositório de informações como tradicionalmente era visto na educação (PASSARELLI, 2007). A penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias dá-se graças à lógica de redes: existe um conjunto de sistemas e de relações que se utilizam da tecnologia da informação. Com isso, por ter a escola um papel importante na construção desse sujeito ao mesmo tempo multicultural e crítico, é essencial que entendamos quais as práticas sociais e os valores que fazem parte dessa epistemologia digital. Segundo os autores Lankshear e Knobel (2003, p. 135):

Epistemology deals with concepts, issues and relationships concerned with knowing, believing, opining, justifying, and with truth, standards of reasoning, and so on.³

Ou seja, a epistemologia digital se refere a essas novas práticas e conceitos relacionados às mudanças provocadas pelo impacto da digitalização na atualidade. Tais mudanças referem-se à concepção de como é produzido o conhecimento e no tipo de sujeito que o produz, influenciando os discursos que circulam a nossa volta. O

---

³ A epistemologia lida com conceitos, temas e relações ligados aos saberes, crenças, opiniões, justificativas, verdades, maneiras de racionalizar, entre outros.

modelo de conteúdos fechados que compunham as disciplinas a serem ensinadas nas escolas e que prevaleceu na modernidade, é baseado, atualmente, na multidisciplinaridade, uma vez que o conhecimento é mais acessível e pode ser compartilhado de maneira mais rápida. Esse novo paradigma é permeado pela complexidade, pois não se pode pensar em um objeto sem que ele esteja, de alguma forma, conectado a outros (PASSARELLI, 2007). O cerne da questão está em como selecionar, discernir entre o que é relevante ou não e aplicar todo esse conhecimento disponível.

A rapidez com que as mudanças acontecem pode ser um pouco frustrante para um pesquisador, pois ele vê seu objeto de estudo transformando-se a cada dia, fazendo com que sua pesquisa pareça estar sempre em desvantagem se comparada às últimas análises e descobertas. O mesmo acontece com a instituição de ensino que se propõe a oferecer um curso a distância: ao longo do percurso de implementação, há novas ferramentas e aplicativos que são lançados, e a expectativa de se oferecer um produto completamente novo parece não se realizar. Por isso é importante que se tenha uma visão de como as mudanças ocorrem, tanto no âmbito da tecnologia, como dentro da instituição de ensino que a usa como recurso pedagógico.

Assim, devotaremos o primeiro capítulo desta tese ao panorama histórico das tecnologias da informação e a um de seus frutos: o *e-learning*. Em primeiro lugar, elencaremos as principais mudanças ocorridas na área tecnológica no século XX para avaliarmos como elas influenciaram a educação. Logo após, definiremos o que é o *E-learning*, discutindo algumas de suas características.

1.1 As tecnologias da informação

Dizer que as novas tecnologias-- em especial as relacionadas aos ambientes virtuais-- influenciam a aprendizagem nos dias atuais soa como lugar comum. Seja nos meios de comunicação, seja no dizer de professores e de alunos, os ambientes virtuais aparecem como um novo paradigma a ser explorado. Num mundo onde a educação é cada vez mais mediada e midiaticizada, as novas interfaces de comunicação acabam por

alterar a nossa maneira de pensar e agir, assim como alteram nossa forma de aprender e de ensinar.

Para entender como essas novas lógicas, essa nova forma de produção de saber ocorre, é importante levantar de que modo as novas tecnologias, em especial aquelas mediadas pelo computador, passaram a influenciar nossas vidas. Para tanto, relacionaremos alguns fatos importantes da revolução da tecnologia da informação desde a criação da internet.

1.1.1 O começo de tudo: de estratégia militar a WWW

Castells (1999, p.82) afirma que a criação e o desenvolvimento da internet ocorreram nas últimas três décadas do século XX, fruto “de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural”. Devido ao lançamento do primeiro Sputnik no final da década de 50, as instituições de pesquisa representadas pela ARPA (Agência de Pesquisa Avançada), do Departamento de Defesa dos EUA, empreenderam diversos projetos, alguns deles com a intenção de criar sistemas de comunicação invulneráveis a ataques nucleares. A ARPA foi fundada por um grupo de engenheiros eletrônicos e programadores de computação que queriam redesenhar a maneira com que os computadores eram operados. A partir de então, as telas e os teclados passaram a ser uma maneira de as pessoas interagirem diretamente com os computadores (RHEINGOLD, 1993). Além disso, o grupo de pesquisadores percebeu que eles também queriam usar seus computadores como mecanismos de comunicação.

A tecnologia da comunicação propiciava a troca de pacotes de informações por meio desse sistema que tornava a rede independente dos centros de comando e controle, fazendo com que a mensagem procurasse suas próprias rotas ao longo da rede. Mais tarde, a tecnologia digital propiciou o empacotamento de diversos tipos de mensagens, como som, dados e imagens, criando uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controle. A primeira dessas redes foi a ARPANET, com suas primeiras conexões ligadas à UCLA (Universidade da Califórnia

em Los Angeles), ao Stanford Research Institute, à Universidade da Califórnia em Santa Clara e à Universidade de Utah. A partir daí, diversas redes foram criadas devido à dificuldade de se separar a pesquisa para fins militares daquelas relacionadas às comunicações científicas e às conversas pessoais, como a MILNET (focada em pesquisas militares), a CSNET (científica) e a BITNET (em colaboração com a IBM). Todas elas usavam a ARPANET como fonte de comunicação. A ARPANET tornou-se a rede das redes, passando a se chamar ARPA-INTERNET e depois INTERNET, ainda sustentada pelo Departamento de Defesa norte-americano e operada pela Fundação Nacional da Ciência (National Science Foundation). Foi nos anos 90, porém, que a então ultrapassada tecnologicamente ARPANET foi substituída pela NSFNET, ainda sob o controle da National Science Foundation, até que as pressões comerciais e o crescimento das redes privadas e cooperativas levaram a uma privatização total da internet em meados de 1995.

Ainda segundo Castells (1999, p.98), a revolução em tecnologia de informação não se originou de qualquer necessidade preestabelecida. Ela foi resultado de indução tecnológica mais do que de determinação social. A criação de um novo aplicativo, a WWW (World Wide Web) pelo CERN (Centre Européen pour Recherche Nucleaire) em Genebra, facilitou o uso da Internet, pois organizava os sítios segundo o tipo de informação e não de sua localização, auxiliando os usuários a procurar informações de maneira mais fácil.

Além da criação da WWW, a equipe do CERN, chefiada por Tim Berners Lee e Robert Cailliau, também foi responsável pela criação do hipertexto a partir do trabalho de Ted Nelson. Segundo Passarelli (2007), o britânico Tim Berners Lee também foi o criador do modelo aberto da Internet, primeiramente usada para que cientistas compartilhassem informações. A própria WWW seria um modelo aberto baseado na neutralidade e na igualdade da rede, considerado como parte da cultura hippie e do movimento da contracultura dos anos 60 que foi experimentada pelos responsáveis pela criação e desenvolvimento da Internet. Muito dessa igualdade vem da noção de que existe uma comunicação de todos para todos, de fundo horizontal. Assim, o acesso à informação, sendo livre e aberto, propiciaria o compartilhamento de informações, o que antes não acontecia. Em outros ambientes, existe a prevalência da comunicação

de poucos para muitos, uma vez que apenas uma pequena parte da sociedade teria o acesso à informação.

Novas tecnologias adaptadas do mundo multimídia foram acrescentadas à ideia original de um sistema de organizar informações. Com isso, surgiu o HTML (o *hypertext markup language*, formato para a documentação em hipertexto), o HTTP (*hypertext transfer protocol*, protocolo de transferência de hipertexto) e o URL (*uniform resource locator*, um formato padronizado de endereços), todas as siglas que hoje fazem parte do vocabulário diário dos usuários da rede.

A partir do software gratuito da WWW pelo CERN, surgiu o primeiro navegador da Web, o Mosaic, com o intuito de dar uma face gráfica e rica aos meios de comunicação. Seu criador, Marc Andreessen, e seu colaborador Eric Bina também disponibilizaram o seu navegador gratuitamente, o que levou à criação da empresa Netscape junto a Jim Clark, do Vale do Silício. Foi a Netscape quem produziu e comercializou o primeiro navegador considerado confiável em outubro de 1994, o Netscape Navigator. Desde então, novos mecanismos de pesquisa e ferramentas Web têm sido criados, fazendo a comunicação via Internet evoluir de maneira impressionante, aliada aos progressos na área dos microcomputadores e da interconexão de dispositivos de processamento de dados que hoje chegaram à telefonia móvel e ao *cloud computing*, já em meados de 2009.

A cultura da rede tornou-se global e jovem, influenciada principalmente pelas universidades americanas que entraram na rede e foram seguidas por outras universidades no mundo, como Rheingold (1993) ressalta. O ciberespaço estava intimamente ligado ao entretenimento global e à noção de convergência digital, e sabia-se que quem dominasse as redes teria uma influência grande nos mercados mundiais. Rheingold (1993, p. 75-76) advertia:

Everybody knows that only those whose networks connect to everybody else's have a chance to reach the enormous world Market, but nobody knows yet which set of interests—newspapers, television networks,

entertainment conglomerates, communication giants—will dominate the mass-market net-works of the future.⁴

No trecho acima, Rheingold (1993) problematiza o controle da internet e quais seriam os interesses daqueles que teriam o suposto controle sobre as redes no futuro, uma vez que redes conectadas teriam a possibilidade de atingir o mercado mundial.

1.1.2 A contribuição do Vale do Silício

Não poderemos deixar de mencionar outras personagens importantes dessa revolução tecnológica. Para Castells (1999, p. 99), se a Revolução Industrial teve origem britânica, a tecnológica certamente foi norte-americana, em especial da região do Vale do Silício. Os americanos não foram os únicos a contribuir com essa evolução, já que muitas descobertas em países como a França, a Inglaterra e a Alemanha auxiliaram na base de tecnologias nas áreas de eletrônica e da biologia, além de o Japão ter sido crucial na melhoria da fabricação de componentes eletrônicos. Foi ainda no Japão que surgiram os videocassetes, o fax e os videogames, que tanto influenciaram e influenciam as salas de aula, trazendo inovação de conteúdos em formatos novos. No Vale do Silício, contudo, foi que os microcomputadores e microprocessadores, entre outros, foram desenvolvidos, graças à atuação de engenheiros e pesquisadores de universidades renomadas, como a Universidade de Stanford, e dos fundos do Departamento de Defesa norte-americano e do mercado garantido para as novas descobertas. De lá que surgiram grandes fabricantes, como as conhecidas Hewlett-Packard e a Intel, entre outras, e como o grupo das “oito da Fairchild” (da qual a própria Intel faz parte), empresas que surgiram da Fairchild Semiconductor, onde o circuito integrado foi inventado.

---

⁴ Todo mundo sabe que apenas aqueles cujas redes são conectadas a todas as outras têm uma chance de alcançar o enorme mercado mundial, mas ninguém sabe ainda qual o conjunto de interesses—jornais, redes de televisão, conglomerados de comunicação, gigantes da comunicação—irá dominar o mercado de massa das redes do futuro.

Também foi o Vale do Silício o responsável por atrair jovens brilhantes nos anos 70, como Bill Gates, Steve Jobs e Steve Wozniak, que vieram a criar mais de 22 empresas como as conhecidas Apple e a Microsoft. Em outras regiões, importantes universidades devotadas à pesquisa, como o MIT, Harvard, Duke, Carolina do Norte e Maryland também foram essenciais para o desenvolvimento de pesquisas que acabaram migrando para empresas privadas, algumas delas na Califórnia.

Castells (1999, p. 103) ainda ressalta que “o desenvolvimento da revolução da tecnologia da informação contribuiu para a formação dos meios de inovação onde as descobertas e as aplicações interagem e eram testadas em um repetido processo de tentativa e erro”. É interessante notar que esse processo também estava ligado, por um lado, a centros de pesquisa e instituições de educação superior, tendo, por outro lado, também empresas de tecnologia e redes de empresas com capital de risco dispostas a investir em novos projetos. Esse meio foi responsável também por atrair outros cientistas e empresas de diversos lugares do planeta, como a Índia. Em consequência, a região foi o berço das principais empresas de equipamentos, de implantação de redes, de softwares e portais da Internet, como a Cisco Systems, a Sun Microsystems, a Oracle e a Yahoo!, respectivamente. Projetos de multimídia também ajudaram a tornar a Internet cada vez mais acessível.

Todas essas mudanças fazem parte do paradigma da tecnologia da informação (DOSI, 1988). Esse conceito auxilia no entendimento de como tais transformações tecnológicas acabam por interagir com a economia e a sociedade. Um dos aspectos desse paradigma diz respeito ao fato de que a informação passa a ser a matéria-prima, ou seja, as tecnologias são usadas para agir sobre a informação. Além disso, outro aspecto diz respeito à “penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias” (Castells, 1999, p.108), já que a nossa existência é moldada pelo meio tecnológico, uma vez que a informação faz parte de nossas vidas. Um terceiro aspecto refere-se a uma lógica de redes, i.e., existe um conjunto de sistemas e de relações que se utilizam da tecnologia da informação. O crescimento das redes é exponencial devido à maneira com que elas são difundidas ao mesmo tempo em que existe flexibilidade. Seu conteúdo pode ser adaptado e reconstruído a qualquer momento. Assim, essa capacidade de reconfiguração passa a ser um fator que distingue o novo paradigma tecnológico. Por

fim, existe o aspecto da convergência de tecnologias para um sistema altamente integrado, ou seja, existe uma grande integração entre diversos setores que acabará por tornar indefinida essa diferenciação de setores graças a alianças estratégicas e a projetos de cooperação. O exemplo dado por Castells (1999, p.109) é a integração de fabricantes de chips com desenvolvedores de software, onde a integração levaria à incorporação de softwares em chips.

1.1.3 O hipertexto

O impacto provocado pelo hipertexto é fundamental para o paradigma das novas tecnologias, pois ele afeta a produção e a leitura dos textos. Guay (1995) aponta Vannevar Bush e Ted Nelson como os respectivos avô e pai do hipertexto, mas remonta à literatura antiga e ao Talmud (o livro sagrado dos Judeus) com seus comentários e referências sobre o texto original como sendo um modelo para o tipo de organização trazida pelo hipertexto. O hipertexto tem associações (*links*) com blocos de informação (*nodes*), formando uma estrutura parecida com a teia de aranha, razão pela qual o nome *World Wide Web* foi cunhado pelo projeto CERN. Além dessa característica principal, outros tipos de produção multimídia também foram conectados ao hipertexto formando a hipermídia.

Ao definir hipertexto, Nielsen (1990) parte das diferenças entre a leitura no papel e a leitura na tela do hipertexto. A principal delas chama a atenção para o fato de o hipertexto não ser sequencial ou linear. Por apresentar mais de uma possível sequência de leitura, o hipertexto transforma a própria ideia de autoria. Um texto lido de maneira nova pode levar à produção de diferentes sentidos, fazendo da leitura algo ainda mais individualizado. Uma crítica a essa definição é a própria maneira como o texto impresso pode ser construído a fim de acrescentar novas ideias ao que está escrito, como no uso das notas de rodapé. Além disso, a aparente liberdade que o hipertexto traz pode ser influenciada pelo tipo de *link* existente para outras páginas. Esse *link* não deixa de ser uma forma de controle por meio de uma sugestão de leitura.

Guay (1995) ressalta a potencialidade que o hipertexto tem de requerer altos níveis de interatividade do usuário, elevando-o à condição de autor de seu próprio texto. O caminho percorrido na leitura é único e nem sempre pode ser replicado, o que faz com que os limites da função leitor-autor sejam desafiados. Essa noção vai ao encontro da noção de digressão proposta por Reinking (1997), que defende que o hipertexto pode expandir as fronteiras da liberdade e do controle de informação textual. Para o autor, tanto quem desenvolve como quem usa o hipertexto devem querer partilhar dessa liberdade de digressão, sem que haja o medo de se ficar perdido no hiperespaço. Uma de suas digressões faz muito sentido ao nosso trabalho, que é pesquisar como as novas mídias influenciam a aprendizagem: a ideia de que o letramento tecnológico deva ser problematizado.

Como mencionado anteriormente, entretanto, o hipertexto vai além de um sistema de trabalho com o texto escrito. Com a possibilidade de integração com outras mídias, o hipertexto se transforma em hipermídia. Nesse caso, gráficos, fotos, sons e todo tipo de técnica multimodal funcionam como aliadas ao texto na busca pela construção de sentido. Integrar diferentes tecnologias como a publicação, a computação e a difusão de informação é o que faz do hipertexto algo tão especial.

1.1.4 O compartilhamento de informações

A lógica de compartilhamento de informações também é resultado da convergência de diversos campos tecnológicos. As ferramentas da Web também cresceram desde os anos 90. Em seu trabalho coletivo de 2011, um grupo de 16 estudantes de pós-graduação, organizados por PASSARELLI (2011), fez um levantamento das ferramentas Web nos anos de 2001 a 2010 e como elas influenciavam a construção dos trabalhos das turmas da disciplina de Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática do mesmo período. O trabalho afirma que “antes dos anos 2000 – e principalmente antes do seu *boom*, em 1990, a internet era a terra do bate-papo por meio do teclado, com interfaces nem sempre amigáveis e muito menos intuitivas.” (PASSARELLI, 2011, p.17). O que começou com o IRC (Internet

Relay Chat), um protocolo que servia para troca de informações e arquivos, foi melhorado a partir de interfaces mais amigáveis para os usuários, como o AOL (American Online). Assim, a crescente necessidade de pertencer a uma comunidade ou a um grupo (GOODWIN, 2005; RECUORO, 2010) acabou fazendo com que as redes sociais fossem cada vez mais disseminadas e aprimoradas. Surge a blogosfera, com uma profusão de *posts*, ou conteúdo postado por seus autores, que incluem também fotos e vídeo, abrindo os “antigos diários” anteriormente só existentes em cadernos de adolescentes. Antes secretos, esses “diários” se transformam na exposição pública de tudo o que acontece na vida das pessoas, seja real ou simplesmente uma nova construção de realidade.

Segundo os autores do texto coletivo (PASSARELLI, 2011, p. 19):

O termo Web 2.0 designa a segunda geração de ferramentas e serviços disponibilizados na Internet, as quais viabilizaram a ampliação das formas de participação direta dos atores na rede, incluindo a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos *on-line*.

Ao expandir a socialização da informação e de diversas mídias, a Web 2.0 torna uma plataforma mais participativa e colaborativa, com conteúdo gerado pelos usuários, de publicação compartilhada e inúmeras aplicações da Web. Em seu levantamento, o grupo destaca que algumas das ferramentas mais usadas no momento da pesquisa (2008-2011) são os serviços de mensagem como o *e-mail*, as *wikis* (que vem auxiliando na produção compartilhada, como o que ocorre na Wikipédia), as redes sociais (Facebook, Orkut, LinkedIn, agora todos interligados), os mecanismos de busca (em especial o Google e o Yahoo!) e sistemas de produção e publicação com mídias, sejam elas fotos (Flickr), vídeos (You Tube) ou mesmo música (*podcasts*), sons (Skype, Windows Live Messenger, por exemplo). Além disso, é importante ressaltar que essas tecnologias já vão além do computador, e estão presentes em dispositivos portáteis como os telefones celulares.

1.1.5 A Web 2.0 e a EAD (Educação a Distância)

Litto (2009a, p.17) ressalta a importância da Web 2.0 para o atual cenário da EAD no mundo. Para o autor, essas ferramentas são úteis para a aprendizagem, pois funcionam como ambientes de colaboração e gerenciadores de projetos que aumentam a produtividade. Além disso, enfatiza a tendência da tecnologia do uso de aparelhos menores e de maior mobilidade que “via Web, podem alcançar sites nos quais estão hospedados os conteúdos e programas que antes residiam no computador pessoal”.

Como a Web 2.0 tem auxiliado no compartilhamento e na interligação de informações, surge um número cada vez maior de comunidades que criam conteúdo de maneira colaborativa, como o exemplo acima dos *wikis*. Contudo, Passarelli (2007, p. 12) ressalta que:

[...] nos casos de comunidades virtuais de aprendizagem e de prática inseridos na educação formal, onde professores e alunos são cadastrados a partir de suas identidades no mundo real, os protocolos e regras que os regem são extensões da escola.

Essa colocação parece pertinente neste trabalho que visa um olhar mais aprofundado sobre os cursos a distância de inglês mediados pelo computador. Ao se inscrever num curso de língua inglesa *online*, o aprendiz o faz a partir de uma posição de aluno dentro de um contexto escolar, com objetivos mais específicos do que ele teria ao acessar as informações abertas da internet. Dessa maneira, ele participa de uma comunidade voltada a uma pressuposta construção de conhecimento, enquanto um usuário da rede não teria necessariamente esse foco. Ao mesmo tempo, o aluno está exposto a outras formas de aprendizagem e de conhecimento, o que amplia a sua percepção de mundo e as suas possibilidades de “aprender fazendo”. Como exemplo, podemos citar as próprias redes sociais, que começam a ser disseminadas sempre na língua inglesa, para com o tempo usarem o português como língua oficial da rede no Brasil. Tal fato se deu sem contar os recursos educacionais abertos, como veremos mais adiante.

1.1.6 A EAD no Brasil e no mundo

Em virtude das inovações tecnológicas dos últimos anos, a EAD alcançou um alto patamar não apenas de aperfeiçoamento como de possibilidades. Isso ocasionou a possibilidade de promover mais ações educacionais que atingissem um maior número de pessoas de maneira qualitativa, com base em conceitos de flexibilidade, liberdade e crítica (NUNES, 2009, p. 2). Ao democratizar o acesso à informação e à educação, a EAD apresenta um crescimento das matrículas, especialmente se comparada aos cursos presenciais. Em geral, a EAD é voltada para o ensino de adultos que não têm disponibilidade de tempo para estudar. Ao mesmo tempo, muitas pessoas apresentam um estilo de aprendizagem diferente, e prefeririam ter acesso a materiais para depois serem testadas com base em suas competências. Para Nunes (2009), porém, a EAD é eficiente se combinar metodologias de aprendizagem, meios de comunicação e processos de tutoria, entre outros. Para ter um curso eficaz, não basta transportar um material já escrito para a tela do computador: é preciso oferecê-lo com uma série de recursos e atividades que serão o seu diferencial.

Vale lembrar que, ao se discutir a EAD, referimo-nos a uma série de modalidades já existentes antes do advento dos computadores e da internet, como o rádio e a TV. E o Brasil está entre os principais países no mundo no desenvolvimento da EAD até os anos 70 (ALVES, 2009). A partir dessa época, contudo, houve uma estagnação provocada, muitas vezes, por ausência de políticas públicas para esse setor.

Enquanto o Brasil presenciava a consolidação da República, um pouco antes de 1900, no Rio de Janeiro, aparecem os primeiros cursos a distância. Eles foram de datilografia e usavam a modalidade por correspondência. A instalação de Escolas Internacionais, em 1904, foi importante para o oferecimento de cursos profissionalizantes. Foi apenas em 1923 que foi fundada, também na capital federal, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, responsável por possibilitar a educação popular e sua difusão pelo rádio, o que se multiplicou e repercutiu no continente americano. Após ser doada ao Ministério de Educação e Saúde devido a pressões na entidade, surgiu o

Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Alves (2009) também destaca alguns programas educacionais organizados por instituições religiosas, como a Igreja Adventista e a Católica, a criação do SENAC (1946) e sua Universidade do Ar (1950) e a criação do projeto Mobral. A revolução de 1964, no entanto, com sua censura e negativa em desenvolver novos projetos, fez com que a rádio educativa fosse praticamente extinta.

A modalidade da televisão para fins educacionais surgiu nas décadas de 60 e 70, diferentemente do cinema, pouco explorado para a EAD nacional. Desde então, houve vários programas e determinações governamentais a respeito da obrigatoriedade da transmissão de programas educacionais, que acabavam sendo transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos alunos, apesar de o autor citar iniciativas positivas, como o telecurso da Fundação Roberto Marinho, ou mesmo o surgimento de uma série de outros canais, como as TVs Universitárias, o Canal Futura e a TV Cultura.

Assim, com a chegada dos computadores e da internet, ainda há uma série de desafios a serem superados, como o alto custo dos equipamentos e da transmissão, a regulamentação de leis, e a necessidade da inclusão digital. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas a questões de ordem legal (ALVES, 2009, p.12):

Existe uma inflação legislativa que entrava o funcionamento das organizações. O emaranhado de atos normativos impede a expansão dos cursos de educação básica e superior (impedindo, também, por falta de norma específica, os mestrados e doutorados a distância). O crescimento da EAD é notado, assim, em maior escala nas entidades que atuam de maneira livre.

Essas restrições atingem até o reconhecimento de cursos feitos no exterior. Apesar de serem certificações geralmente aceitas pelas empresas privadas, alguns cursos não são aceitos para o acesso ao serviço público, por exemplo. Essa resistência ao reconhecimento de cursos a distância, em especial aqueles mediados pelo computador, talvez resida na baixa qualidade de alguns cursos no mercado, ou mesmo na noção de que um curso a distância seria algo mais simples e fácil, que não exigisse

de seu aluno o mesmo tipo de empenho que um curso presencial. Para se manterem competitivas no mercado, muitas instituições acabam por lançar produtos de qualidade questionável, mas que têm na modalidade uma maneira de atrair um mercado maior, com o pretexto de serem avançadas tecnologicamente e de conseguirem se adaptar às necessidades dos alunos, como a flexibilização do espaço e do tempo para o estudo. Se, por um lado, a EAD leva à democratização da educação, por outro, algumas iniciativas fazem com que sua eficiência seja questionada.

Um dos exemplos mais importantes de democratização da educação que pode ser notado pelo avanço da EAD talvez seja a criação da Universidade Aberta do Reino Unido (*Open University*), criada em 1969, por meio de materiais originariamente pensados para a capacidade de se promover mudanças a partir do uso da televisão para fins educativos (NUNES, 2009). Hoje em dia, um material diversificado como vídeos, softwares, fitas de áudio e jogos auxiliam mais de 200 mil alunos a fazerem cursos de extensão, capacitação e até mesmo pós-graduação. Essa experiência britânica atua como um paradigma desse tempo, apesar de não ser a única no mundo, pois encontramos esse modelo também em instituições americanas, cubanas, australianas, canadenses, indianas, chinesas, russas e venezuelanas, entre outras.

1.1.7 Os Recursos Educacionais Abertos

Em linhas gerais, a ideia da *Open University* está ligada aos recursos educacionais abertos. Para Litto (2009b, p. 304), os OERs (*Open Educational Resources*), “componentes grandes ou pequenos de conhecimento disponibilizados na Web, relacionados ou não a um curso ou programa de estudos, representam uma significativa opção para estender e democratizar o acesso ao conhecimento”. Desde a abertura de acervos de informação e de conhecimento do MIT, outros projetos como o *Google Book Search* preveem digitalizar todos os livros das principais bibliotecas mundiais, assim como o Yahoo, o Microsoft e o Internet Archive, enquanto o *Open Content Alliance* estende a digitalização a livros que já são de domínio público. Com o conteúdo aberto e acessível a todos, existe a possibilidade de revolução no sistema de

educação. Litto (2009b) sustenta que esse modelo dá mais poder ao aprendiz, ao mesmo tempo em que exige mais criatividade do professor. Para o autor, o desenvolvimento do país seria mais rápido e democrático, o que enriqueceria os cidadãos culturalmente e os habilitaria a melhores decisões.

Os recursos abertos têm gerado um impacto tão grande na educação como o dos arquivos de áudio na indústria fonográfica. Eles não são apenas materiais abertos e acessíveis na rede para educadores e aprendizes, mas podem ser mudados ou utilizados para outras funções. Além disso, eles não têm custo para o usuário. De acordo com Green (informação verbal)⁵:

The Internet, increasingly affordable computing, open licensing, open access journals and open educational resources provide the foundation for a world in which a quality education can be a basic human right. Yet before we break the "iron triangle" of access, cost and quality with new models, we need to develop sustainable open business models with open policies: public access to publicly funded resources.⁶

Green, assim como Litto (2009b), é um defensor dos recursos abertos. O diretor do Global Learning do Creative Commons, uma organização não governamental que possibilita o uso e o compartilhamento de informações por meio de mecanismos abertos e gratuitos, chama a atenção para o triângulo formado pelo acesso, custo e qualidade de recursos educacionais como maneira de se alcançar um mundo em que a educação de qualidade seja vista como direito básico.

Segundo a lógica do financiamento de pesquisa vigente apontada por Green, ainda estamos ligados ao financiamento, seja privado ou governamental, de pesquisas. Em linhas gerais, essas pesquisas aparecem em publicações científicas com direitos

---

⁵ Informação fornecida por Cable Green, diretor do Global Learning do Creative Commons, em palestra e resumo do COHERE- Canada's Collaboration for Online Higher Education and Research Seminar em Vancouver, BC, Canadá. 2013.

⁶ A internet, a computação cada vez mais acessível, as licenças abertas, o acesso aberto a periódicos e recursos educacionais abertos fornecem a base para um mundo no qual a educação de qualidade pode ser um direito humano básico. Porém, antes que nós quebrems o "triângulo de ferro" do acesso, custo e qualidade com os novos modelos, temos que desenvolver modelos de trabalho abertos e sustentáveis com políticas abertas: acesso público a recursos financiados.

autorais que acabam sendo transferidos para as editoras, fazendo com que as bibliotecas e o público em geral comecem a pagar para lê-las, limitando o seu acesso e diminuindo o retorno do investimento inicial, o que ocasionaria um desenvolvimento científico limitado e demorado.

Num cenário ideal, a produção científica iria para um repositório aberto e acessível a todos, democratizando a informação e acelerando o progresso científico. Ao otimizar o acesso à informação, não somente o conteúdo ficaria disponível, mas haveria uma maior participação da comunidade educacional no sentido de revisar e explorar os temas desenvolvidos.

Uma mudança dessa magnitude transformaria—ou começa a transformar-- a indústria editorial como hoje a conhecemos. Com a possibilidade de um material ser livre de licenças e aberto ao público, todo o lucro obtido nos dias de hoje estaria ameaçado, assim como as gravadoras e a comercialização de discos, CDs e Vídeos/DVDs que tiveram que se adaptar ao surgimento das mídias digitalizadas (PIRES e REICHELT, 2012).

O impacto dos recursos abertos também poderia ser notado nas instituições educacionais. Ao invés de comercializar o acesso à informação como ocorre hoje em dia, em que o aluno paga para assistir a aulas e ter o conteúdo de uma instituição, a compensação financeira viria da venda de certificação (*accreditation*, em inglês). Ou seja, a comprovação e avaliação do aluno em curso é que seria passível de custo para o aluno.

Assim, autores e demais produtores de conhecimento seriam remunerados não pelo uso de licenças ou venda de livros, mas por outras vias, como o maior financiamento para sua produção, por exemplo. Da mesma maneira, artistas e produtores musicais tiveram que mudar a forma de obtenção de lucro, que passou a vir de outras formas, como shows e licenciamento de produtos.

Procuramos apontar como algumas das mudanças tecnológicas colaboraram para uma mudança de paradigma da comunicação e da distribuição de informação e sua influência na educação. A partir delas fomos apresentados a ferramentas que contribuem com a educação, como *blogs*, *wikis*, *social bookmarking*, *audio* e

podcasting, image sharing, para citar alguns. Siemens e Tittenberger (2009) procuram agrupar novas tecnologias e alguns exemplos a partir de seu potencial como: recursos de acesso (*wikis* e *Google reader*); de estado de presença (*blogs, Skype, Facebook, Second Life*); de expressão (*Second Life, Facebook*); de criação de novo conteúdo (*blogs, wikis, Skype*); de interação com outros (*blogs, Facebook, wikis, Skype, Second Life, Twitter, fóruns*) e de agregação de recursos e relacionamentos (*Facebook, iGoogle, NetVibes*). Plataformas também foram criadas para treinamento e educação, e passaram a ser usadas em diversos níveis (*Moooodle, MOOCs*). A partir desse panorama, enfocaremos o *e-learning*, que faz parte do nosso objeto de estudo.

1.2 E-learning: a aprendizagem mediada pelo computador

Com o surgimento de plataformas de aprendizagem educacionais *online*, muitos conteúdos passaram a ser oferecidos por meio da mediação do computador, entre eles o foco de nosso estudo: a língua inglesa. Nesse contexto, fica evidente como essa nova prática de ensino influencia os papéis dos sujeitos envolvidos com as tecnologias, mais precisamente do professor e do aluno, seja no processo de educação formal, seja no ambiente virtual. Ao mesmo tempo em que muitas pessoas já estão inseridas no contexto digital desde seu nascimento, os nativos digitais (PRENSKY, 2001), outras têm dificuldade ou estão se acostumando com o paradigma da cibercultura, os chamados imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), grupo do qual faz parte esta pesquisadora. O processo de mudança não é novo, pois ele acompanha a evolução humana, apenas o contexto é diferente.

O *e-learning* vai além do uso de um computador para a distribuição de conteúdo e de atividades ligadas à aprendizagem. Ele também pressupõe a conexão a redes eletrônicas que tornam as interações cada vez mais importantes para a construção de conhecimento. Dessa forma, optamos por discutir algumas características da aprendizagem *online*, como as funções do professor no ambiente virtual; a interatividade e interação; as noções de distância e presença; e andragogia e heutagogia.

1.2.1 A comunicação mediada pelo computador (CMC) e as “novas” funções do professor

Um dos autores com os quais dialogamos ao falar da CMC é Teles (2009), que aponta para algumas características essenciais desse ensino: o ambiente diferente do presencial e as noções de espaço e tempo, que exigiriam técnicas de ensino diferentes. Ao entrar no ambiente *online*, o aluno muitas vezes conta com uma participação assíncrona do professor, o que impede que suas perguntas sejam respondidas no momento em que são efetuadas, causando uma sensação de distanciamento que poderá afetar o potencial de interação em ações de aprendizagem, como veremos em Tori (2010), mais adiante. Outro ponto ressaltado pelo autor é o fato de o ambiente *online* não ser colaborativo por natureza. Muito do sucesso de tais ambientes estaria no gerenciamento de um professor com uma participação ativa dos estudantes, o que faria igualmente sentido no ensino presencial. Apesar de a pesquisa de Teles (2009) estar focada em uma disciplina dentro de um ambiente colaborativo com a participação de vários estudantes ao mesmo tempo, chama-nos a atenção suas considerações a respeito do papel do professor nos ambientes virtuais.

O professor *online*, ou tutor, como geralmente é chamado, exerce diversas funções como proposto por Berge (1997), como a pedagógica (apoiando o processo de aprendizagem), a de gerenciamento (mais administrativa, relativa às atividades realizadas no curso), a de suporte social (para que o ambiente *online* não se torne impessoal) ou mesmo a de suporte técnico.

Dentro das funções pedagógicas, há uma série de ações que podem ser designadas como tal e que são usadas a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, como dar instruções diretas, conselhos ou sugestões; oferecer *feedback*, especialmente o positivo; promover a reflexão e relacionar os comentários dos participantes, entre outras (TELES, 2009). As ações de gerenciamento dizem respeito à coordenação das postagens e contribuições dos estudantes e à administração das discussões e trabalhos, além da conferência da presença e participação dos alunos. Essas funções também estão presentes nas relações presenciais e fazem parte da

construção de conhecimento por meio das relações interpessoais. São o suporte social e o técnico que acabam sendo o diferencial nos ambientes virtuais, uma vez que a sensação de distância pode comprometer o sucesso de um curso. Teles (2009, p.74) ressalta que:

[...] se os efeitos de CMC não são gerenciados, pode-se chegar a situações de impessoalidade, quando os estudantes percebem uma falta de conexão na sala de aula virtual, ou de hiperpessoalidade, quando poucas informações sobre cada um dos demais colegas pode levar a categorizá-los de forma estereotipada ou rígida.

Ou seja, a falta de gerenciamento dentro de um ambiente que envolva a comunicação mediada pelo computador (CMC) provocaria um distanciamento que é ainda mais visível nesse tipo de ambiente, uma vez que a presença dos alunos em uma sala de aula presencial poderia ser um indicativo de suporte social, mesmo quando os alunos não participam da aula ativamente, fazendo perguntas ou dando algum tipo de contribuição. O aluno que observa o decorrer de uma aula presencial, por mais que não esteja participando produtivamente dela, faz com que os outros alunos tenham a sensação de que haja participação. Já no ambiente *online*, é mais fácil o aluno sentir-se sozinho se não há respostas, reduzindo o interesse do participante. Mesmo havendo participação no ambiente virtual, ela pode ser influenciada pela lentidão de um sistema.

Mayrink (2009, p.71) reforça a necessidade do professor de atuar como um mediador da aprendizagem. Para a autora, o professor:

[...] é responsável por estimular práticas que envolvam o aluno em uma experiência interativa e colaborativa, e por contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem.

Uma das funções de um professor da sala de aula convencional, contudo, é também proporcionar uma experiência colaborativa entre os alunos de sua disciplina

com o intuito de desenvolver sua criticidade. O que deve ser levado em conta é que nos ambientes virtuais há uma falta de sinais contextuais que poderiam induzir a um ambiente hiperpessoal, como discutido por Walther (1996). Dessa maneira, seria mais fácil agir de forma rude ou ríspida com alguém virtualmente do que em sua presença, por exemplo. Ou seja, no ambiente *online* fica mais evidenciada essa distância interativa no sentido de Tori (2010), o que deve ser minimizado por tecnologias e objetos de aprendizagem que procuram aumentar essa sensação de presença.

A função de suporte técnico exercida pelo professor envolve desde a escolha de um *software* apropriado para um curso até o auxílio para que os estudantes consigam estar confortáveis com essa estrutura. Muitas vezes a dificuldade em lidar com problemas técnicos acaba levando os usuários a desistir de um curso. Mesmo quando o professor não é capaz de resolver esses problemas, em certos casos relacionados à instituição que produz ou conduz o curso, é importante que ele esteja atento às necessidades dos alunos e que os conforte quando for preciso para que eles mantenham a motivação; i.e., o tutor volta a exercer sua função de suporte social.

Litto (2010, p. 51) aponta que, no início do *e-learning*, havia muitas dificuldades relacionadas com a dificuldade de navegação e com a apresentação da informação:

Havia certa inflexibilidade e uma não-“amigabilidade” sistêmica que resultava do fato de que se continuava a utilizar no novo sistema o paradigma antigo da sala de aula presencial, com toda sua atenção centrada no professor, com design linear e excessivamente restritivo em relação a procedimentos.

Dessa maneira, as primeiras experiências com os ambientes virtuais ainda eram calcadas na experiência da sala de aula presencial.

Quanto melhor o *design* das plataformas no sentido de facilitar o acesso e a navegação do conteúdo, mais amigável o relacionamento do usuário com a máquina e com os cursos, o que possibilita uma eficácia maior. Muitas plataformas procuram fazer com que exista uma sensação de aconchego para o aluno mesmo no ambiente virtual para ajudar essa “amabilidade”.

Além disso, dentro do contexto da cibercultura, a educação teve que revisitar técnicas e práticas de aprendizagem e trabalhar a inclusão digital de professores e alunos para que a exclusão digital (*digital divide*) fosse minimizada, em especial nos chamados países em desenvolvimento (PASSARELLI, 2007). Afinal, melhorar as condições de acesso e de uso dos conteúdos *online* é uma meta tanto tecnológica como humana.

1.2.2 As noções de distância e de presença

Tori (2010) discute sobre a linha tênue que separa o chamado ensino presencial do ensino a distância. Para tanto, não só procura estabelecer uma medição das distâncias existentes entre diversos tipos de relação de ensino e aprendizagem, como demonstra de que maneira as novas tecnologias auxiliam na aproximação entre professor e aluno. Procuraremos comentar alguns pontos de sua reflexão que dizem respeito ao conceito de distância.

Se hoje em dia estamos em rede graças ao desenvolvimento de ferramentas sociais na *web*, nossa educação não poderia ser diferente. Segundo Passareli (In TORI, 2010), “É a cultura remixada, (re)produzida e disseminada por meio de inúmeras ferramentas, incorporando as mensagens da multidão de vozes que ressoam, repetindo e inovando um conteúdo que está acessível a todos”. Ou seja, tudo que é veiculado nas redes sociais acaba fazendo parte do conhecimento de mundo do aluno.

Tori (2010) salienta que o planejamento e a implementação de atividades nesse cenário é uma tarefa de crescente complexidade. Para ele, os conceitos primordiais que devem permear a escola são a interatividade, a colaboração, a aproximação e a presença. Falamos, porém, da presença que não se refere apenas ao aspecto físico, mas a um “efeito de presença” que se torna tão importante quanto a presença física.

O que seria, contudo, a distância nesse contexto? Para o autor, é essencial que o termo EAD seja desconstruído, ou seja, que as diferentes formas (presencial e a distância, as quais também não considera uma denominação adequada) de

aprendizagem já existentes sejam também analisadas como situações em que haja-- ou não-- maior interação entre os participantes, e não tidas como presenciais ou a distância simplesmente pelo fato de o professor estar à frente de uma sala de aula. Como exemplo, menciona situações em que colegas de classe que não se relacionariam face a face acabariam se relacionando via rede de maneira mais natural.

Segundo o autor, a tendência existente é a convergência da aprendizagem convencional e da eletrônica, o que levaria a um equilíbrio entre o presencial e o virtual para uma educação do futuro. Se tanto as técnicas de aprendizagem convencionais como as virtuais apresentam dificuldades, o *blended learning* (doravante BL) se mostra capaz de minimizar os efeitos de distância, enquanto os recursos virtuais podem funcionar como suporte às atividades presenciais. Dando ênfase ao fator da qualidade de participação, o autor coloca que “bastam alguns bem planejados encontros ao vivo dos participantes de cursos virtuais para aumentar a sociabilidade, a colaboração e o engajamento dos aprendizes.” (TORI, 2010, p.29).

Ao mencionar como essa integração pode ser colocada em prática, destaca a importância do planejamento das atividades de aprendizagem e do conhecimento tanto do público-alvo quanto do perfil da instituição, pois não existe uma forma única de cursos. A integração desses modelos seria trabalhada de forma a promover “[...] o aumento da qualidade e produtividade, a redução dos custos, a reutilização de materiais, e, certamente, a redução de distância na educação.” (TORI, 2010, p. 33)

Dentro dessa clara menção ao discurso econômico, há também a menção aos níveis organizacionais de aplicação do conceito de BL, que seriam o nível da atividade (elementos presenciais ou não dentro de uma atividade), o da disciplina (aqui com o sentido de que cada disciplina tem uma mescla de atividades, não no sentido de controle), o de curso (grades curriculares) e o institucional (quando o BL faz parte de um projeto pedagógico institucional).

Um ponto interessante que Tori sustenta é que uma das vantagens da interação ao vivo é a possibilidade do *feedback* preciso, apesar de as interações que possuem monitoração eletrônica poderem auxiliar na obtenção de informações importantes. O BL seria tão importante porque poderia fazer convergir essas possibilidades.

Uma nova proposta de medida de distâncias aponta que não é só a separação geográfica que deve ser considerada na avaliação das distâncias no ensino, pois há outros fatores psicológicos e emocionais envolvidos nessa “percepção” de distância. Para chegar a essa nova medida, Tori (2010) faz uso do conceito de Distância Transacional, um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto quando alunos e professores são separados. Para essa teoria, existem variáveis que influem na extensão da distância transacional, que são o diálogo e os meios existentes para que exista uma boa participação, assim como uma predisposição psicológica dos participantes para a interação; a estrutura do programa do curso, que diz respeito à rigidez de estrutura e afeta o diálogo; e a autonomia do aluno (abordagens humanísticas são mais dialógicas, enquanto as comportamentalistas têm um controle muito grande do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor).

Os componentes de distância de aprendizagem seriam compostos da distância espacial, a mais fácil de ser observada; da temporal, que se refere a atividades síncronas e assíncronas e da interativa, a condição necessária ao diálogo e uma medida do seu potencial. É com base nelas que o autor desenvolve o “cubo das distâncias”, que vai além da nossa compreensão de linguagem matemática, pois é composta de diagramas, figuras e fórmulas que são apresentadas. Em linhas gerais, desses componentes de distância fazem parte as relações de distância, as quais compreendem ações de aprendizagem que vão além da relação professor-aluno, pois são vistas também na relação aluno-aluno e aluno-material.

Os conceitos e relações apresentados até aqui já são suficientes para que comecemos a ver o conceito de EAD de forma diferente. O que parecia ser uma proposta de ensino que se baseava nas distâncias físicas dos participantes, e que de certa forma já acontecia antes mesmo do uso dos computadores em nossas vidas (vide o ensino por correspondência, por exemplo), agora é avaliado por meio do potencial de interação em ações de aprendizagem. Para um estudo mais qualitativo, não acreditamos ser necessária essa medição ou mesmo índices, mas sim a ideia do que seriam “efeitos de interação” entre os participantes do EAD ou mesmo do EsD, Ensino sem Distância, como propõe Tori (2010).

É o “efeito de presença” que mais nos chama a atenção, visto que, por meio desses efeitos, poderíamos dizer que um usuário do EsD acaba por se sentir mais próximo ou não do que seria uma interação presencial. O conceito e a percepção do que seria a “presencialidade”, ou seja, a sensação de presença social nos ambientes virtuais é reforçado pelo trabalho dos engenheiros envolvidos com as tecnologias que procuram aumentar essa sensação de presença.

1.2.3 O controle por meio da interação e da interatividade

A razão pela qual há sempre uma referência aos termos interação e interatividade na literatura relacionada às tecnologias da informação e comunicação (TICs) é justamente porque esses conceitos são permeados de características próximas, como a relação com o outro, seja esse outro uma pessoa ou uma máquina. Conforme foi discutido na introdução do nosso trabalho, optamos por definir a interatividade como a relação entre a máquina e o usuário (em nosso caso, o aluno) e a interação como a relação entre os sujeitos envolvidos com o curso (tutor-aluno, alunos-alunos). Chama-nos atenção o fato de que ao mesmo tempo em que a sensação de interação entre o tutor-aluno provocaria no aluno um efeito de presença do professor, estimulando-o a interagir com o curso, ela também funciona como um mecanismo de controle, como no caso do Panóptico de Bentham discutido por Foucault (1987/2000)⁷. A ligação da comunicação mediada pelo computador ao Panóptico de Bentham é discutida por Rheingold (1993) e Turkle (1996). Ambos ressaltam a possibilidade - provocada pelos computadores e pelo uso da internet - de esse estado mental ser visto sem se saber por quem. Seria como se o usuário levasse o seu vigia para dentro de casa por meio do computador. Além disso, o usuário teria a impressão de que

---

⁷ A organização arquitetural das prisões fazia com que os detentos tivessem a impressão que estivessem sendo vigiados durante todo o tempo, induzindo no detento "um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (FOUCAULT, 1987/2000, p.166). Em trabalho anterior (ARAUJO, 2002), analisamos como a distribuição arquitetônica de um instituto de línguas favorecia o controle sobre os seus professores, o que remetia ao Panóptico de Bentham.

“qualquer um pode dizer qualquer coisa a alguém”⁸ (TURKLE, 1996, p. 246), ou seja, que qualquer um poderia dizer o que bem desejasse na rede.

Como observado por Teles (2009), no ambiente virtual não há paredes ou efeitos de luz que provocam essa sensação, mas a própria sugestão de que os passos do aprendiz podem ser observados de longe. Isso ocorria com o percurso que o aluno fazia durante o curso (*course tracking*) e que estava disponível para o tutor no curso observado; ou seja, a interatividade, a relação entre as atividades e o aluno também era acompanhada. Uma resposta rápida de uma mensagem de *e-mail* ou de uma fala no Fórum, por exemplo, causava a sensação de presença do professor. Quanto maior a possível presença de um tutor acompanhando um aluno, mais atento o aluno estaria com sua produção, o que o levaria a terminar as atividades.

Apesar de essa vigilância soar controladora, e, conseqüentemente, negativa, ela não deixa de ser positiva, porque reforça a presença de um observador externo (o professor/ tutor), fazendo com que o aluno participe das atividades uma vez que ele sabe que alguém o monitora. Como postula Foucault (1979/ 2000, p.8) e é ressaltado em nosso trabalho anterior (ARAÚJO, 2002)⁹, nem sempre o poder age como força repressiva, pois ele gera saber e discurso. A monitoração por outrem acaba funcionando como um elemento motivador para a produção de conhecimento— e saber-- por parte do aluno.

1.2.4 A andragogia e a heutagogia

Quando dizemos que a educação pós-moderna está associada a um novo paradigma científico, é importante lembrar que há também uma terminologia que

---

⁸ One can say anything to anyone.

⁹ O trabalho teve como objeto de estudo o discurso produzido durante a implantação de um programa de treinamento em serviço (Ensino Reflexivo) em uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira. A hipótese norteadora é a de que o discurso neoliberal de Qualidade Total constitui o discurso didático-pedagógico do programa de treinamento em serviço de um instituto de línguas, podendo funcionar como um mecanismo de controle, conforme proposto por Foucault (1971/1999; 1987/2000; 1979/2000; 1988).

acompanha esse contexto. Litto (2010) apresenta um glossário justamente para que a semântica não atrapalhe a compreensão do processo relacionado à EAD. Assim, termos como aprendizagem a distância, estudo em casa, aprendizagem externa ou *off-campus*, aprendizagem autônoma, autodirigida, distribuída ou flexível passaram a ser cada vez mais parte do nosso vocabulário, muitas vezes como maneiras de se referir à EAD. De todos os termos utilizados, chama-nos atenção os que reforçam uma característica importante na EAD: a autonomia e independência do aprendiz.

Dentre os desafios da educação estão “as discussões sobre as possibilidades de aprendizagem e o perfil desejável do aluno nessa modalidade de ensino”, conforme Almeida (2009, p. 105). Tanto a flexibilização do espaço e tempo como a interação entre pessoas e informação foram ampliadas com as TICs, mas somente a tecnologia não pode garantir a qualidade ou a abordagem educacional. Para a autora, os estudos sobre a EAD devem levar em consideração as diferenças e analogias entre a aprendizagem de adultos, de crianças e de alunos com necessidades específicas para melhor entender quem é o aprendiz nesse contexto.

Enquanto a pedagogia diz respeito ao ensino das crianças e de jovens, a andragogia foca no conceito do adulto, ou daquele que depois de passar pelo período de educação escolar regular, passa a atuar na perspectiva da educação continuada.

A heutagogia, por sua vez (ALMEIDA, 2009, p.107):

[...] surge com o estudo da autoaprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado. Trata-se de um conceito que expande a concepção de andragogia ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências.

Assim, esse processo de gestão de aprendizagem incorpora os contextos externos do aprendiz, como seu conhecimento de mundo e suas experiências prévias, ao contexto de reflexão. A aprendizagem centrada na transferência de conhecimento do professor para o aluno não é a única a ser considerada. Almeida (2009) sustenta que a partir de vários pensadores como Dewey, Freire, Piaget, Schön e Vygotsky,

surgiram outras abordagens educacionais centradas na aprendizagem do aluno e do meio que o cerca. Para uma experiência significativa num determinado contexto servir como instrumento de desenvolvimento do aprendiz, é preciso ir além da exposição dos alunos às TICs. É preciso que haja envolvimento por meio de reorganização de experiências cotidianas e por meio da ação e reflexão, como proposto por Shön (1983, 1992) e partilhado, de certa forma, com Freire (1997), ao defender o questionamento do aprendiz do seu cotidiano e a reflexão sobre a sua realidade para que ela possa ser transformadora.

Os ambientes virtuais devem potencializar a criação de um espaço que leve à interação social. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de competências como a tecnológica e a capacidade de perceber como as diferentes mídias se relacionam na construção de sentidos. A maneira como a leitura da informação é feita e processada e os caminhos percorridos até o aprendiz chegar às suas respostas fazem parte de seu processo de aprendizagem.

Resumo

Neste capítulo, descrevemos as principais mudanças tecnológicas que levaram nossa sociedade e, conseqüentemente, a educação, a uma epistemologia digital. Essas mudanças dizem respeito à maneira como as pessoas lidam com a socialização da informação e como as novas ferramentas foram capazes de auxiliar a educação ao promover maior contato e maior possibilidade de compartilhamento de conteúdos e ideias.

Apontamos como a CMC produz novos efeitos de sentido a respeito das funções do professor e uma lógica de interação e interatividade. Ambos auxiliam no encurtamento das distâncias, não apenas entre professor e aluno, mas entre os alunos e o conhecimento. Para tanto, é importante que esse aluno, em especial o envolvido nesta pesquisa, que é adulto, seja autônomo e independente. Essa mudança de ponto de vista reflete o movimento entre a cultura moderna e a pós-moderna, uma vez que

traz à tona uma maneira de agir diversa daquela a que fomos acostumados, causando também conflitos e incertezas.

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

No próximo capítulo, problematizaremos os efeitos dessa revolução dentro do contexto de nossa pesquisa, a começar pela instituição e os cursos oferecidos.

CAPÍTULO 2

A instituição focal e o projeto de *E-learning*

“As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.”

Guimarães Rosa

Acreditamos que a visão de como as mudanças tecnológicas vêm acontecendo seja de extrema valia para esta pesquisa, da mesma maneira que é essencial que conheçamos um pouco mais a instituição que promove o trabalho investigado. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é descrever as condições de produção de nossa pesquisa. As condições de produção dizem respeito ao contexto histórico e social, aos interlocutores, ao lugar de onde eles falam, da imagem que fazem de si e do outro e do referente (BRANDÃO, 1991, p. 89). Em nosso contexto, saber como a instituição focal funciona, em especial como o departamento de *e-learning* e os cursos *online* são estruturados, contribui para a nossa análise. Assim, quando descrevemos o microcosmo de nossa pesquisa, pretendemos situar o leitor diante do contexto em que ela foi feita. Esse contexto será útil na análise dos excertos produzidos durante a pesquisa e na própria análise do curso que é o foco desta tese.

Tendo em mente as considerações feitas sobre a evolução das tecnologias da informação e da aprendizagem por *e-learning* no primeiro capítulo, descreveremos agora a instituição focal, assim como o corpus da nossa pesquisa, relacionando-os ao contexto do curso de inglês *online* analisado em nosso trabalho. Para entendermos como o instituto de línguas atua, é importante que retomemos alguns conceitos discutidos em trabalhos anteriores (ARAÚJO, 2002; 2004; 2010) sobre como o discurso neoliberal de Qualidade Total (QT) influencia e constitui o contexto educacional, em especial na instituição estudada.

2.1 A Qualidade Total e o Instituto de Línguas¹⁰

Fruto da influência das ideias econômicas americanas, a gerência de QT foi desenvolvida no Japão após a 2ª Guerra Mundial. A estratégia neoliberal busca a construção de um discurso hegemônico que inclui não só o campo educacional, mas as esferas social, política e pessoal (SILVA, 2001).

No Brasil, nos anos 80, muitas indústrias começaram a ter dificuldades com o crescimento da concorrência internacional aos produtos brasileiros. Na década de 90, essa situação agravou-se pelo governo Collor, que facilitou as importações de produtos de origem estrangeira.

Uma vez que o Estado é considerado burocrático e ineficiente, o projeto neoliberal baseia-se na defesa do Estado Mínimo. Conceitos e noções de igualdade e justiça são redefinidos pela livre iniciativa como noções de "produtividade, eficiência, *qualidade*, colocadas como condição de acesso a uma suposta *modernidade*" (SILVA, 2001, p.14, grifos do original). A modernização, tanto social quanto política, torna-se essencial, uma vez que sem ela, não seria possível chegar ao patamar de excelência necessário no mundo globalizado. Consequentemente, qualquer opinião contrária a esses fundamentos seria automaticamente silenciada.

A QT redefine a educação em termos de mercado. A educação passa a ser cada vez mais voltada para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que os pressupostos neoliberais são incutidos na sociedade, que passa não só a aceitar essa nova perspectiva, mas também a reforçá-la, acreditando que essa seja a única alternativa válida numa sociedade moderna. Um exemplo disso está na criação de um número cada vez maior de cursos universitários que propõem carreiras específicas para cada área de atuação, visando a um mercado cada vez mais específico.

Em Araújo (2002; 2004; 2010), verificamos que os institutos de língua são vistos como uma empresa em busca de ideais de qualidade que lhe proporcionariam

---

¹⁰ Esse tema foi desenvolvido em dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2002). Apresentamos aqui um breve resumo da discussão sobre a QT e sua influência no instituto de línguas.

uma melhoria nos serviços e consequente aumento no número de alunos. O projeto neoliberal produz diversos efeitos não somente na área administrativa como na pedagógica do instituto de línguas. Na área administrativa, passa a ser necessário que haja um engajamento de todos os funcionários da escola num esforço para alcançar a eficiência dos serviços. Na área pedagógica, os projetos, como a EAD em nosso contexto, são adequados para que a escola de línguas continue sendo vista como uma instituição moderna e que atraia mais alunos.

Ao focalizar a educação em termos de mercado, os cursos passam a ser adaptados de modo que as necessidades dos alunos sejam enfatizadas, e sua satisfação, garantida. Dentre as características influenciadas pelos princípios que embasam o discurso neoliberal de QT¹¹, observamos que as noções da aula com qualidade e da constante avaliação e controle do processo ficam evidentes em nosso contexto. A criação dos cursos *online* demonstra a capacidade do instituto de línguas de desenvolver um projeto pedagógico inovador que busca aliar as necessidades do mercado à satisfação das necessidades dos seus alunos/ clientes. Ao longo desse processo de criação, os cursos são avaliados e adaptados visando a uma maior satisfação e consequente aumento no número de alunos, como veremos adiante.

2.2 A Instituição focal

A instituição focal desse trabalho é um centro binacional reconhecido pelos governos brasileiro e americano, que foi fundada por um grupo de brasileiros ex-alunos de universidades americanas. É uma organização sem fins lucrativos, dedicada a promover o entendimento entre brasileiros e norte-americanos, que prima pela tradição no ensino e por larga experiência na área de treinamento e preparação de professores de inglês e de português para estrangeiros, além da formação de tradutores e aplicação de exames de proficiência. No caso da língua inglesa, ela é responsável por

---

¹¹ Características influenciadas pelo discurso neoliberal: a mudança de papéis dos sujeitos envolvidos dentro da instituição; a necessidade de engajamento; a aula com qualidade; a satisfação do cliente e a constante avaliação e controle do processo. Essas características fazem parte do universo empresarial, mas são facilmente adaptados ao contexto do instituto de línguas, como verificado em trabalho anterior (ARAUJO, 2002).

ministrar aulas para alunos a partir dos cinco anos de idade, com diferentes níveis de proficiência. Suas filiais estão localizadas na cidade de São Paulo, e também são ministrados cursos em empresas e dentro de escolas da rede particular, totalizando aproximadamente 5000 alunos (entre presenciais e a distância) na época da pesquisa.

2.2.1 A proposta e a justificativa do curso a distância

Os cursos *online* da instituição foram criados com o intuito de oferecer uma opção aos alunos adultos que não tinham tempo para fazer o curso presencial. Eles tinham a opção de fazer cursos modulares de 4, 6 ou 10 horas de duração, o que corresponderia a aproximadamente duas semanas para cada curso. Segundo a explicação no sítio da instituição (acesso em 09/09/2010, grifos nossos):

Nossos cursos *online* são personalizados, **dinâmicos**, **interativos** e oferecem a **flexibilidade** e **comodidade** que você procura. Temos como ajudá-lo a aprimorar seu inglês de forma planejada, com exercícios, testes e redações. Você também pode **interagir com seu professor e colegas** em um **fórum de discussões** e **sessões de bate-papo**. Para que você complete o seu curso, é essencial que seja bem estruturado. Portanto, há datas de início e término, **prazo para entrega de tarefas e testes** de avaliação. Para receber o **certificado de conclusão**, é necessário (sic) uma nota mínima.

Ou seja, apesar de ser um curso na modalidade a distância, ainda assim procurava-se ressaltar as características conhecidas do curso presencial da instituição, como a seriedade na avaliação: “prazo de entrega de tarefas e testes, é necessário uma nota mínima, certificado de conclusão”. Tudo aliado ao “dinamismo”, à “interatividade”, à “flexibilidade” e à “comodidade” que marcam o discurso da EAD mediada pelo computador.

O aluno, apesar do contexto *online*, não deveria se sentir só. A qualquer momento ele poderia entrar em contato com seus colegas virtuais ou mesmo com o

professor: “interagir com seu professor e colegas em um fórum de discussões e sessões de bate-papo”. Esse enunciado cria a sensação de que o aluno sempre seria acompanhado ou pelo tutor ou por algum aprendiz, como se estivesse em uma sala de aula presencial. Ou seja, segundo o texto explicativo no sítio da instituição, provavelmente o aluno teria uma resposta a possíveis dúvidas em tempo real, o que se sabia não ser possível. Como veremos adiante, o curso não oferecia tutores 24 horas por dia, e nem sempre as salas de bate-papo, única forma de comunicação síncrona, tinham participantes. O fórum de discussão, por sua vez, constitui-se numa forma assíncrona de troca de mensagens, assim como as trocas via *e-mail*. Portanto, apesar de o discurso publicitário presente na explicação do sítio da instituição promover o curso como dinâmico em termos de interação, ele estava longe de ser assim. As atividades mais mecânicas como os exercícios de múltipla escolha ou seleção de vocabulário/ tempo verbal, por exemplo, tinham uma resposta rápida e automática do sistema, mas aquelas que exigissem o tutor, não.

Outro detalhe é a escolha do vocábulo “professor” no sítio ao invés de “tutor”, como era chamado o professor que acompanhava cada aluno durante o curso. Usar a palavra “professor”, segundo o imaginário compartilhado na nossa sociedade, produz um sentido de capacitação muito melhor do que “tutor”. Um professor é um especialista com graduação que possui formação na área pedagógica, no caso, em inglês, enquanto um tutor não precisaria ser formado na língua estrangeira. O “tutor”, muito usado na linguagem da EAD, geralmente refere-se a um técnico que é capaz de oferecer informações sobre um assunto de que tem conhecimento. O fato de ser um professor, além de tutor, sugere uma *expertise* maior no assunto, conferindo um valor maior ao curso.

2.2.2 As primeiras experiências com a EAD na instituição

Como parte da coleta de dados, foi feita uma entrevista com a coordenadora do *e-learning* em setembro de 2011. Ela foi gravada em três arquivos de áudio e seu

conteúdo foi transcrito e analisado. A entrevista foi uma conversa aberta e informal em que a coordenadora dos cursos ofereceu um panorama geral de como os cursos haviam sido pensados e colocados em prática. Essa entrevista foi importante para que pudéssemos delinear o contexto da construção dos cursos.

Segundo a coordenação dos cursos de inglês a distância da instituição, as primeiras experimentações com o curso *online* começaram por volta dos anos 2000 e 2001 pela necessidade de a instituição oferecer um curso de escrita em língua inglesa aos alunos. Nessa época, os documentos eram mandados via *e-mail* para os alunos, que faziam as atividades propostas e as mandavam de volta para os tutores.

Depois dessa experiência, verificou-se que o curso poderia ser expandido a partir de atividades de gramática e vocabulário, divisões comuns aos cursos de línguas que segmentam o aprendizado não apenas em habilidades linguísticas, como a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala (*reading, writing, listening e speaking*), mas também em outras subdivisões da língua, como gramática e pronúncia, por exemplo. Essa tarefa, porém, não requeria apenas conhecimento da língua estrangeira, mas ferramentas e uma plataforma. Uma empresa terceirizada de informática foi contratada para montar esse curso numa plataforma. A escola passava o conteúdo para a empresa que o montava. Essa tentativa, contudo, demonstrou-se difícil e muito cara. Como a empresa contratada para gerir a plataforma não tinha qualquer conhecimento do conteúdo, o material voltava para a escola e qualquer alteração do conteúdo de inglês levava o curso a ser remodelado pela empresa de informática. Com isso, o novo curso ficou sendo montado durante quase dois anos, sem sucesso. A demora na montagem do curso tornava necessárias mais modificações, aumentando os custos do projeto e fazendo da construção do curso um círculo vicioso interminável.

Nessa época, a própria instituição começou a pesquisar plataformas e ferramentas, e o primeiro programador com experiência foi contratado. Foi então que o primeiro curso *online* foi montado, com ferramentas mais interativas como o fórum de discussão. Antes disso, assim como os cursos iniciais nesse formato citados por Nielsen (1990), Guay (1995) e Litto (2009a; 2009b), o material *online* era praticamente uma transposição dos textos escritos para a tela, o que exigia apenas uma leitura diversa do papel, mas sem o uso de tecnologias mais interativas.

A plataforma escolhida foi a MPLS, que era da Micropower, pois ela tinha “tudo pronto” e era mais barata que os produtos oferecidos pela empresa Adobe. Apesar de algumas restrições, essa plataforma dava a liberdade de se “subir conteúdo”, ou seja, não era necessário que outra empresa técnica colocasse o conteúdo na plataforma, tornando o processo mais rápido. O aluno visualizava o que a escola queria, pois a plataforma era customizada. Além disso, ela era *Scorm-compliant* (*Sharable Content Object Reference Model*) uma coleção de padrões e especificações para *e-learning* baseado na web, i.e., o professor conseguia visualizar quais tarefas já haviam sido feitas pelos alunos e sua ordem. A página principal possuía alguns recursos que não precisariam ser usados pelo curso, mas que não podiam ser removidos das telas. A plataforma, por sua vez, possuía várias telas e aplicações que não podiam ser customizadas para os cursos de inglês. Para se chegar ao curso, por exemplo, havia várias telas por onde se deveria passar antes de se conseguir visualizá-lo.

Na época de nossa entrevista, em setembro de 2011, o conteúdo da plataforma estava sendo transferido para o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual, o que auxiliaria o processo uma vez que era possível carregar a plataforma somente com o que se desejava que o aluno visualizasse. Num primeiro momento, havia sido maior o receio de que acontecesse um problema pelo fato de o Moodle ter um código aberto e ser de colaboração. Em 2012, quando o Moodle passou a ser usado pela instituição, o conhecimento do departamento era melhor, o que facilitou o processo.

2.2.3 Do primeiro curso oferecido aos cursos focais

O primeiro curso oferecido a partir da MPLS na instituição possuía uma carga horária de 30-32 horas, o que provou ser muito longo. Ele tinha gramática, vocabulário, uma sessão de leitura e uma de compreensão oral. Mais tarde, seria segmentado e acabaria dando lugar aos cursos de menor carga horária que são o foco deste estudo. Logo após ficar pronto, notou-se que era necessário acrescentar um componente de

produção oral, mas não havia ferramentas para tal. Na época, recursos como o *Skype* e a banda larga não estavam disponíveis como acontece nos dias atuais. Assim, foi necessário acrescentar um componente presencial que ocorria a cada quinze dias, às sextas-feiras à noite, o que também não demonstrou ser o ideal pelo dia e horário disponíveis para os encontros. Geralmente, os cursos de instituições livres de inglês acontecem com uma frequência de duas a quatro vezes por semana, e as sextas-feiras são sempre livres, pois os alunos as usam para atividades recreativas.

Além de não ter o sucesso esperado, houve uma mudança de gerência da instituição. Foi feita uma pesquisa por meio de uma consultoria e ficou definido que não se conseguia vender o curso porque ele era muito longo e as pessoas não comprariam algo tão extenso e caro pela internet (30 horas de curso presencial equivaleriam a quatro meses de aula). Assim, o curso foi dividido em módulos: havia uma opção de curso com seis módulos temáticos e independentes, que totalizariam entre 8 e 12 horas cada e trabalhariam com a leitura e compreensão oral, além da escrita, e um outro que focaria ainda mais a escrita. A tutoria seria feita *online* por meio do fórum, do *chat* e das conversas por *e-mail*. Quando o *Skype* se tornou mais popular e o próprio MSN passou a incorporar imagens, eles começaram a ser usados dependendo da disponibilidade dos alunos e tutores (o que veremos não ter sido muito popular entre os usuários). Mais tarde, foi criado um curso mais voltado a dificuldades gramaticais específicas, de quatro horas.

Assim, na época desta pesquisa, o departamento da EAD da instituição oferecia por meio de seu sítio (acesso em 09/09/2010):

1. Uma série de cursos de inglês para negócios de módulos de 10 horas com as seguintes seções: Compreensão de Textos, Compreensão Oral, Gramática, Vocabulário, Estratégias e Redação. Além de receber apoio, comentários e avaliações do professor, o aluno participaria do fórum de discussões e sessões de bate-papo;
2. Módulos de inglês para negócios ou inglês geral, com 6 horas de duração e atividades de gramática e vocabulário que o preparariam para uma Redação Final, que o professor leria e comentaria. Além de receber apoio personalizado,

comentários e avaliações do seu professor, o aluno participaria do fórum de discussões e sessões de bate-papo;

3. Módulos de gramática, com uma série de cursos desenvolvidos para auxiliar o aluno a aprender e praticar pontos gramaticais que, em geral, eram motivo de dúvida entre os alunos brasileiros, como o uso de preposições ou de tempos verbais (o *Present Perfect*, por exemplo). As explicações simples e objetivas, além dos vários exemplos e exercícios que compõem cada módulo, garantiriam, segundo a propaganda dos cursos, a compreensão e domínio do tópico estudado.

2.2.4 O público-alvo

O público-alvo dos cursos *online* da instituição eram alunos adultos e pertencentes ao mundo corporativo. Os nomes dos cursos versavam sobre temas como marketing, tecnologia ou dinheiro, e a escrita que deveria ser produzida estava relacionada à confecção de relatórios ou mesmo de um CV em inglês. Antes de fazer o curso, o aluno passava por um teste classificatório que também era feito por meio do computador. Como os cursos não eram oferecidos a iniciantes em língua inglesa, era necessário saber se o aluno tinha ao menos um nível intermediário de conhecimento da língua para que entendesse as instruções, os textos e a comunicação com o tutor, a qual deveria ser toda em inglês. Ele estaria entre os níveis A2 e B1 do Common European Framework of Reference for Languages¹².

---

¹² Segundo o CEFR, o nível A2 corresponderia ao *Basic User*, compreendendo sentenças e expressões comumente usadas referentes a áreas de relevância; e.g. informação pessoal e familiar básica, compras, local e emprego. Comunica-se em situações rotineiras simples que requerem um diálogo com troca de informações diretas. Descreve em termos simples alguns aspectos de sua base familiar, ou áreas de necessidade imediata, enquanto o B1 equivaleria ao *Independent User*, que compreende os pontos principais referentes a assuntos familiares regularmente encontrados no trabalho, escola, lazer, etc. Lida com a maioria das situações possíveis de acontecer numa viagem dentro de uma área onde o inglês é falado. Produz textos simples sobre tópicos familiares ou de interesse pessoal. Descreve experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, oferecendo explicações e razões para suas opiniões e planos.

A preocupação em oferecer cursos *online* para adultos parecia estar ligada à adequação dos cursos em termos de mercado, uma vez que houve a redução de alunos dessa faixa etária nos cursos da instituição. Considerado um curso voltado aos executivos de empresas transnacionais de alto poder aquisitivo, com o passar dos anos o aumento de atividades desses profissionais, como viagens e reuniões, impossibilitou-os de acompanhar o curso presencial. Além disso, muitas empresas haviam deixado de oferecer bolsas de estudos a seus colaboradores, que nem sempre tinham como fazer o investimento para um curso de inglês sem algum auxílio financeiro. Dessa maneira, a escola vinha perdendo alunos em larga escala. O curso *online* focava essa modalidade de aluno. Por ser mais barato e oferecer mais flexibilidade para os estudos, a EAD apresentava-se como uma maneira de fidelizar esse aluno, para que, quando voltasse a estudar presencialmente, ele se lembrasse da instituição como uma opção.

A nosso ver, a criação dos cursos nessa modalidade teve como principal objetivo expandir a clientela e, preferencialmente, aumentar o número de alunos. Com as constantes mudanças no mercado de ensino de línguas, uma instituição deveria estar voltada não somente à retenção dos alunos antigos como à conquista de novos espaços. Oferecer um curso que aproveitasse as novas tecnologias como ferramentas para se aprender melhor o inglês serviria como atrativo, aumentando o valor agregado do curso.

Esse fenômeno fica claro quando observamos a tentativa de adaptação dos cursos à procura de vagas. Como mencionado anteriormente, os cursos oferecidos focavam primeiramente no aluno com alguma bagagem de inglês, para que ele pudesse seguir o conteúdo sem a necessidade de uma intervenção maior do tutor. Com o passar do tempo, os módulos considerados gramaticais exigiam uma proficiência mínima menor nos testes classificatórios, aumentando a clientela. Por fim, na época de nossa pesquisa, um componente *online* foi agregado aos cursos presenciais, estratégia que gerou alguns efeitos. Em primeiro lugar, a visão de que o curso havia sido “enriquecido” pelas novas tecnologias e pelo *know-how* inovativo da instituição. Em segundo lugar, o número de horas dos cursos presenciais foi reduzido (e uma nova grade de cursos foi apresentada aos alunos). Por fim, o número de horas

de trabalho dos professores dos cursos presenciais foi também reduzido, gerando mais economia para a instituição.

2.3 Os sujeitos do curso de inglês *online*

2.3.1 A equipe do *E-learning*

A equipe do *E-learning* era constituída pela coordenadora dos cursos (que atuava tanto na gestão de pessoas como de conhecimento) e de mais cinco funcionários que realizavam o suporte técnico na época da coleta. Entre eles, estavam *web-designers* e profissionais do ramo da informática. Esses últimos eram responsáveis pelo suporte técnico do curso e interagiam tanto com os tutores como com os alunos com referência a problemas relacionados à comunicação entre os dois grupos ou possíveis falhas do sistema.

2.3.2 A coordenação da equipe do *E-learning*

A coordenadora da equipe do *E-learning* da instituição focal tinha vasta experiência em ensino de línguas em institutos de língua e em gestão de professores. Na época da coleta dos dados ela estava na instituição há aproximadamente 15 anos. Além de ser muito bem vista pela gerência da instituição, a coordenadora era respeitada pelo corpo docente. Mais ainda, ela havia participado na construção dos cursos desde o início do projeto de EAD e por vezes era responsável pelo contato com outras instituições para a venda dos cursos. Tais fatos originavam uma comunicação muito aberta entre direção, tutores e alunos, pois a coordenação conhecia todos os passos do processo.

2.3.3 O departamento técnico

O departamento técnico na época da pesquisa era composto por cinco funcionários que davam suporte não apenas aos produtores dos cursos, mas também aos alunos e professores envolvidos. Eles tinham contato direto com a coordenação do curso, e iam resolvendo os problemas que surgiam em parceria com ela. Na época, a banda da internet era um problema para baixar o conteúdo e havia os problemas técnicos, além dos de disciplina, que eram resolvidos por esses profissionais de maneira individualizada. Como o número de professores e de alunos não era muito grande, isso ainda era possível.

2.3.4 Os tutores

Ao contrário de muitas instituições onde o tutor não é necessariamente um empregado da instituição ou não possui formação acadêmica na área em que faz tutoria, nessa instituição todos os tutores eram também professores dos cursos presenciais. Para ser tutor, era necessário ter conhecimento básico de computadores, acesso fácil a eles, e saber como funcionava a plataforma, além de conhecer os cursos e dar uma atenção individualizada para o aluno. Isso não era problema, pois a tutoria também era individual, ou seja, um aluno para cada professor dentro do curso, ao invés de um tutor para muitos. Cada tutor tinha por volta de seis alunos, no máximo, então não era difícil conciliar o trabalho nos cursos presenciais com os cursos *online*.

Sempre que o profissional começava a trabalhar como tutor, eram-lhe passadas informações sobre que tipo de comunicação deveria ser feita (ao menos um *e-mail* de boas-vindas no começo do curso) e um número de comunicações mínimo durante as duas semanas de curso. Era importante que o tutor não deixasse os alunos sem resposta por muito tempo, uma vez que o curso era curto e o aluno teria que cumprir metas dentro desse tempo.

2.3.4.1 A tutora/ pesquisadora

A tutora/pesquisadora envolvida nas interações estudadas também fazia parte do grupo de trabalho da instituição, como professora em cursos presenciais e a distância, há aproximadamente nove anos na época da coleta de material. Com formação na área de língua inglesa, já havia atuado no desenvolvimento de cursos presenciais na instituição. Além disso, atuava em uma instituição privada de ensino superior como professora na área de Letras e tutora *online*, mas para o curso de leitura em língua portuguesa.

2.3.5 Os alunos do curso focal

Como descrito anteriormente, os alunos do curso focal eram adultos, a maioria devido a sua denominação (*Career Trends, Market Trends, Language Trends, Technology Trends, Ethical Trends, Health Trends, Globalization Trends Applying for a Job, Describing Statistics, Making Announcements, Reporting Data*). Havia, porém, pessoas relacionadas à área da educação ou mesmo profissionais liberais como dentistas ou pilotos de avião, por exemplo, que geralmente chegavam ao curso pelo conhecimento prévio da instituição, por terem sido alunos ou feito exames de proficiência internacionais. Muitas vezes os alunos participavam dos cursos com bolsas de estudo parciais ou totais provenientes das empresas onde trabalhavam.

O tutor, ao receber o aviso de que tinha um aluno, tinha também acesso a seus endereços de *e-mail*, número de telefone e datas previstas para o curso. Eventualmente recebia-se o nome da empresa do aluno, principalmente se havia um grupo de profissionais inscrito em algum dos cursos. Quaisquer outras informações sobre seu trabalho ou seus interesses eram obtidas por meio da interação tutor-aluno.

O nível de conhecimento desejado para os cursos era o de um aluno intermediário, ou seja, que fosse capaz de entender e de se comunicar em inglês com certa independência, o equivalente aos níveis A2 ou B1 do CEFRL conforme

explicitado anteriormente. Contudo, com a necessidade de aumentar o número de usuários do curso, foram criados módulos que tratavam de pontos gramaticais, como preposições ou tempos verbais, que não exigiam muito conhecimento por parte do aluno, o que gerou uma série de dificuldades de comunicação, como veremos mais adiante.

2.3.6 Os cursos analisados

Num primeiro momento, descreveremos brevemente dois dos cursos oferecidos pela instituição, retomando alguns detalhes de seu funcionamento e apresentação. A escolha dos cursos se deu por duas razões. A primeira pelo fato de eles representarem módulos diferentes, de 6 e 10 horas, com objetivos também diversos. A segunda foi a possibilidade de obtenção de uma cópia dos cursos em aplicativo, o que auxilia no momento da análise. Além disso, os cursos descritos funcionam como moldes (*templates*) dos demais cursos oferecidos, ou seja, os outros cursos eram similares a eles em seu *design* e nos tipos de atividades apresentadas.

2.3.6.1 *Applying for a Job 1*

O primeiro curso estudado foi *Applying for a job 1* (AJ), que fazia parte de um dos cursos de *writing online*. O curso, com duração de 6 horas, focava nas ferramentas necessárias para que o aluno pudesse escrever o seu currículo em inglês. Ao contrário do outro curso, *Globalization Trends*, que era dividido em seções, o AJ possuía uma série de atividades a serem completadas antes do trabalho escrito final, que deveria ser mandado para o tutor. O curso não tinha provas e sua avaliação era feita a partir da participação do aluno e sua interação com o tutor e da interatividade com os cursos. Assim como no caso do *Globalization Trends*, os tutores tinham acesso ao que o aluno acessava ou não dentro do curso, o que facilitava ao professor o *feedback* do aluno ou

mesmo funcionava como um motivo de interação. Se o aluno não estivesse fazendo as atividades, o tutor lhe mandava um *e-mail* perguntando se havia algum problema e lembrando os prazos.

2.3.6.2 *GlobalizationTrends*

O segundo curso observado foi o *Globalization Trends* (GT), composto por um módulo de 10 horas com as seguintes seções: Compreensão de Textos, Compreensão Oral, Gramática, Vocabulário, Estratégias e Redação. O aluno, ao se inscrever no curso, passava a contar com o apoio, comentários e avaliações do professor, além de participar do fórum de discussões e sessões de bate-papo. Como avaliação final, o curso exigia que o aluno fizesse um trabalho escrito e uma pequena prova de múltipla escolha. Além disso, o aluno tinha uma nota de participação referente à interação com o professor ou mesmo a interatividade com o curso (se o aluno participava do Fórum ou se fazia todas as atividades do curso). O texto escrito do curso em questão era uma dissertação a respeito de um estudo de caso, enquanto a prova versava sobre a gramática e o vocabulário estudado no módulo.

2.4 O corpus da pesquisa

O corpus de nossa pesquisa engloba as páginas dos cursos estudados, a interação tutora-aluno(s) por meio de *e-mail* durante o curso, a entrevista com a coordenação de *E-learning* da instituição, além das respostas a um questionário sobre EAD feito pela tutora e dirigido aos alunos. Comentários informais, anotações de campo e observações colhidas durante a coleta também foram levadas em conta, uma vez que esta pesquisa é de cunho etnográfico.

2.4.1 As páginas dos cursos estudados

Foram escolhidas as páginas de dois cursos-modelo para serem analisadas: o primeiro deles era sobre como se candidatar para um emprego e escrever um currículo, enquanto o outro tratava da globalização. Como já mencionado, a razão para essa escolha é que cada um desses cursos representava um módulo de inglês de 6 horas ou de 10 horas. Eles também eram um exemplo da estrutura de cada tipo de curso, tanto de inglês geral ou de negócios, com a mesma divisão de tópicos ou atividades, como veremos mais adiante na descrição dos cursos e na sua análise.

Os cursos foram gravados em uma pasta compactada (arquivo.zip) e cedidos para a pesquisadora, assim poderiam ser acessados mesmo sem a conexão com a internet.

2.4.2 As interações via *e-mail*

As interações usadas nesta pesquisa aconteceram entre 2008 e 2010. Como forma de guardar um registro escrito das interações entre tutor-aluno, era recomendado pela instituição de ensino que os *e-mails* trocados fossem sempre salvos em uma pasta. O corpo dos registros - somente as interações, excluindo-se nomes, datas e endereços eletrônicos - foi passado para um arquivo em *Word* e as interações foram analisadas.

2.4.3 As respostas dos alunos ao questionário sobre a EAD

Nas conversas de *e-mail* entre tutora-alunos, era comum que os aprendizes perguntassem qual era a formação da tutora. Essa abertura fez com que pensássemos na possibilidade de fazer uma entrevista com os alunos participantes dos cursos. Como

era importante que esta pesquisa fosse desvinculada do curso e da instituição de ensino de inglês, a pesquisadora somente comentava seu projeto de doutorado quando perguntada. Depois do curso terminado, era mandado um *e-mail* - somente para os alunos que haviam demonstrado interesse no projeto - onde a tutora explicava que estava fazendo uma pesquisa e perguntava se os alunos gostariam de colaborar. Adicionalmente, era salientado que a pesquisa era opcional e não estava ligada à instituição, mas sim ao estudo de inglês a distância. Com isso, não haveria a menção de nomes - nem da instituição, nem dos informantes -, para manter a privacidade de todos.

Foi elaborado um questionário com perguntas disponíveis tanto em português como em inglês, para que o informante respondesse na língua que preferisse. Estas foram as perguntas feitas para os usuários-alunos:

- 1) Você já fez um curso a distância? Quantos?
- 2) Você já fez um curso a distância para aprender/ aperfeiçoar seu inglês? Quantos?
- 3) Quais são os aspectos positivos e negativos da EAD?
- 4) Qual maneira de aprender você prefere? Por quê?
- 5) Como você faz o curso? Por exemplo, você segue alguma rotina ou faz as atividades na ordem que elas são apresentadas? Você segue o curso linearmente ou vai primeiro até os tópicos que lhe chamam a atenção?
- 6) Você sente que aprende mais em um contexto como o da EAD? Como o professor auxilia o seu aprendizado?
- 7) Você acredita que fará mais cursos a distância no futuro? Por quê?
- 8) Adicione qualquer outro comentário que você achar pertinente...

Adicionalmente, os participantes poderiam mandar suas respostas no formato de questionário, questão a questão ou em um parágrafo. Eles também poderiam responder às questões por meio de uma pesquisa aberta que era feita no *blog* da professora, o <http://eadceba.wordpress.com>. O *blog* havia sido criado inicialmente para que fossem investigadas quais seriam as visões do público em geral sobre a EAD.

Para torná-lo mais interessante, textos relacionados ao ensino a distância e à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, além de alguns sites e *links* com ferramentas, como dicionários *online* estavam disponíveis. A maioria dos participantes preferiu mandar suas respostas via *e-mail*, pois esse era o meio de comunicação mais usado com a tutora. Os dizeres dos alunos ao responder o questionário serão analisados no Capítulo 5 da tese, e funcionam de contraponto entre o que se diz e o que se faz dentro do curso, conforme teremos a oportunidade de discutir.

Resumo

Neste capítulo procuramos descrever, em primeiro lugar, a instituição e o curso que são parte das condições de produção de nossa pesquisa. Num segundo momento, os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como os cursos que fazem parte das análises completam as condições de produção do nosso objeto de estudo.

Concluimos que a proposta e a justificativa do curso estão fortemente ligadas aos princípios do discurso neoliberal de QT. Além da necessidade econômica na expansão do número de alunos, demonstrar preocupação com a inovação tecnológica também auxiliaria a instituição a manter sua posição de destaque no mercado de ensino de língua estrangeira como uma escola de qualidade e de vanguarda.

O caminho percorrido pela instituição, contudo, assemelhava-se aos progressos tecnológicos discutidos no primeiro capítulo, onde muito do que era alcançado se dava pela intuição e pelo processo de tentativa e erro mencionados por Castells (1999, p. 103). Assim, a construção do curso e a própria capacitação dos sujeitos envolvidos acontecia à medida que novas ferramentas eram testadas.

Na segunda parte desta tese, precederemos à análise do corpus a partir de dois ângulos: o das páginas do curso e o dos sujeitos envolvidos no curso, em especial os alunos e o tutor. Assim, voltaremos a nossa atenção para o estudo da interatividade e da interação dentro do curso focal.

Parte II

CAPÍTULO 3

A interatividade: interpretação e construção de sentidos no curso focal

“Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes.”

Titãs

Neste capítulo iniciamos nossa análise das páginas dos cursos *online*. Para tanto, partiremos de uma reflexão acerca da nova mídia e seus efeitos na leitura, com base em Manovich (2001). Posteriormente, problematizaremos o projeto (*design*) e uso de figuras na montagem dos cursos focais. Esse uso produz efeitos na leitura e na interpretação do texto escrito e das imagens (KRESS, 2010; KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; RICOEUR, 1997). Dessa forma, nosso objetivo é discutir como são usadas as novas mídias e quais os seus reflexos na construção de sentidos.

3.1 A nova mídia e seus efeitos na leitura

A chegada dos computadores e do uso de informação digital provocou mudanças na maneira como lemos e processamos informação. Em consequência, essa “nova mídia” afetou as práticas sociais. Segundo Manovich (2001), podemos afirmar que existem certos princípios na organização dessa mídia, a saber: a representação numérica; a modularidade; a automaticidade; a variabilidade; e o transcodificação (*transcoding*). Essa organização foi uma maneira lógica em que o autor procurou juntar alguns princípios da nova mídia, apesar de ele mesmo reconhecer que nem todos esses princípios são válidos para todas as mídias. Procuraremos explicar de forma sucinta a lógica desses princípios

Em linhas gerais, o princípio da representação numérica diz respeito à maneira matemática com que a nova mídia pode ser descrita, i.e., por meio da manipulação algorítmica em que dados são convertidos em uma representação numérica chamada de digitalização. O segundo princípio diz respeito à estrutura fractal da nova mídia. Um fractal é uma representação de uma estrutura em diversas escalas, o que faz com que a estrutura modular do objeto continue a existir. Os elementos da mídia como sons, formas e imagens são representados por amostras ou exemplos (*samples*) como *pixels*, *voxels* e polígonos. Eles formam objetos maiores sem perder a sua identidade original. Monovich (2001) afirma que a própria World Wide Web é modular, consistindo de diversas páginas da *web* que, por sua vez, são subdivididas em elementos de mídia. Esses dois princípios permitem que a automatização de muitas operações relacionadas com a mídia seja criada, manipulada ou mesmo acessada. Assim, podem ser criados *templates* com os quais são produzidas novas formas de mídia por meio de filtros usados em muitos *softwares* disponíveis, como o Photoshop (programa que modifica imagens), por exemplo, onde uma imagem pode ser editada e melhorada. Essa automatização poderia chegar a um nível tão alto que levaria um computador a “entender” os significados dos objetos produzidos, ou seja, a sua semântica, como trabalharia a Web 3.0.

Apesar de ser matematicamente subdividida, a nova mídia e suas características fazem com que o seu objeto não seja fixo, o que nos leva ao quarto princípio, o da variabilidade. Essa variabilidade diz respeito à mutabilidade ou liquidez dos objetos. Nesse sentido, um texto que antes somente poderia ser reproduzido a partir de uma cópia máster para que fosse idêntico ao original, hoje é manipulado, transformado em diversas versões em que o autor humano é, de certa forma, substituído ou modificado pelo computador. A nova mídia é formada de elementos que podem ser decompostos e organizados de maneira diferente, produzindo mais de um objeto.

Essa liquidez nos remete à própria heterogeneidade do sujeito discursivo. É como se, apesar de ser formado pela mesma estrutura (ossos, mente, etc), esse sujeito fosse capaz de se reinventar ou de produzir novos sujeitos, abrindo a possibilidade de novas versões de si em diversas escalas e formatos. Tais versões estão relacionadas aos contextos em que atuamos, causando nossa identificação com outras

representações. Assim, a própria constituição do sujeito se assemelha a um fractal. Apesar de ser formado de uma mesma estrutura (aqui no sentido de base, e não de algo fixo), ele é representado em diversas escalas, ao mesmo tempo o mesmo, porém modificado por outros discursos que o constituem. O sujeito está em constante mudança provocada pelas formações discursivas que o cercam.

A variabilidade transforma os sujeitos pela sua cultura. A lógica da nova mídia transforma a audiência de massa, tornando-a de certa forma individualizada. Como exemplo, citemos o acesso a um *website*, em que cada sujeito recebe uma versão customizada da página, com o tipo de informação que prefere ver. Esse efeito só pode ser produzido devido ao nível de automatização em que chegamos. Clicar em uma propaganda levaria a máquina a lembrar do tipo de produto que chamou a atenção do sujeito. Seguindo essa mesma lógica, todo leitor de hipertexto produz sua própria versão de texto ao clicar ou seguir caminhos diferentes na tela. O caminho produzido por diferentes sujeitos no seu processo de leitura nos remete à leitura não como decodificação de um sistema, mas como um processo produtivo de geração de ideias e saberes. Nesse sentido, as novas mídias estariam sendo capazes de reproduzir (ou ao menos tentar) um processo que acontecia com os sujeitos durante a leitura. Toda produção também poderia ser modificada se o perfil do sujeito fosse alterado, assim como os personagens de um jogo são modificados de acordo com as escolhas de um jogador, dando “liberdade total de produção” ao sujeito.

Para Manovich (2001) o *transcoding* é a última parte da sequência lógica da nova mídia. Um exemplo de *transcoding* seria o MP3, em que dados são gerados a partir da música. Ele diz respeito à tradução de alguma coisa em outro formato, e só é possível graças às camadas da nova mídia, a cultural e a computacional. Uma vez sendo produzida pelo computador, a lógica da nova mídia também afeta a camada cultural e vice-versa. Quando pensamos em leitura no âmbito das novas mídias, esse princípio torna-se relevante, pois ele ressalta como o meio de produção pode influenciar a leitura ao mesmo tempo em que a leitura é transformada por ele. Nesse sentido, as dicotomias “forma e conteúdo” e “forma e meio” são transformadas em “conteúdo e interface” (Manovich, 2001, p.70-71):

As distribution of all forms of culture becomes computer-based, we are increasingly 'interfacing' to predominantly cultural data—texts, photographs, films, music, virtual environments. In short, we are no longer interfacing to a computer but to culture encoded in a digital form. (Manovich, 2001, p.70-71)¹³

Em poucas palavras, somos influenciados pela maneira como a cultura é apresentada por meio do computador, ao mesmo tempo em que podemos influenciar ou redesenhar o que acontece na tela. Estamos tão acostumados às possibilidades multimodais de leitura que procuramos incorporá-las ao nosso uso diário.

3.2 Análise dos cursos focais

No capítulo anterior, descrevemos dois dos cursos oferecidos pela instituição brevemente, no tocante ao seu funcionamento e apresentação. Dessa forma, analisaremos o *design* e o uso das ilustrações e sua influência na construção de significados. O *design*, as ilustrações, a multimodalidade e a construção de conhecimento estão interligados, uma vez que eles auxiliam na construção de sentidos. Por fim, discutiremos se os cursos refletem ou não as noções de leitura na tela e de multimodalidade da era digital e se contribuem para a interatividade e a interação.

3.2.1 Algumas questões de *design*

A maneira como os cursos são apresentados é a primeira coisa que chama a nossa atenção, porque o *design* é uma peça chave na construção de significados no

---

¹³ Uma vez que a distribuição de todas as formas de cultura torna-se baseada no computador, nós estamos nos relacionando com dados culturais—textos, fotografias, filmes, música, ambientes virtuais. Em suma, nós não estamos nos relacionando com o computador, mas com a cultura inserida na forma digital.

mundo contemporâneo. O que antes era apresentado na forma de textos escritos com poucas figuras e quase nenhuma multimodalidade (talvez uma fita cassete/ CD com alguma atividade de compreensão oral), foi sendo implementado ao longo dos anos com a melhoria na diagramação dos livros e materiais audiovisuais como as fitas de vídeo cassete ou o DVD. Na era digital, contudo, e com a influência das novas mídias, como vimos em Manovich (2001), a leitura e a atenção são remodeladas, e a construção de significações não é tão linear como a leitura convencional costumava ser. O *design*, segundo Kress (2010), responde às demandas que estão constantemente em mudança. Como o conhecimento pode ser obtido de diferentes maneiras (por meio dos *blogs*, dos *wikis* e até mesmo por meio da interação banal), o autor sustenta que a escola fica deslocada nesse mundo onde o conhecimento pode ser construído em qualquer lugar, diferentemente daquele conhecimento canônico produzido anteriormente.

Potter (2005) partilha dessa posição sobre o conhecimento e faz uma distinção interessante entre os termos informação e conhecimento (*information* e *knowledge*). Enquanto a informação é fragmentada e transitória, o conhecimento é estruturado e organizado, o que leva a uma significação mais permanente. Assim, o conhecimento residiria na mente de uma pessoa e diria respeito àquilo que já foi interpretado por ela. Para o conhecimento existir, é necessário mais do que um fato. As informações são compostas de fatos, mas elas somente fazem sentido dentro de um contexto estruturado. Essa contextualização faz parte da estrutura que compõe o conhecimento.

Para que o conhecimento seja construído, é necessário que as mensagens e informações sejam interpretadas e que contribuam para alguma estrutura do conhecimento. O ideal a ser alcançado por uma pessoa com alto grau de letramento midiático (*media literacy*) seria a habilidade de transformar informações em estruturas de conhecimento.

Kress (2010, p. 142, grifos do original) afirma:

What has changed, in other words, is not just subject content; not just the tasks which are set up for learners so as to engage with subject knowledge; what has changed is how these pedagogic interests are

graphically realized on paper. Or rather, the 'look', the *layout*, the *arrangement* if the *site of appearance* is a graphic/ visual realization of the new relations of the participants in educational environments.¹⁴

Ou seja, a mudança está na maneira com que os interesses pedagógicos são, de certa forma, redesenhados, de maneira a favorecer as novas formas de participação nos ambientes educacionais. As mudanças de arranjos e aparência favorecem uma nova relação com o texto e corroboram para a construção de significados.

Ambos os cursos observados são montados em *templates* em tons de azul e branco com alguns detalhes em vermelho, o que nos remete automaticamente à língua inglesa, uma vez que a bandeira dos países conhecidos pelo inglês trazem esses tons, além dos sítios das agências americanas como o FBI, por exemplo. Ao ver essas cores, o leitor as identifica a partir do imaginário do inglês que possui, reforçando os sentidos e memórias que traz do universo da língua inglesa.

No sítio da instituição, podia-se encontrar uma introdução para o curso que trazia tanto informações sobre o curso como uma argumentação salientando as suas vantagens. A mesma página é encontrada no primeiro slide do aplicativo do curso, só que em inglês, e vem acompanhado de uma ilustração¹⁵ (figura 1, a seguir):

---

¹⁴ O que mudou, em outras palavras, não é só o conteúdo; não apenas as atividades que são organizadas para os aprendizes se engajarem com o conhecimento; o que muda é como esses interesses pedagógicos são realizados graficamente no papel. Ou melhor, a “aparência”, o layout, o arranjo se o local onde ele irá aparecer é uma realização gráfica/ visual das novas relações dos participantes em ambientes educacionais.

¹⁵ As páginas do curso foram modificadas de modo a não apresentarem o nome/ logo da instituição. A tradução é nossa.

Figura 1: página inicial do curso GT

- Estamos provavelmente testemunhando **um dos tempos mais estimulantes da História**, uma época em que o mundo está se tornando **uma aldeia global**. A globalização está derrubando **barreiras centenárias**, mas **apresentando também novos desafios**. Com **transformações ocorrendo num ritmo sem precedentes**, é difícil prever o que nos aguarda no futuro. *Globalization Trends* lida com esse assunto fascinante.
- *Em Globalization Trends, você:*
  - Aprimora sua **compreensão de textos** e **discute** as tendências que surgem com a globalização
  - **Pratica e melhora habilidades de apresentação**, preparando e apresentando em formato PPT
  - **Interage com os colegas** ao publicar perguntas e respostas no fórum de discussões
  - **Aprende e pratica vocabulário** relacionado à globalização
  - **Desenvolve a habilidade de compreensão oral**
  - **Aprende e revisa tempos verbais** empregados no presente e no futuro
  - **Utiliza a Internet** para a prática complementar e pesquisa

O texto de conteúdo publicitário apresenta o curso de maneira a ressaltar seus atributos e persuadir o leitor de sua importância. O primeiro bloco, todo em azul claro, enfatiza a importância do cenário atual, com suas grandes mudanças e com a criação da “aldeia global”, o que nos remete ao “glocal” (fusão do global com o local). Ao mesmo tempo em que apresenta adjetivos como “estimulante” e “fascinante”, e evoca a imagem de algo que vem mudar o mundo como o conhecemos (derrubar barreiras centenárias/ novos desafios), a primeira parte do texto traz um aviso: o leitor não pode ficar fora dessa realidade. Nesse caso, o aluno não pode deixar de estar equipado com o conhecimento de língua inglesa necessário para fazer parte da aldeia global.

O discurso publicitário mesclado à introdução de curso aparece também em outros lugares, como em propagandas de escolas de língua. Carmagnani (2001, p. 130), ressalta:

A temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios, atendendo, inclusive, às expectativas do consumidor em potencial que quer fazer parte deste mundo, apresentado como novo e melhor pela mídia em geral.

Ou seja, enfatizar a importância da língua inglesa para o mundo globalizado-- uma vez que a língua inglesa é a mais falada em ambientes internacionais-- e dos negócios-- onde se encontra o público-alvo de muitos cursos de inglês-- é uma das táticas recorrentes usadas pelos cursos de inglês para conquistar mais alunos. A expansão dos cursos oferecidos na modalidade da EAD também faz parte desse processo de globalização. Com o maior acesso aos recursos disponíveis, instituições de diversas áreas ao redor do globo oferecem cursos que podem ser úteis a consumidores que não poderiam ser alcançados anteriormente.

Já no segundo bloco, o texto nos remete às noções pedagógicas relacionadas ao aprendizado da língua estrangeira. Ele está dividido entre a apresentação das habilidades linguísticas (compreensão de textos/ compreensão oral/ revisão de tempos verbais/ vocabulário) e as habilidades de estudo trabalhadas (técnicas para

apresentações/ interação com a internet), além de chamar a atenção para a multimodalidade presente no curso (interage com os colegas/ utiliza a internet). Essa descrição diz respeito não somente ao tipo de atividade que o aluno estará fazendo, mas a uma visão de conhecimento do instituto de línguas. O que é aprender uma língua estrangeira dentro da instituição está sendo mostrado por meio do tipo de atividade que se faz. A tecnologia, por sua vez, aparece nesse texto publicitário com uma função pedagógica para o aprendizado, reforçando a importância do ambiente virtual para o aprendizado de inglês. Ela funciona como um instrumento que propicia a aprendizagem.

É sabido que as abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira tentam se adequar às necessidades da época em que são concebidas e à visão de ensino-aprendizagem de cada momento (CORACINI, 2003). Os progressos nas pesquisas sobre a aprendizagem e sobre a aquisição de línguas auxiliaram na adequação de técnicas e estratégias que vieram a fazer parte da sala de aula. Aprender uma língua estrangeira para a instituição estudada é ser capaz de se comunicar por meio de diversas habilidades, como podemos ver nos objetivos propostos pelo curso (compreensão de textos/ compreensão oral/ revisão de tempos verbais/ vocabulário), mas é também ser capaz de usar outro instrumento que está acessível nos dias de hoje: a tecnologia. Isso reforça a noção de um renomado instituto de ensino de línguas engajado nas mudanças tecnológicas. Assim, a escola é inserida no ambiente globalizado e está preparada para ajudar o aluno a se inserir nele.

O curso AJ, por sua vez, tem uma apresentação mais discreta, que vai direto ao seu objetivo por meio de uma narrativa que remonta a uma situação natural do mercado de trabalho. O azul claro é somente usado no título, enquanto o texto abaixo é colocado em **negrito**. O diálogo informal com o leitor é assim estabelecido (figura 2, grifos nossos):

Figura 2: página inicial do curso AJ

- **Então você pensa que encontrou** o emprego dos seus sonhos: excelentes oportunidades de avanço na carreira, um bom salário e aparentemente um ótimo ambiente de trabalho. Você decide se candidatar. **"Mas como eu escrevo um currículo em inglês?" você se pergunta. Não se preocupe..** Este módulo do XXX Writing Online irá ajudá-lo a conseguir esse emprego!

Ao contrário do GT, que apresenta um parágrafo formal com uma argumentação sobre o mundo contemporâneo, a introdução do AJ é descompromissada, um bate-papo informal com o leitor em que logo é apresentada a solução para um problema: como conseguir um emprego pelo currículo. Há o uso do discurso direto e da contração (You think you've found), da possível resposta do envolvido na conversa pelo uso das aspas ("But how do I write a résumé in English?" you wonder.) e até mesmo o que parece ser um apelo de um anúncio publicitário em que a solução de um problema é revelada: Don't worry. Não é preciso se preocupar, pois o curso irá solucionar o problema da escrita do currículo.

Tanto o GT como o AJ apresenta nessa página inicial uma barra inferior onde é mostrado o percurso do curso a ser seguido:

Figura 3: barra inferior dos cursos GT e AJ, respectivamente

Aqui também se nota uma diferença de foco nos cursos. Enquanto o GT tem como subtítulos caminhos que poderiam ser seguidos de forma aleatória de acordo com a vontade do leitor (Compreensão de Textos, Compreensão Oral, Gramática, Vocabulário, Estratégias e Redação, como mencionado no capítulo 2), o AJ limita o percurso por meio da apresentação de atividades (*tasks*), que são numeradas de 1 a 6. Ao numerá-las, o efeito provocado no leitor é de que elas devem ser feitas nessa ordem. Isso vai ao encontro do objetivo do curso, que é o de produzir um currículo, uma atividade mais técnica e instrumental do que aquela pretendida pelo GT, pois este também tem como foco a discussão de temas relacionados com a globalização. Tal evidência não significa, no entanto, que o leitor tenha que fazer esse tipo de leitura para atingir seu objetivo, apenas que o direciona para tal.

O tipo de apresentação dos cursos é influenciado também pelo programa usado pela instituição, o Lectora, e por algumas restrições ao uso de imagens e vídeos por questões de direitos autorais, o que foi mencionado durante as entrevistas com a coordenação do curso. Podemos dizer que essa formatação tanto pode auxiliar, no caso de um aluno que prefira uma homogeneização do design para sentir-se mais seguro com o ambiente virtual, como atrapalhar, ao pensarmos num aluno que necessite de uma variação maior no seu ambiente de estudo.

3.2.2 O uso das figuras/ ilustrações

É interessante notar que os textos discutidos acima são também uma imagem. Na verdade, o sítio da instituição (figura 4) é todo formatado de uma maneira que a leitura das páginas seja, de certa forma, uniforme. O uso das cores, das fontes e das ilustrações que remetem ao universo americano (os tons de azul da bandeira, o vermelho dos detalhes, a bandeira norte-americana que aparece acima da brasileira, o selo da embaixada norte-americana), além do logo da instituição em inglês: “Best in class”. A maioria dos tópicos da página (tanto os textos escritos como as ilustrações) pode ser clicada e funciona como um caminho hipertextual para outros tipos de informação. Além disso, a parte central da figura, o “destaque”, apresenta uma série de outras notícias veiculadas pela instituição, causando um efeito de uma central de notícias.

Figura 4: página do sítio da instituição

Kress (2010) salienta que um dos motivos para a mudança do *design* está na própria mudança do livro como meio de comunicação no final do último século. Não somente na aparência, mas também o conteúdo que é apresentado se tornou mais popular por razões pedagógicas e epistemológicas. Enquanto anteriormente as pessoas se relacionavam com os livros de forma individual, atualmente essa relação é feita com grupos usando os materiais. O texto, então, é caracterizado por uma série de ilustrações e texto escrito, formando um *layout* semiótico de significado que é realizado pelo leitor.

A página na internet torna-se a tela que é arranjada de maneira a atingir a sua “audiência”, o estudante. Ocupando uma parte central da tela, está uma sala de aula, ao fundo, e a frase, “Excelência no ensino, Eficiência no tempo e custo acessível.” Tanto “excelência” como “eficiência” estão em letra maiúscula, apesar de “eficiência” estar logo após uma vírgula. Dessa forma, é produzido um efeito de que essas são as principais qualidades da instituição e de seus cursos, o que se revela adequado ao mundo corporativo. Tanto *excelência* como *eficiência* são palavras de ordem provenientes do discurso neoliberal de Qualidade Total que está inserido no discurso pedagógico/ educacional, como discutido em nosso trabalho anterior sobre a Qualidade total no instituto de línguas (ARAÚJO, 2002; 2004; 2010) e mencionado anteriormente. Em nosso contexto atual, que tem como público-alvo dos cursos os profissionais de negócios, essas palavras de ordem tornam-se mais significativas. Estabelece-se uma identificação do cliente com a empresa - nesse caso a escola de línguas -, pois ambos parecem partilhar do mesmo vocabulário e objetivo: a excelência e a eficiência.

Observamos também que a página é pontuada pela cor vermelha, dando destaque ao curso de Terminologia Jurídica, ao número de telefone (este em fonte maior em azul, mas que vem acompanhado da inscrição “Central do Cliente”), a uma barra para comunicação mais interna, além do brasão americano que parece “assinar” a página, no canto direito inferior, conferindo autenticidade à informação prestada pela instituição.

Além do brasão, temos também as bandeiras americana e brasileira, no canto superior direito, estando a brasileira mais abaixo, o que confere à língua inglesa, no

caso de uma instituição binacional, uma importância maior, uma vez que a instituição se dedica mais ao ensino de inglês para brasileiros do que do português para estrangeiros. Explica-se, dessa maneira, o uso do português como língua oficial do sítio da escola. O leitor pode ainda conferir como a escola está conectada com o mundo contemporâneo por meio da internet pelos ícones do *Facebook*, *Twitter*, *Linkedin* e *Youtube*, reforçando a característica multimídia e multimodal da internet. Ao estar presente nas redes sociais diferentes, a escola reforça a sua presença também no mundo virtual.

Como nosso trabalho está voltado para a análise das páginas do curso, não nos deteremos na página do sítio da instituição e voltaremos à página de apresentação do curso GT (figura 1, p.83). No primeiro momento em que essa página foi mencionada, analisamos o texto usado. Agora, voltaremos nossa atenção à sua apresentação gráfica. Além do texto em língua inglesa, ela é composta de duas figuras e da estrutura do curso na barra inferior, tudo em tons de azul e branco. As figuras, por sua vez, reforçam o próprio nome do curso e seu foco: na primeira, logo na barra superior, acompanhando o título e o nome da instituição (omitido) está a imagem do globo, o que nos remete à globalização e ao uso mundial do inglês, entre outros sentidos. Na segunda, além do globo ao fundo, à sua frente temos três pessoas delineadas que parecem pertencer ao mundo dos negócios, pois carregam pastas nas mãos (a 2ª e a 3ª) ou adotam uma postura forte, quase como de “enfrentamento de qualquer obstáculo” (a 1ª), o que nos remete às antigas ilustrações de super-heróis (figura 5). É interessante notar que duas das figuras da apresentação do curso são femininas, enquanto apenas uma é masculina. Esse fato, contudo, não parece produzir nenhuma ruptura na maneira como a sociedade ocidental percebe o status quo. Se, por um lado, vemos duas mulheres em posição de destaque e atuando no “mundo dos negócios”, por outro, o único homem presente ocupa a posição central da figura, ficando assim mais alto e estabilizando uma situação que parecia de desvantagem.

Figura 5: figura encontrada no curso GT e a figura dos super-heróis¹⁶

A figura das pessoas presentes na página do curso produz outro efeito no leitor: por estarem apenas delineadas, sem um rosto que as caracterize, elas provocam uma identificação com o leitor, que se coloca no lugar de uma delas. O processo funciona como uma maneira de se colocar o leitor, ou a sua imagem, dentro do curso, dentro dessa realidade “fascinante” descrita pelo texto publicitário do sítio da instituição. O texto, juntamente com as ilustrações, provoca uma sensação de pertencimento ao mundo de negócios, que já não é apenas um *business*, mas um *trend*. Um *trend* envolve também uma tendência, um estilo, por isso acaba sendo mais abrangente, por isso soa melhor com “globalização”.

A reprodução do texto parte publicitário, parte pedagógico, na página inicial do curso (figura 1) reflete a constante necessidade de se convencer o leitor a continuar o seu percurso. Muito provavelmente o leitor não se lembra do texto que foi um dos motivadores de sua compra, assim como também não o veria novamente se não tivesse se matriculado no curso, o que reforça a dúvida sobre a razão de ele constar como introdução do curso. Não podemos, porém, deixar de lado a visão “utilitária” em que vivemos. A sociedade digital, não sendo mais tão fiel como a sociedade moderna, tem sua atenção limitada à medida que está fragmentada por diferentes interesses e funções. Não basta a compra de um curso de idiomas, o aluno deve estar motivado a

¹⁶ Imagem da Liga da Justiça. Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres?q=super+heróis&hl=ptR&biw=1280&bih=658&gbv=2&tbn=isch&tbnid=hreUelpLsH0p>>. Acesso em 12.nov. 2011.

fazê-lo. Essa pode ser a razão para que o texto seja repetido no início do curso (junto com a imagem heroica das pessoas prontas para enfrentar os desafios).

O restante do curso também procura lidar com essa reduzida atenção (*low attention span*) de outras maneiras: fazendo com que as atividades não durem mais que 15 minutos cada, inserindo mensagens de apoio (*very good/ congrats*) cada vez que o aluno acerta ou está próximo da resposta correta, dando dicas ou assinalando apenas o que está errado. São pequenas doses de estímulo que funcionam como num vídeo game, onde o usuário é recompensado a cada vez que passa por uma fase, causando uma sensação de felicidade, como mencionado por Tori (2010), ao discutir a teoria do *Flow* criada por Csikszentmihalyi (1990). Essa teoria foi criada para tentar “compreender os fatores que contribuem para a sensação de felicidade” (TORI, 2010, p.97). Tal estado de felicidade seria uma combinação de fatores que contribuíam para que uma pessoa chegasse a ele, como o desafio, as metas, o *feedback*, o engajamento e o significado. Todos eles auxiliariam a pessoa de modo que a tarefa lhe parecesse desafiadora, mas não a tal ponto que a fizesse desistir dela¹⁷. Essa condição seria supostamente conseguida no contexto estudado por meio desses pequenos estímulos e recompensas dadas pelo sistema ao aluno por acertar ou mesmo errar alguma tarefa. Havia o uso de ilustrações com um boneco com o rosto triste no caso de erro, ou o mesmo pulando de alegria. Também havia a possibilidade de os alunos terem uma dica para resolver a questão ou mesmo ir direto à resposta certa, ou mesmo a divisão das tarefas em “fases” (compreensão oral, vocabulário, etc.).

Lidar com a atenção reduzida por meio de mensagens e ilustrações também é uma forma de interatividade, pois elas estabelecem um “diálogo” com o leitor. Assim,

---

¹⁷ Essa teoria nos remete a Vygotsky e à Zona de Desenvolvimento Proximal discutida, entre outros, em sua obra *Mind in society* (1978). Conhecida como uma dos princípios do Construtivismo, a ZDP seria a distância entre o desenvolvimento real e o potencial desenvolvimento do aprendiz. O desenvolvimento real diz respeito ao que o aprendiz é capaz de fazer, enquanto o potencial diz respeito ao nível de conhecimento a que ele pode chegar num determinado momento, não sendo essa zona fixa, uma vez que o conhecimento está sempre sendo construído. Dessa forma, se alguma atividade fosse fácil demais, o aprendiz não construiria nenhum conhecimento, pois não ficaria motivado, ao mesmo tempo em que uma atividade por demais desafiadora o desestimularia. Na teoria do *Flow* de Csikszentmihalyi (1990), é nessa região entre o que é considerado um desafio e o que seria fadado à falha que estaria a “sensação de felicidade”, assim como a noção de “aprendizado” de Vygotsky.

mesmo sem o contato direto com um tutor, haveria uma forma de resposta do curso às ações do usuário, o que causaria um efeito de presença.

A maneira com que as figuras são dispostas e usadas nos levam ao estudo semiótico proposto por Kress e van Leeuwen (1996), que sustentam que os recursos visuais constituem e mantêm a interação entre o produtor e o leitor da imagem. Segundo os autores, imagens envolvem dois tipos de participantes: os participantes representados e os participantes interativos. Os participantes representados seriam as pessoas ou objetos que aparecem nas imagens, enquanto os interativos seriam os produtores e os observadores da imagem, aqueles que a verão. Há ainda três tipos de relações envolvidas nesses recursos, que são as relações entre os participantes representados nas imagens; as relações entre os participantes interativos e os representados e as relações entre os participantes interativos. A esse contexto podemos adicionar a possível discrepância entre o contexto da produção e o contexto da recepção. Uma imagem pode ser usada em um contexto completamente diferente daquele no qual ela foi produzida, causando uma série de efeitos.

Nenhuma das ilustrações usadas nas páginas estudadas, seja no curso AJ como no GT, estabelece um contato visual direto com o leitor (ou o receptor), no sentido em que as pessoas ou objetos não “se dirigem” ao leitor explicitamente. Porém, elas reforçam os conceitos do contexto de recepção, produzindo efeitos no leitor que vão além da ideia de uma simples “ilustração”. No caso dos executivos da primeira página do GT, como foi discutido anteriormente, representam a importância do curso no mundo dos negócios e a identificação do leitor com a imagem poderosa.

Em outro caso, temos a figura da sessão de leitura do GT que traz um texto adaptado sobre exportação, porém desta vez é a exportação de atletas de futebol nacional que é o foco da reportagem/ texto de leitura.

Figura 7: atividade de leitura, página 1

Logo após, o texto é apresentado, porém de forma adaptada. Esse fato causa estranheza: o texto seria adaptado porque o aluno não é capaz de entender o texto completo? Seria por alguma razão pedagógica? Em entrevista com a coordenação do curso, porém, ficou claro que as atividades deveriam durar no máximo 20 minutos para que não fizessem com que o aluno se desinteressasse por elas. Dessa maneira, o texto foi adaptado para que as perguntas sobre o entendimento geral da história não ultrapassassem os quatro *slides*, cada um com duas afirmações sobre a compreensão do texto. Interessante notar que para cada bloco de informação existe uma alternância de fotos relacionadas ao tema, uma do próprio artigo (com o jogador Ronaldinho Gaúcho, figura 7) e outra retirada de um banco de dados (uma bola voando em direção a um tapete de bandeiras de diferentes nacionalidades, figura 8). Há também um pequeno glossário, com palavras destacadas no texto com a cor azul-claro, além de duas afirmações por parágrafo, cada uma com um “X” ou um “check”, ambas coloridas de maneira a favorecer a leitura do ícone, sendo o “X” vermelho e o “check” verde. Ao clicar em um dos ícones, ele é ressaltado e a resposta é reforçada com mais uma pequena janela que se abre, parabenizando o leitor ou advertindo-o sobre o erro.

Figura 8: atividade de leitura, página 2

No caso do jogador, além de ilustrar o jogador de futebol, uma vez que o texto fala do esporte, representa alguém muito bem sucedido no meio, como Ronaldinho. Finalmente, no caso da imagem da bola caindo sobre as bandeiras, o efeito criado é de que o esporte tem esse apelo global que leva o leitor a identificá-lo com o conteúdo do curso. Todas as ilustrações são um exemplo de tradução¹⁸ (KRESS, 2010), uma vez que são retiradas de bancos de imagens pré-existent, como o *Google Images*, por exemplo, e transportadas para o contexto do curso de inglês. Ao mesmo tempo em que são identificáveis pelo contexto, a intenção original do criador da imagem foi há muito suplementada¹⁹ com outros significados trazidos pelo leitor.

Ao procurar o texto de “Footloose”²⁰ junto ao *The Economist*, nota-se que a figura do jogador também foi usada na reportagem original, assim como na versão “simplificada”, ou “adaptada academicamente” (como dito na página do curso), porém

¹⁸ “Tradução” é usado aqui no sentido de *translation* e refere-se ao estudo de Kress (2010) sobre a produção de sentidos e a reconfiguração de significados da teoria multimodal social-semiótica apresentados na introdução deste trabalho.

¹⁹ A ideia de suplemento, assim como visto em Derrida (1978), que vê como impossível a totalização dos sentidos, uma vez que a linguagem é sempre (re)construída por seus usuários a partir de sua vivência e cultura.

²⁰ “Footloose: a growing export trade in soccer players” *The Economist*. São Paulo. 20/01/2005. Disponível em: <<http://www.economist.com/node/3577950>> Acesso em 13.nov. 2011.

apresenta uma legenda (“There is many more where he came from”) completamente diferente da trazida dentro do curso (“Brazilian players in Europe are laughing all the way to the bank”), que em nada remete ao texto original. Esses dois detalhes trazem à tona outros significados em relação à construção e distribuição dos textos.

Em primeiro lugar, a referência do texto à reportagem inicial parece atuar de duas formas. Por um lado, dá crédito ao texto original, mostrando qual é a sua origem. Por outro, usar as palavras “adaptadas academicamente” ao invés de “simplificada” sugere um valor maior ao trabalho do autor do curso em virtude da sofisticação do vocabulário. Dizer que algo foi academicamente modificado agrega valor ao texto se comparado a dizer que ele foi simplificado. Além disso, agrega valor também ao leitor, ao aluno do curso, pois se refere a ele (ou talvez à sua inaptidão para a leitura do texto completo) não como alguém que não seria capaz de ler o original (ou não tivesse a possibilidade de tal). Assim, simplificar uma leitura por razões acadêmicas produz um efeito positivo, ainda mais se aliado ao fato de que o texto foi retirado de uma publicação tão conceituada no mundo dos negócios como *The Economist*.

Por sua vez, as duas legendas completamente distintas nos remetem à visão tanto do texto original como à do autor do curso sobre a posição do brasileiro em relação ao mundo globalizado, o que faz o “exercício da suspeita”²¹ ser ainda mais interessante. Na legenda original, o jogador é interpretado como uma mercadoria: “There is many more where he came from.” implica uma possibilidade de geração de talentos no esporte comparável a um produto comercial. O jogador, nesse sentido, não é visto como único, e sim como parte de uma produção em massa. Ele é objetivado pelo texto, que o tira da condição de sujeito para a condição de produto. Se lido por um brasileiro, a frase reflete o discurso colonialista. Da mesma maneira que o café ou o açúcar na época da colonização, o Brasil continuaria na posição de sujeitado à colônia, continuaria exportando as “suas riquezas”, só que desta vez por um preço bem mais alto. Talvez seja por isso que o produtor do curso de inglês preferiu acrescentar que “Brazilian players in Europe are laughing all the way to the bank”. Essa sentença soa

---

²¹ Hermenêutica da suspeita (RICOUER, 1977; 1998). Em linhas gerais, afirma que a interpretação deve ser vista como um exercício de suspeita, uma vez que ela é construída. O discurso é sempre polissêmico, o que possibilita novas interpretações e significados.

quase como uma provocação, uma ironia, uma vez que agora quem ri é o colonizado. Ela demonstra a força do autor do curso na construção de sentido. Existe uma empatia entre o produtor do curso e o leitor-alvo, uma vez que esse leitor também é brasileiro e provavelmente não gostaria de ser comparado a um produto de exportação. Ao escolher a frase nova, o autor confere uma posição de poder ao brasileiro que ele parecia não ter no texto original.

Por fim, as três figuras inseridas nas páginas estudadas do curso (figuras 1, 7 e 8, pp. 83, 92, 93) estão colocadas do lado direito da página da internet, conferindo-lhes a função de apresentar o “novo” para o leitor. Sua realização, contudo, demonstra que elas podem ser classificadas, segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.154), de oferecimento (*offer*), uma vez que não existe a chamada de atenção do leitor com o olhar de Ronaldinho, por exemplo. Além disso, são classificadas de impessoais (*impersonal*), pois se apresentam a uma distância maior do leitor. Geralmente apresentando a função de apoiar os textos escritos, as ilustrações utilizadas também auxiliam e reforçam a construção dos conceitos e ideias trazidos pelo curso.

Algumas figuras usadas no GT ajudam a construir a ideia de globalização. Ambas são usadas no exercício de Compreensão Oral: uma é a figura do mapa mundi em tons de verde (figura 9), enquanto a outra é a capa do livro de Lester Brown, Plano B 2.0: *Resgatando um Planeta sob Stress e uma Civilização em Apuros* (*Plan B 2.0: rescuing a planet under stress and a civilization in trouble*, figura 10). A relação com o global é facilmente reconhecida no uso do mapa, enquanto o tópico do exercício faz referência à China, um dos países em destaque pelo crescimento de sua economia no momento da pesquisa. A outra figura diz respeito a um dos problemas do século XXI: a sustentabilidade, que também é relacionada ao crescimento da China no trecho escolhido da entrevista com o autor. A figura da capa do livro traz uma grande gota fora de perspectiva, caindo sobre o que parece um deserto, com o céu azul ao fundo.

Figura 9: figura usada no exercício de compreensão oral

Figura 10: figura do livro mencionado no exercício de compreensão oral

Outras figuras ilustram os cursos e dizem respeito às partes do GT, todas em tons de azul, como a compreensão oral (representada por uma figura de uma cabeça com fones de ouvido, figura 11), leitura (um par de óculos sobre um livro aberto), e a gramática (uma lente de aumento ressaltando parte da palavra “gramática”). Os tons de azul e cinza dessas figuras podem ainda nos remeter à imagem que trazemos do mundo cibernético, em que as cores acinzentadas de máquinas e metal predominariam. Outra figura, desta vez colorida, que aparece junto às questões de

aquecimento e introdução aos tópicos, é a de um jovem sentado em cima de livros muito maiores do que se estivessem em perspectiva, com a cabeça descansando em uma das mãos como se estivesse pensando em algo. Todas essas ilustrações reforçam os títulos e textos dos quais são parte, reforçando significados culturalmente cultivados em nosso dia a dia. Delas, a que mais nos chama a atenção talvez seja a da compreensão oral (figura 11), pois a ilustração, além de nos remeter ao “ouvir” pelo uso dos fones na cabeça de alguém, ainda nos remete ao mundo cibernético por meio do tom de azul da figura e do rosto inanimado do que parece ser um robô, com os circuitos da cabeça fazendo conexões.

Figura 11: figura introdutória dos exercícios de compreensão oral do GT

O AJ, por sua vez, apresenta poucas ilustrações, se comparado ao GT. A primeira, na página inicial, apresenta uma pequena figura do que parece ser uma entrevista de emprego, ligando o tópico do módulo ao seu leitor alvo: alguém do mundo dos negócios que queira ou precise escrever um currículo. As outras figuras são um capelo repousando em cima de uns livros, para se referir ao vocabulário relacionado à vida acadêmica, as figuras do que seriam modelos de currículos de onde são ressaltadas as partes principais e pequenos desenhos junto ao cabeçalho da última sessão, a atividade final. Se analisarmos, porém, a página total como uma figura, veremos que a intenção de instigar o aluno a continuar a leitura é alcançada por meio

da mudança no *layout* das páginas que sempre é mudado ou que oferece algum tipo de recurso - como a sinalização em verde ou vermelho para as respostas, ou o aparecimento de quadros com dicas -, deixando a leitura mais ilustrativa e provavelmente capturando a atenção do leitor, uma vez que o leitor digital se entediaria se ficasse olhando a mesma página por muito tempo.

De qualquer maneira, fica claro que o curso GT teve uma preparação mais cuidadosa em termos de uso de ilustrações do que o AJ. Será que o fato de o curso GT durar mais tempo (10 horas) que o AJ (6 horas) tenha levado os produtores do curso a um cuidado maior? Ou seria a ordem em que os cursos foram produzidos que se tornou um fato relevante e, nesse caso, o AJ teria sido produzido antes? Ou mesmo a visão utilitarista do AJ, criado *apenas* para que o aluno escreva um CV? Seja qual for a intenção original, acreditamos que o uso das ilustrações auxiliam tanto na leitura dos textos como na construção de significados. Elas fazem referência ao universo estudado, remetendo ao imaginário do aluno a respeito dos tópicos tratados - globalização e preparação de um CV - e ajudando a interatividade, uma vez que ora reforçam os sentidos produzidos pelo texto escrito, ora preparam o aluno para o assunto que está sendo abordado.

Resumo

O uso das novas mídias provoca reflexos na maneira como lemos, processamos e consumimos informações. Neste capítulo, discutimos como essas mídias são usadas e sua influência no contexto estudado, que é o do curso *online* de inglês.

A tentativa de adaptação dos cursos ao mundo digital demonstra que a instituição oscila entre a postura moderna e a pós-moderna. Ela usa os avanços tecnológicos para oferecer um produto com um *design* diferente e procura adaptar o conteúdo a ser ensinado de forma a tornar o curso mais interativo.

Desde a página inicial dos cursos, a instituição reforça as noções de qualidade do discurso de QT, aliando os cursos oferecidos às noções de globalização tanto da

língua inglesa como dos cursos estudados. Os temas propostos nos cursos GT e AJ reforçam a homogeneização dos sentidos acerca das referências utilizadas nas atividades dos cursos, como o esporte e o comércio de produtos, a sustentabilidade e a preocupação com o meio ambiente - no caso do GT - e do que seria necessário para se escrever um bom currículo em termos de mercado - no caso do AJ.

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

No próximo capítulo, discutiremos as perspectivas teóricas e as possibilidades de interação e interatividade presentes nas atividades propostas pelos cursos.

CAPÍTULO 4

As atividades propostas: perspectivas teóricas e possibilidades de interação/interatividade

“Life is a succession of lessons which must be lived to be understood”

Ralph Waldo Emerson

Uma de nossas perguntas de pesquisa refere-se às perspectivas teóricas que servem de base para as atividades propostas nos cursos estudados. Assim, o objetivo deste capítulo é analisar algumas dessas atividades procurando não apenas encontrar traços de abordagens relacionadas ao ensino de línguas, mas também problematizar o seu uso em vista das possibilidades de interação e interatividade que elas agregam aos cursos. Como mencionado em nossa introdução, o termo interação, em nosso trabalho, refere-se à relação entre os usuários e/ou entre usuários e tutores do curso, enquanto interatividade se refere à relação entre usuário- plataforma dos cursos estudados.

4.1 As perspectivas teóricas que embasam as atividades

Os cursos GT e AJ são formados, em sua maioria, de atividades que são feitas individualmente pelo aluno e que não requerem a participação do professor ou mesmo a interação com outros participantes do curso. A produção de conhecimento fica a cargo da interatividade aluno-curso. Essa observação nos leva não apenas a discutir as aplicações de teorias como a behaviorista e a construtivista na construção de conhecimento, como ainda a questionar se essas perspectivas podem coexistir quando se fala em letramento digital.

Segundo Baker (2010) e Gee (2010), o próprio entendimento de letramento é influenciado por perspectivas diversas se considerarmos, como exemplo, a aquisição do letramento, as características contextuais ou mesmo a forma de se avaliar as habilidades de letramento. Para Gee (2010), há uma mescla de trabalhos sobre cognição que lidam com a mente e a aprendizagem e contemplam abordagens socioculturais de linguagem, letramento e tecnologia²². Além disso, salienta que existem níveis de letramento tanto para o que ele chama de “letramento tradicional”, aquele que diz respeito à leitura e à escrita, como para o letramento digital, que diz respeito à habilidade de não apenas participar de práticas mediadas pelo computador e por outros dispositivos eletrônicos, mas também de construir sentidos e filtrar informações com criticidade. Nas duas formas de letramento mencionadas pelo autor, a ascensão a um patamar melhor para o sucesso no mundo moderno está ligada ao papel da linguagem “acadêmica”, entendida por Gee (2012, p 418-419) como as formas de linguagem usadas na pesquisa, no pensamento empírico e na argumentação lógica²³ para o letramento tradicional, e como as formas de linguagem usadas em comunidades especializadas dedicadas às habilidades tecnológicas e raciocínio²⁴. Ou seja, ainda que haja letramento, seja ele tradicional ou digital, há também uma gradação entre eles, que permite o posicionamento do sujeito nesses níveis, o qual será melhor quanto maior for a habilidade de linguagem.

Siemens e Tittenberger (2009) discutem as constantes pressões envolvidas na educação, salientando que a educação sempre teve um papel que envolve tanto a “tradição” como a “emergência”. A tradição diz respeito à influência e à transformação da sociedade numa tentativa de se atingir ideais mais altos e conta com diversos autores, como Piaget, Illich e Freire, por exemplo, na luta por fazer a educação mais acessível e mais justa. Vygotsky e Wenger também enfatizam a importância do contexto cultural e da comunidade na educação, entre outros teóricos e ativistas que procuram a reforma da educação.

---

²² Dentre eles, chama atenção para movimentos interdisciplinares surgidos nas últimas décadas, como o *New Literacy Studies*, o *Situational Cognition Studies*, o *The New Literacy Studies* e o *The New Media Studies*.

²³(...) the forms of language used in research, empirical reasoning and logical argumentation.

²⁴(...) the forms of language used in specialist communities devoted to technological skills and reasoning.

A emergência, por sua vez, diz respeito às novas tendências ou aos ajustes que são feitos às nossas abordagens educacionais para influenciar os aprendizes. Ao procurar entender nossos alunos, procuramos também usar a “sua língua” e aprendemos a usar suas ferramentas, como *blogs* e *wikis*, por exemplo, numa tentativa de aproximação com os aprendizes. Ao fazer isso, deslocamos a função original da ferramenta, que seria o da diversão, para a escola. Partilhamos do pensamento de Siemens e Tittenberger (2009), que reforça a importância de que o uso dessas ferramentas seja feito a partir de uma reflexão sobre o meio educacional. Sem essa reflexão, corre-se o risco do insucesso, uma vez que o aluno pode não aceitar que uma atividade educacional seja realizada no que deveria ser seu contexto usado para diversão ou comunicação com seus pares.

A mudança da perspectiva behaviorista de aprendizagem foi o centro das atenções nas décadas finais do século XX. Antes do advento dos computadores, a ideia da mecanização do aprendizado foi foco de experiências (McKENNA e CONRADI, 2010). Uma instrução programada envolvia uma análise behaviorista de um conjunto de habilidades desejadas. Era decidido de que forma a instrução deveria ser formatada e a sequência de conteúdo. A instrução era focada no produto e a monitoração do progresso do aluno era feita por meio de um movimento que ia da atividade muito controlada até a prática independente das habilidades. Quando os computadores chegaram por volta dos anos 80, a tecnologia foi perfeita para a produção de *software* behaviorista que focava as habilidades de letramento básicas, pois a tecnologia era off-line e simples. Com a chegada da Internet, porém, o ambiente ficou mais propício a atividades mais complexas que levam uma variedade de formatos (McKENNA e CONRADI, 2010).

Anderson e Dron (2011) fazem referência ao que chamam de CB (modelo Cognitivista-behaviorista, ou *Cognitive-Behaviorist model*). Os autores enfatizam que as noções behavioristas foram especialmente importantes para o treinamento, em oposição aos programas educacionais. Segundo os autores, o cognitivismo surgiu em vista da necessidade de se observar como a motivação e as barreiras mentais poderiam ser associadas ao comportamento. O cognitivismo também é associado a um maior conhecimento das funções do cérebro, em especial quando esse conhecimento é

relacionado a modelos computacionais para descrever e testar a aprendizagem e o pensamento.

A perspectiva construtivista, por sua vez, tem uma trajetória paralela à da behaviorista. Enquanto na abordagem behaviorista de aprendizagem existe o controle de *designer*, na construtivista o controle vem do aprendiz. A behaviorista enfatiza a habilidade e tem um objetivo central, enquanto a construtivista enfatiza as estratégias usadas na solução de problemas. O tipo de resultado obtido pela abordagem behaviorista é sempre previsível, enquanto o da construtivista pode ser divergente, uma vez que depende das estratégias de cada aluno. Por fim, a abordagem behaviorista prevê a decomposição de tarefas que vão das mais complexas para as mais simples, enquanto a abordagem construtivista tem uma visão mais holística das atividades, que são vistas como um todo.

Isso não quer dizer que as duas não possam ser usadas em diferentes momentos da aprendizagem, como defendido por McKenna e Conradi (2010) e mencionado por Baker (2010). Assim, existiria uma integração entre tecnologia e letramento como um sistema de andaimes (*scaffolding*, numa alusão aos diferentes níveis de conhecimento usados por Vygostsky) que partiria de atividades com um fundo mais behaviorista até a construtivista, com um engajamento autêntico em atividades de leitura e escrita.

Segundo Siemens e Tittenberger (2009), as falhas da abordagem behaviorista ficaram mais evidentes quando as pesquisas construtivistas e cognitivistas se aprofundaram nos processos de aprendizagem. Na verdade, há contribuições de várias linhas das perspectivas além da behaviorista e construtivista, como a semiótica, a cognitiva e a sociocultural (BAKER, 2010). A semiótica (KALANTZIZ, COPE & CLOONAN, 2010, por exemplo) defende que o texto sempre foi algo “multimodal” e que as tecnologias multimídias apenas reiteram a necessidade de se definir o letramento em termos de múltiplos sistemas de signos. Por sua vez, a perspectiva cognitivista defende que os novos letramentos requerem novas habilidades cognitivas e metacognitivas que não eram consideradas pela educação tradicional. Pesquisadores como Lawless, Schrader e Mayall (2007), por exemplo, revelam que o conhecimento de

mundo auxiliou os usuários de hipertexto a não serem lineares em suas pesquisas por informações na rede e que estes geralmente permaneciam mais tempo engajados com atividades *online*, enquanto Coiro e Dobler (2007) perceberam que os leitores na rede se utilizam de complexos aspectos de conhecimento de mundo, inferência e metacognição. A ideia de letramento muda assim como a cultura muda, segundo os sociocognitivistas. Letramento no mundo digital diz respeito não apenas a ler a palavra escrita, mas também a usar eficientemente a Internet para uma gama de propósitos (GEE, 2010; CHANDLER-OLCOTT & MAHAR, 2010; MIKULECKLY, 2010) e até mesmo de participar do desenvolvimento de identidades que os fazem ter acesso a outros grupos com as mesmas afinidades, como é o caso do uso dos animês por jovens (ITO, 2007).

Siemens (2005a, 2005b) sugere um modelo de aprendizagem numa era definida pelas redes: o conectivismo. Segundo essa visão, o conhecimento e a cognição são distribuídos por meio de redes e tecnologia. Nesse sentido, a aprendizagem é o processo de conectar, crescer e navegar essas redes²⁵ (SIEMENS e TITTENBERGER, 2009, p.11). Ela tem três níveis: o neural, o conceitual e o externo. O neural diz respeito às conexões neurais que são feitas a partir de estímulos e experiências vividas. Apesar de o conhecimento e o aprendizado acontecerem em diferentes pontos do cérebro, ainda assim as conexões neurais auxiliam a promovê-los. O nível conceitual acontece dentro de um campo de conhecimento que também tem uma estrutura de rede. O externo, por sua vez, é auxiliado pelas tecnologias participativas, que levam a conexões de todos para todos, de indivíduos que se relacionam com especialistas, aumentando cada vez mais as informações de diferentes contextos.

Essas conexões feitas em diferentes níveis levam a uma construção de conhecimento muito mais ágil e interligada, o que gera outras maneiras de se construir significado. O conhecimento está distribuído por essas redes que incluem pessoas e objetos cada vez mais interligados e suscetíveis a pressões globais, sociais, políticas e tecnológicas que influenciam o futuro da educação, mudando o processo de saber—epistemologia --- para o ser— ontologia. Se o currículo anteriormente era focado em

---

²⁵ (...) learning is the process of connecting, growing, and navigating those networks.

elementos de conhecimentos, no momento atual ele foca as qualidades e atributos dos aprendizes (SIEMENS e TITTENBERGER, 2009). A função do professor passa a ser, então, de orientar a construção dessas novas redes de conhecimento que os alunos formam. Acreditamos que essa função faça mais sentido no contexto de educação atual uma vez que o acesso à informação é facilitado pelas redes. O professor pode, então, enfocar na construção de outras habilidades por seus alunos.

4.2 As atividades propostas pelos cursos

A partir dessas considerações, analisaremos os tipos de atividades propostas pelos cursos AJ e GT, relacionando-os a esse breve panorama e com as possibilidades de interação e de interatividade que elas trazem. É importante ressaltar que os cursos foram feitos na plataforma Lectora e que contavam com o trabalho de professores especializados em língua inglesa e de pessoas da equipe do *E-learning*, entre elas *web-designers* e pessoal de suporte técnico.

Em nossa avaliação, o trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar é importante para que o intuito do professor e suas ideias pedagógicas sejam transpostos para o formato *online* e de uma maneira que seja de fácil entendimento para o aluno. Sem o contato físico ou o apoio sincrônico do professor, o aprendiz pode se sentir desmotivado a se envolver no processo, como pudemos observar nessa pesquisa. Aqueles alunos que estabeleceram uma interação maior com o tutor conseguiram chegar ao final do curso, enquanto aqueles que não o faziam, desistiam com mais frequência.

4.3 A conexão entre os objetivos do curso e a avaliação final

Para o designer de cursos *online* Cheikh Moulaye, Ph.D., diretor associado de Educação a Distância da Universidade de Manitoba, no Canadá²⁶, uma das peças fundamentais do processo de construção de um curso são os objetivos a serem alcançados pelo módulo. A partir desses objetivos, são estruturados planos de ação e atividades que possam levar ao seu cumprimento. Esse mesmo percurso é feito pelo professor dos cursos presenciais: seu plano de aula refletirá seus objetivos, e o tipo de atividade escolhida, seja ela de fundo behaviorista ou construtivista, deve existir para cumprir uma função pedagógica. Quanto mais o aluno estiver informado desse objetivo, maior sentido fará a atividade para ele.

Tendo isso em mente, voltaremos a nossa atenção para as primeiras páginas dos cursos, aquelas que apresentam esses objetivos. Como vimos anteriormente, essas páginas por vezes funcionavam como atrativo para o aluno e eram usadas como parte de discurso publicitário com a intenção primordial de chamar a atenção do futuro cliente/ aluno. Vejamos novamente os textos iniciais que se encontram na primeira página de cada curso (grifos nossos):

AJ:

You think you've found the job of your dreams: excellent opportunities for career advancement, good pay and an apparently great working environment. You decide to apply. "But **how do I write a résumé in English?**" you wonder. Don't worry. **This module of XXX Writing Online will help you** get that job!

GT:

In Globalization Trends you will:

---

²⁶ Entrevista concedida em novembro de 2013 no Departamento da *Extended Education* da *University of Manitoba*, em Winnipeg, Canadá. A pesquisadora participou de um programa de pesquisa na instituição, o ELAP (Emerging Leaders in the America's Program), concedido pelo governo canadense entre setembro de 2013 e janeiro de 2014.

- **Improve** your reading skills and **discuss** globalizations trends
- **Practice and improve your presentation skills** by preparing and delivering a PPT presentation
- **Interact with your classmates by posting and responding to discussion board questions**
- **Acquire and learn how to use** new vocabulary related to globalization
- **Practice** your listening comprehension skills
- **Learn and review** grammar: present and future time
- **Use the Internet to get extra practice and to conduct research**

O objetivo do curso AJ, que era o de auxiliar a confecção de um currículo em inglês por meio da análise de modelos de currículos em inglês e do estudo de vocabulário específico, ou seja, a sua forma e conteúdo, aparece na primeira página do curso. A linguagem usada, porém, é coloquial e apresentada como uma narrativa. Ainda assim, o objetivo do curso está presente (how do I write a résumé in English, como escrever um currículo em inglês). A segunda parte sugere que o curso ajudará o aprendiz nessa tarefa (This module of XXX Writing Online will help you), mas não explicita como. A função principal do módulo é ressaltada, mas a informação é vaga.

Apesar de o GT ter apresentado uma lista de objetivos relacionados ao trabalho com a leitura, a compreensão oral e a escrita, além de vocabulário e gramática, fica fácil notar que os objetivos são muito gerais (Improve/ Practice and improve/ Learn and review/ Acquire and learn). Em momento algum existe a menção de que tipo de leitura é ensinado ou mesmo o que deva ser entendido por adquirir, no sentido de aquisição de língua e aprender (acquire and learn). Além disso, a página mostra um objetivo que não é colocado em prática: praticar e desenvolver as suas habilidades de apresentação (Practice and improve your presentation skills by preparing and delivering a PPT presentation).

Se os objetivos do curso não estão claramente especificados, como saberemos se eles foram atingidos? Talvez se olharmos para as atividades de avaliação do curso,

poderemos ter uma ideia melhor de onde se quer chegar com cada módulo. O AJ apresenta como atividade final a produção de um currículo em inglês que seja baseado nas conquistas do candidato, que possua o jargão correto para especificar atividades, mencionar datas e títulos, o que vai ao encontro daquilo que fora proposto na primeira página, mesmo que não tenha sido descrito de forma detalhada. A proposta de avaliação é compatível com a função do curso que é a de escrita (XXX Writing Online).

São os objetivos e as atividades de avaliação do GT, contudo, que apresentam certo descompasso se vistos pelos olhos de alguém especializado em desenho de cursos ou mesmo um professor de LI. Há duas atividades finais, uma composta de uma prova de múltipla escolha contendo vocabulário e gramática (20 questões, em que 11 possuem 3 opções de resposta e 9 são questões de Falso/ Verdadeiro) e uma redação (figura 12) em que o aprendiz deve analisar um texto publicitário/ informativo sobre uma empresa de cosméticos e a partir dessa leitura escolher um tema para dissertar.

Figura 12: página de apresentação da atividade de escrita

O aluno deveria fazer um dos textos sugeridos, que têm como tema discussões sobre os desafios e oportunidades envolvidas no desenvolvimento de produtos para o

mercado global (tema 1) e o que uma mulher realmente quer no que diz respeito ao consumo (tema 2); a descrição de estratégias de desenvolvimento de produtos (tema 3) e a elaboração de uma estratégia de lançamento de produtos (tema 4). Como pano de fundo, um texto publicitário da marca Nivea, o qual não é acompanhado por nenhuma atividade de leitura e compreensão, o que sugere que o aluno deva possuir um conhecimento de inglês muito bom para compreendê-lo e analisá-lo. Ele possui um jargão completamente diferente do apresentado na atividade de leitura.

Ao mesmo tempo, como veremos mais adiante, as atividades de leitura propostas durante o curso não exigem uma compreensão de detalhes ou uma análise mais aprofundada de um texto. Dessa maneira, o conhecimento necessário para que a atividade seja feita já deve fazer parte da formação prévia do aluno, uma vez que o curso não o prepara para tal. Ao colocar a proposta de escrita final, não é mencionado que o aluno deva fazer o uso correto dos tempos verbais ou mesmo do vocabulário visto durante o curso, o que põe em risco a validade da avaliação. De fato, a única conexão da avaliação com o curso parece estar no tópico do GT: tendências de globalização.

Uma das razões para que isso aconteça parece estar na própria função dos cursos. Originariamente, todos os cursos *online* da instituição tinham um componente de escrita, visto que eles haviam sido formulados em uma época em que a produção oral não era tão fácil de ser acessada, pois programas como o Skype ou o Live Messenger não eram usuais. Além disso, não se pensou em avaliar o aluno também por meio de uma conversa telefônica, técnica usada com frequência em cursos de países como o Canadá e comentada como sendo um recurso usual por Cheikh Moulaye, Ph.D., diretor associado de Educação a Distância da Universidade de Manitoba, no Canadá. Assim, não apenas a avaliação, como também a interação entre participantes do curso ou entre tutor-participantes eram prejudicadas. A avaliação final, que poderia ter sido construída ao longo do curso, seguindo a abordagem construtivista, em que o aprendiz desenvolve suas estratégias para conseguir completar um objetivo, é reduzida a um produto que fica difícil de ser avaliado, uma vez que o que está sendo testado - a produção escrita a partir de um texto - não foi trabalhado durante o curso.

Ao mesmo tempo, um dos objetivos citados na página inicial e que foi esquecido pelo curso ou mesmo pelo instrutor responsável, teria potencial tanto para a avaliação do curso como para uma possível avaliação oral como uma atividade de solução de problemas de fundo construtivista: a preparação e apresentação do PPT. Ao explorar o tópico globalização por meio de uma apresentação em PPT, o aprendiz poderia ser instruído a usar os tempos verbais e vocabulário estudados. Além disso, a apresentação poderia ser multimodal, dando possibilidade ao aluno de explorar sua criatividade. A criação de *slides* e o compartilhamento deles com outros alunos do curso abriria a possibilidade de discussão ou mesmo de uma construção colaborativa, uma vez que mais de um aluno poderia participar da construção. Por fim, a apresentação poderia ser gravada em áudio ou vídeo para que o professor tivesse a oportunidade de avaliar o aluno oralmente. Aliados à possibilidade de escolha do tópico pelo aluno, esses fatores poderiam contribuir para uma avaliação mais coerente e mais próxima da noção de conectividade proposta por Siemens (2005; 2006), em que redes de conhecimento e multimodalidade auxiliariam na construção de significado.

4.4 As atividades de compreensão escrita (leitura)

A maneira como o texto escrito é trabalhado nos cursos nos chama a atenção, mais precisamente a habilidade de leitura em língua inglesa e suas potencialidades para o trabalho com a interação ou mesmo com a leitura crítica. O primeiro exemplo estudado aqui foi retirado do curso do GT chamado *Footloose* e adaptado da revista *The Economist*, como já mencionado anteriormente (p.93). Dado o primeiro trabalho de observação das imagens das páginas estudadas, remetemos ao texto original (de uma publicação *online* adaptada da publicação escrita) e verificamos uma série de referências econômicas e culturais em relação à adaptação dos atletas, à corrupção no futebol ou mesmo à visão do Brasil como a terra do samba e do futebol.

Num primeiro momento, pensamos que os recortes no texto original poderiam ter “apagado” essas críticas ao país ou tê-las minimizado, mas esse não foi o caso. Do

texto original, apenas um dos parágrafos não é mencionado e há algumas adaptações que podem ser explicadas com a tradução²⁷ (KRESS, 2003) em que há uma mudança de um modo semiótico (no caso, a notícia do jornal) para outro (o formato digital com um fundo educacional). Além disso, existia o pressuposto de que os exercícios no formato *online* não deveriam ser muito longos para que o aluno não se entediasse, perdendo a motivação para lê-los.

Figura 13: uma das páginas do exercício de leitura do GT

O texto aparece em parágrafos (figuras 7 e 8, p. 92 e 93, e figura 13, acima) e segue as orientações dos manuais de metodologia de ensino de língua estrangeira, que propõem que sejam feitos trabalhos de *pre*, *while* e *post-reading*, ou seja, realizar uma ou mais tarefas antes, durante e após a leitura do texto. No caso desse bloco de leitura do curso, em nenhum momento o texto é apresentado de maneira completa ou com o auxílio da barra de rolamento para que o leitor pudesse fazer uma leitura geral

²⁷ “Tradução” é usado aqui no sentido de *traslation* e refere-se ao estudo de Kress (2010) sobre a produção de sentidos e a reconfiguração de significados da teoria multimodal social-semiótica apresentados na introdução deste trabalho.

dele. Os parágrafos são dispostos separadamente e para cada um deles são propostas duas perguntas de compreensão geral da parte focada, como no exemplo acima da Figura 12. Ao final da leitura, há exercícios que exploram vocabulário e gramática (advérbios) usando o texto como pano de fundo.

Constatamos que não há nenhum trabalho mais aprofundado de exploração de previsões que levem em consideração as imagens que acompanham o texto escrito, nem uma discussão sobre conceitos éticos e problemas levantados no texto. Há apenas um quadro de previsões (e possível local de discussão) que pode ser levado para o Fórum, como vemos na Figura 14. O chamado *Food for thought*, expressão em inglês que significa algo para se pensar, traz perguntas para serem discutidas, o que normalmente acontece numa sala de aula presencial antes da leitura. O aluno é novamente convidado a pensar sobre o assunto e escrever no Fórum. Ao fazer isso, estaria não apenas interagindo com a máquina, como é o caso dos exercícios, mas também com outros alunos conectados ao curso. Porém, o aluno teria que sair do módulo do curso e entrar, por meio da página principal dos cursos *online*, no Fórum de discussão para postar sua resposta, o que interromperia a atividade de leitura. Essa dificuldade era recorrente nos cursos da instituição, que tinham nesse caso um impedimento a um ambiente mais interativo.

Figura 14: página introdutória do exercício de leitura

Não havia uma sessão de bate-papo ou mesmo um *link* que remetesse o aluno a um fórum ou mesmo a outros textos orais ou escritos que falassem do assunto. Apesar de serem instigantes, as perguntas acabam servindo apenas como introdução ao tópico.

Ao analisarmos o material, verificamos que os espaços abertos de discussão, além de não serem frequentes, eram pouco aproveitados pelos alunos. Durante o curso, que era comprado individualmente, nem sempre algo postado seria respondido a tempo, visto que o curso era de duas semanas (10 ou 6 horas). Assim, havia uma oportunidade desperdiçada de discussão, mesmo porque nem sempre havia muitos alunos participando dos cursos ao mesmo tempo. Restava a comunicação com o tutor (havia um tutor para cada aluno), mas esses tópicos não chegavam a ser discutidos.

A leitura proposta pelo curso remete à discussão por Knobel (LANKSHEAR & KNOBEL, 2011) sobre a construção de conhecimento por meio dos textos e sua influência na representação da realidade, em que os alunos podem constituir o professor como o portador de um conhecimento privilegiado e, conseqüentemente, o responsável pelas respostas aceitáveis ou não²⁸ (LANKSHEAR & KNOBEL, 2011, p.67).

Do modo como o exercício é apresentado, o aluno é levado a encontrar a resposta correta dentro do parágrafo, estabelecendo um ritual de leitura que não vai além da decodificação do texto. Responder à questão significa apenas clicar no ícone vermelho (errado) ou verde (correto), de maneira quase automática. Não existe nenhuma prática de letramento crítico por meio de uma discussão que leve à identificação de agendas ou ideologias presentes no texto, por exemplo. Não há possibilidade de discussão alguma do texto. Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 15):

Newspapers, magazines, public relation materials, advertisements and many kinds of books today involve a complex interplay of written text, images and other graphic elements, and what is more, these elements

---

²⁸ Students may construct the teacher as a holder of privileged knowledge and consequently the qualifier of acceptable and non-acceptable responses.

combine together into visual designs, by means of layout. The skill of producing texts of this kind, however important their role in contemporary society, is not taught in schools. In terms of this new visual literacy, education produces illiterates.²⁹

Ou seja, a produção de textos midiáticos envolve mais que apenas figuras e texto escrito. Combinar elementos de maneira que eles produzam efeitos de sentido exige um tipo de leitura que leve em conta o letramento visual. O curso e o texto estudado têm potencial de ir além do linguístico para promover discussão e consciência crítica por meio do trabalho com o *layout*, as imagens ou mesmo as legendas diferentes apresentadas no texto original e no adaptado, mas isso não acontece. O conceito de aprendizagem de língua estrangeira, nesse caso, assemelha-se à noção saussuriana de língua como objeto estável e fixo, e não como sendo metafórica e capaz de ser suplementada com a bagagem trazida pelo leitor.

Dessa maneira, o trabalho com os suplementos e as diversas significações produzidas pelo texto - aqui não apenas no sentido de texto escrito, mas de imagem e *layout* - não era explorado nas discussões do Fórum ou mesmo na interação entre tutor-aluno, aumentando a necessidade de comunicação significativa.

4.5 Os exercícios de gramática e vocabulário

Os exercícios de gramática e vocabulário apresentados tanto no AJ como no GT se assemelham muito àqueles usados pela abordagem behaviorista ou *Cognitive-Behaviorist* (CB, por ANDERSON & DRON, 2011), no sentido que procuravam oferecer um modelo fechado em que apenas uma resposta seria possível. O componente do

---

²⁹ Jornais, revistas, materiais de relações públicas, peças publicitárias e muitos tipos de livros hoje em dia envolvem um jogo de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos; além disso, esses elementos são combinados juntos em designs visuais pelo *layout*. A habilidade de se produzir textos desse tipo, não importando seu papel na sociedade contemporânea, não é ensinada nas escolas. Em termos desse novo letramento visual, a educação produz analfabetos.

reforço positivo e negativo também estavam presentes, seja pelo uso do ícone do “X” para a resposta errada ou o “verificado” para a correta, ou mesmo das cores que geralmente expressam a significação positiva (o verde) ou a negativa (o vermelho). Além disso, é possível notar uma preocupação com a graduação dos exercícios do mais fácil para o mais difícil.

O que faz, contudo, que eles deixem de ser apenas mecânicos é a contextualização dos exercícios e ainda a forma com que o *feedback* é apresentado, o que nos remete a Siemens e Tittenberger (2009) e aos componentes do processo de aprendizagem. Segundo os autores, toda aprendizagem deve ter um componente social - acontece como parte das redes entre aprendizes -, deve ser situada - ocorre em um contexto -, reflexiva - dá ao aprendiz uma oportunidade de reflexão sobre o que está sendo visto - e multifacetada - pois incorpora diversas teorias, formas de engajamento e bricolagem numa ativa construção de novas redes de significados.

Essa maneira de trabalhar os exercícios vai ao encontro da abordagem comunicativa de aprendizagem, visto situar o aluno num contexto onde ele deve se posicionar usando a língua-alvo, de uma forma mais controlada - e mais baseada na precisão do uso dos termos - para a menos controlada - que seria mais “fluente”. Os exercícios requeriam primeiramente o reconhecimento de termos do vocabulário ou gramática dentro de um contexto, para depois aumentar a dificuldade com o seu uso em situações e, enfim, o seu uso em exercícios ou textos mais abertos a diferentes possibilidades ou formas, fossem de vocabulário ou de gramática.

Observemos os exemplos a seguir. Os exercícios A, B e C fazem parte da sessão de gramática do curso AJ que foca os tempos Presente e Passado em inglês. No primeiro deles (figura 15, exercício A), há um diálogo no qual o aluno deve escolher o que seria a próxima frase a ser dita, baseando-se no seu conhecimento dos tempos verbais, após ter visto a explicação para cada um deles. Ao clicar a frase correta, o aluno recebe uma mensagem de parabéns. Em caso negativo, recebe uma dica que chamaria atenção para a razão do seu erro.

Alan: Does the New York Steak come with mashed potatoes?
Waiter: Yes, sir. Or you can have a garden salad if you prefer.
Alan: OK, I'm having the New York Steak with mashed potatoes then.
Alan: OK, I'll have the New York Steak with mashed potatoes then.

Jade: What are you going to do this weekend?
Jade: What will you do this weekend?
Jean: Maybe I'll go to the beach if I have the money. Why?
Jean: Maybe I'm going to the beach if I have the money. Why?

Gail: Are you hearing a strange noise outside?
Gail: Do you hear a strange noise outside?
John: Yes, I'm going there and check.
John: Yes, I'll go there and check.

[Reset](#)

Figura 15: exercício de gramática A

No segundo (figura 16, exercício B), o aluno tem um texto com pessoas falando sobre si. Os tempos verbais são retirados do contexto, mas as opções de verbos já são conjugadas. Dessa forma, os alunos podem procurar as indicações de qual verbo usar pelo contexto ou mesmo pela pessoa que é usada. Assim, a resposta “am writing” só poderia ser usada com a primeira pessoa do singular, “I”. Dessa vez, não há maiores indicações quando o aluno comete um erro, apenas os verbos voltam para sua posição original.

'm thinking   read   work   'm reading   have   'm working   'm having   think

1. Pam, 47, economics professor: I _____ (read) a lot of course, but almost never what I'd like to. I _____ (read) an interesting book about the latest economic trends, but I'm so tired that I'd like to read a good bestseller just for a change.

2. Maggie, 16, student: I _____ (think) Biology is the most interesting subject I've ever learned. Of course, Ms. Weber is a great teacher, but I love Biology itself, so I _____ (think) of majoring in it. My parents are very supportive, and I'm sure they'll help me, too.

3. Ted, 32, systems analyst: My doctor has told me to go on a diet, so that's why I _____ (have) this meager lunch. It's hard to change your ways, but luckily I _____ (have) a great wife who helps me a lot.

4. Ryan, 29, architect: I love my job although I _____ (work) so hard. I _____ on a project with a friend, and I'm sure we'll win the contest the city has launched to get ideas to renovate the downtown area.

[Reset](#)   [Check](#)

Figura 16: exercício de gramática B

Por fim, o exercício C (figura 17) apresenta uma dificuldade extra: o aluno, além de escolher o tempo verbal correto, ainda deve conjugar o verbo e inserir o advérbio corretamente quando necessário. As respostas incorretas são apagadas quando o aluno clica em “verificar”.

On February 25, 2000, the Asia-Pacific Center for Security Studies held a seminar on internal challenges in China. The following is a summary of the basic conclusions from the seminar:

1. China _____ (Currently/Face) an Unemployment Crisis: China _____ (still/experience) a transition to a market economy. Privatization is leading to rising unemployment, which officials _____ (fear) may affect social stability. The real GDP growth fell from 13% in 1994 to 6% in 1999. China _____ (need) an 8% growth to have positive per capita growth.

2. China's Energy Demand _____ (Mean) Greater Need for More Coal and Oil: One of China's greatest challenges in the near future _____ (be) securing enough energy resources. Because of its vast coal reserves, China _____ (probably/rely) even more on coal. Oil _____ (be) another major source of energy. If oil imports _____ (increase), China _____ (develop) greater political ties with Middle Eastern countries. This trend _____ (most probably/have) very negative environmental consequences in the next few decades.

Figura 17: exercício de gramática C

Como podemos observar, as atividades vão de mais controladas para menos controladas, com os exercícios seguindo uma progressão que vai do reconhecimento ao uso mais “livre” dos tempos verbais. O tipo de resposta mecânica dado pelo exercício também é progressivo, existindo no exercício A uma dica para auxiliar o aluno, enquanto no B e C, não.

É possível verificar que os exercícios procuram ser variados, apesar de mecânicos e de terem a correção automática ao invés da intervenção de um professor. O tipo de atividade usada remete-nos à perspectiva CB de aprendizagem, porém podemos usá-las como uma opção de apresentação e prática de conteúdo, enquanto a presença do professor seria mais proveitosa em outros momentos do curso. Ao fazer uso das pistas deixadas pelos exercícios, o aluno teria a possibilidade de pensar em outras opções de uso da língua. Ao mesmo tempo, o tipo de exercício apresentado

(complete as lacunas, com possibilidades de respostas ou não; carregue e solte; clique na afirmação correta; falso/ verdadeiro, etc.) durante o curso trazem variedade para que o aluno não se canse tão facilmente deles, indo ao encontro da necessidade de atividades curtas devido à atenção limitada que se tem à frente de um computador e que podem satisfazer o aluno para que ele continue a participar das atividades (*low attention span* e *flow*,) como mencionado anteriormente. Isso corrobora a posição de Coracini (2003), que observa que as metodologias e abordagens coexistem hoje, porém mascaradas pelo ensino comunicativo, o que reforçaria a necessidade de se usar diversas técnicas em sala de aula para abarcar as diferenças individuais de um maior número de alunos.

4.6 O digital e a multimodalidade

Gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito da maneira como o curso trabalha com a multimodalidade e como o curso propicia—ou não— uma leitura semelhante ao conceito de leitura na tela (*reading on the screen*) de Kress (2003). Essa leitura tem uma nova lógica: navegar na internet, ou em um texto digital, exigindo do leitor constante interpretação, flexibilidade e adequação, pois a maneira como ele percorre o texto também influencia a construção de significado.

Ao fazermos parte da cultura digital, construímos significados em nossa relação com a tela, ou com os textos digitalizados, como já afirmava Manovich (2001). Estamos cada vez mais acostumados a essa nova gramática da imagem, como ressalta Kress (2003), mas devemos ter em mente que esse material disponível também é baseado em leituras de outrem as quais carregam outros significados, outras visões de mundo. Dessa maneira, estamos em rede e fazemos parte de uma rede de comunicação complexa dentro de um ambiente muitas vezes contraditório, e fragmentado, seja entre grupos ou entre pessoas que vêm de “lugares” sociais que são sempre diferentes em algum aspecto. Tendo isso em mente, observaremos algumas características do curso

em relação ao digital e à multimodalidade, assim como dificuldades enfrentadas pela instituição ao elaborar o curso.

Na figura inicial do GT com todas as partes do curso (figura 3), por exemplo, podemos notar a barra ao pé da página com os links para cada uma das partes do curso (no total de 7). Essas “partes” são uma tentativa de possibilitar que o percurso percorrido seja escolhido pelo próprio aluno, fugindo, desse modo, da estrutura linear da maioria dos livros didáticos. Isso não significa, porém, que todos os livros didáticos sejam sempre seguidos linearmente ou que novos “percursos” venham a ocorrer. O próprio Kress (2010) reforça que um hábito de leitura geralmente é reproduzido socialmente. Assim, se o leitor vem de um contexto em que a leitura não-linear e muitas vezes multimodal é reforçada, maiores serão as chances de ele reproduzir esse tipo de leitura em outros contextos.

Contudo, em comparação com outros cursos *online* oferecidos, como o AJ (figura 3, Capítulo 3, p.85), em que os alunos encontravam atividades numeradas (*task 1, task 2, task 3*, etc.), sem dúvida nenhuma notamos que o aluno teria mais liberdade de navegar pelo curso da maneira que mais interessasse a ele. Isso é positivo, pois além de dar ao aluno essa oportunidade, ele ficaria livre para retomar as atividades ou mesmo refazê-las de outra maneira que fosse produtiva para ele. O material do GT propicia, de certa forma, o poder da escolha ao leitor, diferentemente da ordem dada pelo autor do texto.

O único percurso que não poderia ser refeito era o do *quiz*. Apesar de ter a chance de voltar ou escolher outras respostas, uma vez submetido, o *quiz* não apareceria de novo na tela. Por vezes, esse fator causava confusão, pois os alunos se esqueciam desse detalhe ou mesmo estavam acostumados a testar suas teorias sobre as respostas, verificando suas possibilidades ou mesmo a razão do seu erro. Ao fazer essa prova final de múltipla escolha, no entanto, eles não tinham a possibilidade nem de ver o porquê de seus erros.

Em nossa interpretação, esse tipo de formatação é coerente apenas com o tipo de avaliação em que somente conhecer a resposta correta é visto como válido. Isso nos remete à discussão de Gee & Hayes (2011) sobre letramentos e interpretação,

onde os autores reforçam o que eles chamam de “polícia da interpretação”, ou grupos de pessoas que, de certa forma, saberiam o que a língua “realmente significaria”. Por se tratar de uma avaliação somativa, o aluno não poderia ter acesso às respostas num outro momento para que ele entendesse o que havia errado. Desse modo, não há chance de se construir conhecimento, apenas de oferecer a “resposta correta”, o que é apontado em nossa análise dos exercícios de compreensão de leitura estudados anteriormente (p. 110).

O potencial de multimodalidade e consequente interatividade do curso não é bem explorado, mas não acreditamos que isso aconteça devido ao curso ter sido produzido em 2005 e estar subordinado a uma plataforma. Apesar das suas limitações de inserção de objetos de aprendizagem, como vídeos, por exemplo, o curso contava com exercícios de compreensão oral como uma transmissão de rádio e uma entrevista - autênticos e devidamente transformados para uso pedagógico -, que também apresentavam uma versão escrita para os alunos.

Em outra atividade, havia uma imagem de um gráfico adaptado do mundo dos negócios a qual definitivamente mereceria uma discussão, como podemos ver abaixo:

Figura 18: atividade de leitura e vocabulário

O gráfico possuía o título *Banana price fluctuation in Gringoland*, mas o leitor não é levado a discuti-lo ou interpretá-lo, apenas precisa usar os dados do gráfico para completar um exercício de vocabulário. Apesar de uma possível indicação para um debate a respeito de estereótipos culturais, por exemplo, o título passa quase despercebido ao leitor que pode ou não conferir um tom de ironia ou humor quando o lê.

No momento da preparação do texto escrito, outra avaliação do curso, os alunos eram direcionados para um estudo de caso “real” que deveria servir como mote para uma dissertação. Apesar do *link* externo e da motivação dada pelo estudo de caso real, não havia nenhum trabalho com as imagens e a diagramação do texto, nem mesmo com a linguagem e com a leitura e compreensão do texto. Dessa forma, muitos alunos acabavam escrevendo suas redações sem mesmo citá-lo, o que indica que o esforço em selecionar um material “autêntico” pouco colaborou para a formação do leitor.

No AJ, por sua vez, encontramos ainda um número menor de atividades multimodais. Havia algumas conexões que levavam aos modelos de currículos, mas nenhum outro tipo de mídia agregado ao curso, como os *podcasts* usados no GT. Ao pensar em como agregar esse tipo de material aos cursos, voltamos nossa atenção para os direitos autorais e para a chamada utilização justa (*fair use*) de materiais com direitos autorais, mas que podem ser usados em parte para fins educativos. Segundo Pavilik (1996), a utilização justa não é de fácil aplicação. Em linhas gerais, há alguns princípios que guiam a utilização justa de materiais com direitos autorais, como a natureza e a intenção do uso (se é para uso não-comercial, por exemplo), a natureza da licença do próprio material usado e a porcentagem do material usado em relação ao todo. Além disso, até mesmo as conexões com outros textos (os *links*) têm sido alvo de ações judiciais, o que ressalta a importância da discussão dos recursos educacionais abertos para a implementação de cursos a distância, conforme mencionado no Capítulo 1. Uma das dificuldades em se utilizar partes de filmes ou material de multimídia no curso estudado estava justamente nas limitações de uso e no receio de se infringir alguma lei.

Portanto, ao elaborar os seus cursos no ambiente virtual, a instituição procurava lidar com as limitações seja da plataforma, seja do acesso ao conteúdo, ao mesmo

tempo em que tentava adaptar os recursos digitais disponíveis à sua expertise no ensino da língua estrangeira.

Resumo

Nesse capítulo, analisamos os cursos focais no que se refere às atividades apresentadas, como a leitura, os exercícios de gramática e vocabulário e a avaliação final. Para tanto, discutimos as teorias de aprendizagem que embasam tais atividades, relacionando-as aos conceitos da leitura na tela e da multimodalidade. Além disso, problematizamos as oportunidades de interação existentes ao longo dos cursos.

Nos cursos estudados, verificamos o uso de estratégias metodológicas com base behaviorista, entre outras, para as atividades de uso da língua, o que nos remete a uma visão instrumental de ensino de línguas estrangeiras. A tecnologia é usada, mas por vezes ela é uma repetição do trabalho realizado com papel ou dentro da sala de aula tradicional. Apesar da interatividade maior com o modelo novo de apresentação do curso, a interação e a produção de saberes a partir da colaboração e do trabalho em grupos é praticamente nula e fica bem distante do conectivismo proposto por Siemens (2005a; 2005b; 2006) e que, a nosso ver, estaria mais próximo de uma visão pós-moderna.

Assim como vimos no Capítulo 1, o processo de tentativa e erro no desenvolvimento da revolução da tecnologia da informação parece se repetir, em nosso contexto, com os cursos, na transposição da sala de aula para o meio digital. Ao usar diferentes perspectivas teóricas para embasar as atividades, a instituição parece se adequar ao “ecletismo metodológico” do ensino comunicativo mencionado por Coracini (2003), mas isso não a coloca num patamar pós-moderno de educação, pois não problematiza nem rompe com a postura moderna que constitui nossos discursos e práticas. Nesse sentido, o que acontece no curso estudado reflete a posição de Piscitelli (*apud* MATTAR, 2013, p. 23), ao lembrar que a tecnologia das redes é completamente diferente da “estrutura hierárquica e estruturada dos feudos de conhecimento”, ou seja, do modelo moderno de construção de conhecimento.

Dessa forma, entendemos que apesar de a era pós-digital trazer uma nova estrutura do conhecimento, as teorias tradicionais de aprendizagem continuam a ser reforçadas nas atividades observadas. Algumas dessas teorias, como a pedagogia sociointeracionista, por exemplo, tendem ao movimento de interação e podem servir a objetivos que envolvam uma maior participação dos aprendizes e comunicação entre eles. Tal procedimento reforça a relação entre o pensamento moderno e o pós-moderno, uma vez que práticas pertencentes a ambos estão presentes em nosso contexto.

Nos Capítulos 3 e 4, analisamos o corpus a partir de páginas dos cursos. Por essa razão, dedicamos nosso próximo capítulo aos dizeres produzidos pelos aprendizes sobre a EAD.

CAPÍTULO 5

A interação no curso de inglês *online*: o que se diz e o que se faz

“É preciso ultrapassar certo ponto para então sentir a interatividade em sua plenitude. Deriva-se daí a necessidade de envolver o usuário, assim como os bons autores, atores e diretores conseguem envolver as pessoas em suas narrativas.”

Romero Tori

Neste capítulo, no qual enfocaremos a interação no curso de inglês *online* da instituição estudada, o objetivo é analisar as representações da EAD nas formulações dos alunos do curso estudado. Começaremos por analisar os dizeres dos alunos do curso de inglês *online* sobre suas expectativas a respeito dos cursos a distância. Como mencionado no Capítulo 2, uma das fases da coleta do corpus foi a da aplicação de um questionário (opcional) para os alunos do curso. Discutiremos como essas interações foram construídas e de que maneira a tutora se aproximava desses alunos.³⁰

5.1 O que se diz: as representações da EAD no discurso dos alunos

Durante a observação e a análise dos excertos produzidos nas entrevistas, depreendemos, a partir de nossa interpretação, a relação entre os dizeres dos entrevistados e outros discursos que os constituem como sujeitos. Essa relação de interdiscursividade, pressuposta na visão discursiva, faz referência à nossa memória e a tudo que já foi dito a respeito de um determinado objeto. Ao falar sobre a EAD, os informantes trazem à tona sentidos que fazem parte da relação das palavras dos

---

³⁰ Todas as transcrições foram reproduzidas da maneira como foram escritas. As incorreções linguísticas foram mantidas, assim como a mistura do inglês e português nas frases. Quando nos referimos às entrevistas, os informantes são chamados de “E” (entrevistados E1, E2, etc.). Os grifos são nossos.

“outros” com as suas. Quando falamos, temos a impressão de que somos a origem de nosso dizer, porém nossos enunciados retomam sentidos que já foram expressos anteriormente (BRANDÃO, 1991; ORLANDI, 1999). Dessa forma, nossos dizeres ressoam outras vozes que complementam e constituem o nosso discurso (BAKHTIN, 1992).

Dentre as vozes dos diversos discursos que atravessam esses sujeitos, destacamos o discurso publicitário, o discurso empresarial e o discurso pedagógico, cientes de que outros discursos também os constituem. Além disso, ressaltamos que a visão que os alunos apresentam dos papéis do professor e do aluno é, muitas vezes, marcada pelo imaginário recorrente do mundo moderno quanto à organização do conhecimento. Tal visão acontece apesar de os sujeitos participarem de um novo paradigma cultural, baseado em formas socializantes de comunicação. A noção do papel do educador fundada na ideia humanista traz um sujeito que tem o potencial para tornar-se intrinsecamente motivado e independente na sua capacidade de exercer a agência individual (USHER e EDWARDS, 1994), enquanto o pós-moderno celebraria a pluralidade e as diferenças entre esses sujeitos e sua forma de se posicionar perante os discursos.

Acreditamos que a visão da EAD como solução dos problemas da educação é fruto da influência de discursos que circulam em nossa sociedade, como o discurso neoliberal de Qualidade Total e o da mídia. Esses discursos funcionam como regimes de verdade (FOUCAULT, 1971/ 1999), conforme mencionado na introdução deste trabalho. A “verdade”, nesse contexto, diz respeito à produção e à circulação de enunciados que apoiam e reforçam a EAD como solução para dificuldades relacionadas aos estudos.

Lembramos que a noção de sujeito da qual partilhamos não é a noção do sujeito cartesiano e uno, mas sim a do sujeito heterogêneo, cindido e perpassado pelo inconsciente. Essa definição é partilhada por diversos autores que trabalham com as questões de identidade e discurso no ensino de línguas estrangeiras (CARMAGNANI, 2001, 2003; CORACINI, 2003, 2010; GRIGOLETTO, 2003, 2013, entre outros). Andrade (2008, p.36) apresenta essa percepção ao dizer que o sujeito é “incompleto, imperfeito, mas sempre em construção, características que viabilizam o questionamento, a formação de diferentes processos de subjetivação”.

Consequentemente, esse sujeito construirá identificações com diferentes formações discursivas e ideológicas, pois a própria subjetividade é um processo em construção. Devemos ter em mente que não estamos diante do sujeito intencional e dono de seu dizer, como postula a Linguística tradicional. Esse sujeito é aquele formado pela linguagem, vista aqui como algo opaco.

5.1.1 O discurso publicitário

A primeira coisa que chama a atenção nas respostas aos questionários é o eco do discurso publicitário acerca da EAD, em que a facilidade de adaptação dos cursos é reforçada, pois um curso nesse formato é visto como sendo de fácil adaptação, uma vez que o aluno sempre poderá fazê-lo quando melhor lhe convier. No discurso publicitário, as dificuldades encontradas por alunos da EAD, como a necessidade de disciplina e de disposição para fazer as tarefas, são mencionadas em algum momento. A principal razão pela qual um usuário não se lembra desses inconvenientes é que os profissionais da publicidade trabalham com afincos na produção da peça publicitária que, segundo Campos (1987, p. 27), "oculta e revela, em seu aparato retórico, várias formas de representação social, estruturando-as de forma persuasiva e sedutora". Nestes excertos, a EAD aparece como solução para problemas enfrentados por alunos em seu dia a dia (grifos nossos).

Excerto 1:

E1: Aspectos positivos: o aluno **nao perde tempo** se **deslocando** p o local da instituição.
Ele pode assistir às aulas **no conforto da sua casa** e quando ele quiser.

Excerto 2:

E2: Eu acho que os **aspectos positivos** sao a **flexibilidade de tempo, horario e local** de aprendizagem.

Excerto 3:

E3: Positivos: facilidade de **acesso nos horarios convenientes** ao aluno; possibilidade de estudar mesmo estando **em viagens, finais de semana ou horários alternativos**; possibilidade de **direcionar o estudo para os aspectos de maior interesse do aluno**; **autonomia**.

Excerto 4:

E11: The positive aspect is that you have classes **anywhere** and **anytime** you want.

Excerto 5:

E16: No time spent **commuting**;

- No additional travel costs;
- Continue working at your current job while you take classes;
- Your learning options **are not constrained by your geographic location**;
- You can learn at **your own pace** and study **at your convenience**

Podemos ver nesses excertos dificuldades como o deslocamento nas grandes cidades (a maioria dos entrevistados era de São Paulo, capital) e a falta de tempo para se frequentar uma escola. A flexibilidade do tempo e do espaço e a autonomia para adaptar os estudos ao dia a dia de cada um são reforçadas. A própria apresentação— e propaganda— do curso focal encontrada no site da instituição de ensino estudada reforçava:

Se você **não dispõe de tempo** para fazer um curso presencial, temos a alternativa perfeita para você. **Nossos cursos *online* são personalizados, dinâmicos, interativos e oferecem a flexibilidade e comodidade que você procura.** (<http://www.XXX.org.br/online.htm> . Acesso em 04/01/2011)

Se compararmos os excertos acima aos anúncios de cursos *online*, dentre eles a página da internet de onde foi retirada a citação, veremos que a aparente diminuição

das distâncias geográficas (o aluno não perde tempo se deslocando/ no conforto da sua casa/ No time spent commuting/ you have classes anywhere/ are not constrained by your geographic location) e a possibilidade de se fazer um curso que se adapte às necessidades do aprendiz (direcionar o estudo para os aspectos de maior interesse do aluno; autonomia / anytime you want/ You can learn at your own pace and study at your convenience) é recorrente. Ao falar sobre as características positivas dos cursos *online*, os alunos ressoam a voz do discurso publicitário e a voz do senso comum. Se o discurso dominante é aquele que diz que a EAD é conveniente porque é adequada aos nossos horários, quem é que irá discordar desse fato?

Kellner (1995) destaca que os anúncios publicitários constroem o equivalente a mitos, pois eles normalmente resolvem contradições sociais, fornecem modelos identitários e celebram a ordem social vigente. Essa noção construída de mito é que parece ser reforçada na mídia e na própria apresentação do curso ao se falar sobre a EAD como a aprendizagem envolvente que vai até o aluno no momento que ele mais precisa e lhe fornece aquele produto desejável: o conhecimento.

Assim, a ideia da modalidade da EAD como a solução aos problemas de falta de tempo e espaço é reforçada. Vê-se, porém, que são apenas a distância espacial e a temporal que são lembradas, mas não a interativa, que é mencionada por Tori (2010). Tal ausência provoca um efeito de que a interação e a interatividade não são importantes para o sucesso do estudante. Apaga-se a figura do professor/ tutor e ainda a necessidade de se pensar em ações de aprendizagem que reforcem a interatividade. Com isso, o curso *online* é visto como uma maneira “mágica” de se produzir conhecimento, com um modelo que seria igual para todos e ao mesmo tempo possível de abarcar as diferentes necessidades de alunos distintos.

Mais ainda, a EAD também é apresentada como uma possibilidade de se fazer um curso “sob medida” (possibilidade de direcionar o estudo para os aspectos de maior interesse do aluno; autonomia), ecoando os discursos do aprendizado de línguas dirigido e de negócios. O aprendiz resolveria, assim, as dificuldades encontradas nos cursos de inglês presenciais e com mais alunos. A heterogeneidade dos participantes do curso seria apagada por essa possibilidade de se estudar como se quer, no horário e da maneira conveniente para o aluno. Tem-se a impressão de que todo conteúdo

serviria para qualquer aluno, ao mesmo tempo em que seria focado em necessidades individuais, o que é contraditório.

O excerto 3 traz para pauta algumas dificuldades encontradas pelas pessoas do meio empresarial ao tentar estudar a língua inglesa, como as constantes viagens (surgiria, então, a possibilidade de estudar mesmo o aluno estando em viagens, finais de semana ou horários alternativos). No instituto de línguas focal, esse era um problema recorrente para os alunos dos cursos regulares. Cada vez mais os funcionários de empresas eram requisitados para realizar viagens ou mesmo para horas extras, o que ocasionava um número alto de faltas e uma consequente queda no rendimento. Esse fato nos remete a outro discurso recorrente nas entrevistas, o discurso empresarial.

5.1.2 O discurso empresarial

A noção do curso perfeito para as necessidades de um aprendiz (encontrada no discurso publicitário) vem ao encontro do discurso empresarial, onde “tempo é dinheiro” e a eficiência e a qualidade de um produto devem ser comprovadas e, ao mesmo tempo, reforçadas, como veremos adiante. O discurso empresarial, em nosso contexto, tem as suas raízes no discurso da Qualidade Total, como discutido no Capítulo 2. Segundo pesquisas anteriores (ARAÚJO, 2002; 2004; 2010), o discurso neoliberal da QT está fortemente estabelecido dentro dos institutos de idiomas, reforçando as noções de qualidade de produtos e de atendimento ao cliente, e proporcionando, assim, uma pretensa eficácia no ensino. O instituto de línguas, conforme nossa análise, é visto “como uma empresa em busca de ideias de qualidade que lhe proporcionariam uma melhoria dos serviços e consequente aumento no número de alunos” (ARAÚJO, 2002, p. 28). Essa ideia de qualidade ligada às necessidades do mundo contemporâneo pode ser vista nos excertos a seguir (grifos nossos):

Excerto 6:

E8: Outro comentário: Acredito que, assim como cursos presenciais, há cursos à distância de boa e má **qualidade**. Mas vejo como algo positivo e

inevitável o aumento dos cursos à distância, pois esses **sintonizam com o atual momento de informação e gestão de conhecimento**.

Excerto 7:

E11: I probably will because these courses **are available 24/7** and **no time is spent** on commuting.

Excerto 8:

E13: FOR ME IT ISNT THE BEST WAY **BUT THE ONLY ONE POSSIBLE NOW. ....**
YES.BECAUSE I **NEED KEEP MYSELF IN CONTACT WITH THIS LANGUAGE**, IMPROVE MY VOCABULARY.

Excerto 9:

E11: I believe I will because **there's a frequently and free offer at work** and doing this **I can earn points to get higher positions**.

Como muitos dos alunos tinham bolsas de estudo oferecidas pelas empresas, uma possível reprovação por faltas não seria aceita. Logo, o curso de inglês a distância parecia perfeito para solucionar esse problema, tanto que a maioria dos cursos oferecidos era voltada ao público empresarial. Além disso, as próprias empresas apoiavam a EAD como maneira válida de aprofundamento nos estudos de língua estrangeira, como podemos ver no excerto 9 (there's a frequently and free offer at work).

O jargão empresarial está presente no excerto 6, que menciona a EAD como uma nova maneira de “gestão de conhecimentos” (sintoniza com o atual momento de informação e gestão de conhecimento). Ele também está nas noções de eficiência e eficácia do excerto 7 (courses are available 24/7), ou seja, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Nesse excerto ainda encontramos “no time is spent on commuting”, que apresenta vários sentidos. Se traduzirmos o verbo no passado “spent”, teremos o sentido de “gasto” relacionado a dinheiro ou mesmo ao tempo; porém, em inglês há outro termo que poderia ser usado para demonstrar esse gasto no sentido de desperdício, que é “waste”. Ao usar o termo “spent”, tem-se o sentido literal da palavra.

No mundo dos negócios, o termo correto seria “waste”, já que para ser eficiente, uma empresa ou produto não pode gastar o seu tempo à toa.

Nos excertos 8 e 9, a preocupação do entrevistado está no domínio da língua estrangeira. É interessante como ele expressa o que é esperado de um funcionário pelas empresas. Ao dominar o idioma, o funcionário tem muitas vezes chances de melhorar na carreira (I can earn points to get higher positions). Isso tem que acontecer da maneira mais rápida possível ((BUT THE ONLY ONE POSSIBLE NOW), por isso o uso do formato da EAD. Um dos sentidos produzidos por outra parte desse excerto é o de que a língua inglesa é exterior a sua constituição como sujeito em “I NEED KEEP MYSELF IN CONTACT WITH THIS LANGUAGE”: O uso do pronome demonstrativo em “THIS LANGUAGE” coloca a língua como algo exterior a ele, como se a língua estrangeira não o constituísse. Coracini (2003, p. 149) postula que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração.” Essa sensação, ao mesmo tempo de atração e repulsa, parece transparecer no dizer do informante. O uso das letras maiúsculas também poderia produzir outros sentidos, mas nesse caso foi a maneira que o entrevistado usou para colocar as suas respostas no texto inteiro.

Devemos lembrar que, apesar de os cursos de língua nesse formato serem geralmente mais baratos que os presenciais, existe muito preconceito contra a EAD, conforme discutido por Litto (2010), seja por professores, seja por alunos. A razão disso é a profusão de cursos de baixa qualidade de conteúdo e suporte presentes no mercado e a falsa premissa de que na EAD é mais fácil estudar. Litto (2010, p. 58, grifos do original) ressalta, que apesar de ser “mais flexível e mais conveniente, não é mais fácil, pois implica um desafio maior que a aprendizagem presencial porque não é possível ao aluno *encostar* no professor e ficar passivamente esperando que o conhecimento seja entregue a ele como um *prato feito*.” É preciso ter muita determinação e empenho para se adquirir novo conhecimento em qualquer ambiente educacional e a EAD não é diferente. Dessa forma, apesar de ser apresentado como algo simples e de fácil acesso, a EAD exige do aluno uma postura mais madura frente ao estudo.

5.1.3 O discurso pedagógico

O discurso pedagógico também emerge nas entrevistas. Muitas vezes, os participantes se colocam na posição de alunos ou expressam o que seria sua visão do professor e da aprendizagem ideais. Com isso, demonstram que ainda são influenciados pelo imaginário do que é ser um bom aluno ou um bom professor. Esse imaginário, por sua vez, ressoa a voz da modernidade:

Excerto 10:

E17: O **tutor age como um facilitador**, tirando dúvidas que não consigo eliminar sozinha, sugerindo atividades, enfim **um guia**.

Excerto 11:

E20: Já fiz alguns cursos à distância, mas não cheguei a concluir os que eram de língua inglesa por vários motivos (**a presença de um professor na minha opinião é essencial na aquisição de novos conhecimentos, principalmente em uma segunda língua**).

Nos excertos acima, vemos a postura dos entrevistados quanto à aprendizagem e ao professor/ tutor. A noção do professor que atua como um mediador e tutor do processo de aprendizagem é reforçada (o tutor age como um facilitador/ a presença de um professor na minha opinião é essencial na aquisição de novos conhecimentos). Parte dessa formulação pode ser vista como um eco dos manuais de metodologia de ensino ou mesmo da visão sóciointeracionista de aprendizagem que vê a aprendizagem como parte do processo social. Ao me relacionar com o outro, construo significado num processo dialógico.

O processo de aprendizagem, segundo os excertos 10 e 11, parece ser, ao mesmo tempo, autônomo e mediado, o que soa contraditório. Autônomo porque grande parte do trabalho feito *online* ocorre pela iniciativa do aluno e depende dele para que

ocorra. Mediado, porque o efeito de presença do professor parece ser “desejado” por esse aluno. É como se, mesmo o aluno estando sozinho fazendo atividades *online*, existisse a esperança de que alguém dentro do espaço virtual o esteja observando e apoiando caso exista alguma dúvida. O professor-tutor parece ser alguém que deva estar disponível para: solucionar as dúvidas sempre que for necessário (tirando dúvidas que não consigo eliminar sozinha, sugerindo atividades); orientar o aluno em sua pesquisa; e apoiá-lo com opções (a presença de um professor na minha opinião é essencial na aquisição de novos conhecimentos).

5.1.3.1 Quem é o professor da EAD

A figura do professor, muitas vezes, é idealizada pelos participantes da entrevista. Sua presença em sala é uma das razões mais frequentes para os entrevistados preferirem as aulas presenciais.

Excerto 12:

E11: I feel that I learn more in presential classes. I didn't ask the tutor during the courses cause **I don't like to ask somebody without seeing him/her**

Excerto 13:

E18: O professor auxilia **com explicações além do que está no texto**. Muitas vezes me deparo pensando nos assuntos e **me vem à mente a imagem das explicações do professor**.

Excerto 14:

E19: O lado negativo é o fato de que **não terá alguém que tire as duvidas, um professor no caso** .

Saber que existe um tutor virtual não funciona tão bem como ter um professor “ao vivo” em sala de aula. É para ele que eu olho quando tenho alguma dúvida, por isso ele precisa ser “material”, como mencionado no excerto 12 (I don't like to ask somebody without seeing him/her). A presença do professor, ou mesmo a imagem dele, já seriam suficientes para estabelecer um sentimento de segurança pelo fato de existir alguém com quem se possa contar. É o professor que tem as “explicações além do que está no texto”, é sua figura que “me vem à mente” quando o aluno se lembra dessas explicações, como vemos no excerto 13. Além disso, cabe ao professor o papel de esclarecer as dúvidas segundo o entrevistado do excerto 14, como se não houvesse outra maneira de o aluno fazer isso (não terá alguém que tire as dúvidas, um professor no caso). A presença virtual não é o bastante, pois não existe uma maneira de haver uma resposta rápida para alguma aflição do aluno.

O professor parece ser a única voz autorizada para atuar no auxílio ao aluno, o que nos remete ao imaginário das posições do aluno e do professor e à visão tradicional da sala de aula, onde o professor é visto como o detentor do saber e os alunos como uma *tabula rasa*. Essa visão é fruto da teoria educacional fundada no discurso da modernidade, segundo o qual a educação é vista como a realização dos ideais iluministas do pensamento crítico, da liberdade individual, do progresso e da mudança (USHER e EDWARDS, 1994).

Em nosso contexto, o professor é visto como o “detentor” da ordem do discurso, conforme Foucault (1971/1999, p. 8-9):

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Foucault (1971/1999) discute os possíveis parâmetros que funcionam como procedimentos que permitem a legitimação da palavra ou sua exclusão³¹. Esse estudo

---

³¹ Foucault (1971/1999) destaca a interdição; a separação e rejeição e a vontade de verdade entre os sistemas de exclusão. A interdição é relacionada ao direito de dizer algo. Por esse princípio, uma pessoa não pode falar tudo o que quer a qualquer hora, em qualquer circunstância, porque nem sempre o sujeito é privilegiado com o poder da fala. A separação e rejeição, por sua vez, têm como exemplo a separação entre a razão e a loucura. Por razões históricas a palavra do louco era vista como nula ou relacionada a estranhos poderes como a adivinhação. Já a

ajuda-nos a compreender a importância ou o poder da palavra em diversas situações, como a do professor no caso de nossos informantes. A materialidade à qual o autor se refere é a materialidade da língua, dos discursos, ou seja, sempre há uma tentativa de controle dos discursos por meio da palavra. Ela deve ser legitimada para que seja aceita, e para isso existem procedimentos que funcionam como sistemas de exclusão e controle. Assim, a figura do professor ainda é vista como essencial pelos informantes de nossa pesquisa.

5.1.3.1.1 A interação com o professor dentro do curso

Apesar de uma aparente valorização da figura do professor como o responsável pela aprendizagem, é a falta de interação que mais incomoda os entrevistados. Na verdade, essa importância da presença do professor revela ser uma necessidade de interação, a qual está ligada à presença do professor que colaboraria para o estabelecimento das relações:

Excerto 15:

E2: Já o aspecto negativo na minha opinião é **a falta de interação com mais estudantes do grupo**. Quando você assiste uma aula em grupo, questões aparecem **e essa falta de interação e o que considero o lado negativo**.

Excerto 16:

E6: Não. Aprendo melhor com o curso presencial. **Não é sempre que o professor está presente para nos auxiliar geralmente ele nos envia e-mails posteriores com as respostas que, muitas vezes necessitam de**

---

vontade de verdade está ligada ao desejo e ao poder e se torna cada vez mais forte em comparação com os outros dois - a interdição e a separação -, pois apoia-se num suporte institucional. Esse suporte é composto por um conjunto de práticas que determinam o saber e como ele é distribuído, práticas manifestas seja na educação e nos livros, seja na maneira como os saberes exercem sua pressão sobre outros discursos da nossa sociedade.

uma explicação mais rápida. Agora, o vejo como um complemento valioso para o nosso aprendizado.

Para a maioria dos entrevistados, é a possibilidade de resposta imediata de dúvidas ou a conversa com os colegas de classe que falta na EAD. A importância da interação dentro dos cursos é mais ressaltada; é ela que faz o aluno requisitar a presença do professor usando de certa "nostalgia": o professor funciona como o símbolo da interação dentro da sala de aula ideal desse aluno.

Não é apenas a falta da interação que incomoda os alunos. A interação com os outros colegas pode levar à desmotivação, como grifamos no excerto 15 (a falta de interação com mais estudantes do grupo/ e essa falta de interação e o que considero o lado negativo). Com a presença física dos colegas, a interação parece ser mais "real". Essa sensação de falha na comunicação com o outro muitas vezes é consequência do tipo de interação proposto por um curso. A necessidade de resposta também pode ser sentida nas mídias sociais, como o *Facebook*. Ao postar um comentário, o usuário geralmente se satisfaz com o número de vezes que o ícone do *like* foi clicado, mesmo que não haja outros comentários a respeito do que disse. Nesse caso, o número de seguidores ou "amigos" é importante porque aumenta a possibilidade desse tipo de resposta. No caso do curso *online*, a necessidade de interação, em especial com o tutor, é bem valorizada, como vemos nos excertos estudados.

Exemplo disso é a necessidade explicitada na apresentação dos cursos *online* da instituição focal. Parte do aproveitamento do aluno é medida por meio de sua participação nos Fóruns e *chats*, além da comunicação entre tutor e aluno. Assim, não postar comentários ou dúvidas pode ser avaliado como negativo. Logo, um comentário superficial faria com que a presença do aluno estivesse comprovada, mas geralmente não adicionaria nenhuma qualidade ao teor do comentário. Como a maioria dos cursos oferecidos era individual e de curta duração, ao postar um comentário, o aluno demorava muito para receber uma resposta, visto que algumas vezes ele não estaria nem mais em curso, e o fórum perdia a sua função de espaço de discussão.

A interação é tão importante no ensino presencial como no ensino a distância. No caso do curso observado, a comunicação aluno-tutora era, na maioria das vezes,

assíncrona e feita por meio de mensagens de *e-mail*. Apesar disso, a comunicação dentro do curso, tanto com outros alunos como com o tutor, poderia ser feita de outras maneiras, dentre elas, algumas síncronas: por meio das salas de bate-papo que poderiam ser abertas no sítio do curso; do Skype ou outro serviço de mensagem com vídeo, como o MSN; dos serviços de mensagem escrita. Além disso, havia os fóruns de discussão. Porém, a única opção síncrona ou que ainda tivesse a possibilidade do uso de imagem era o uso do Skype ou do MSN, enquanto para comunicação entre mais de um aluno seriam as salas de bate-papo. Essas possibilidades eram raramente usadas, pois os horários disponíveis para os tutores ou mesmo outros alunos se encontrarem não pareciam favorecer os encontros.

A demora do *feedback* acaba influenciando negativamente o efeito de presença dos colegas da classe, como mencionado no excerto 16 (Não é sempre que o professor está presente para nos auxiliar geralmente ele nos envia *e-mails* posteriores com as respostas que, muitas vezes necessitam de uma explicação mais rápida). Nesse excerto, nem a tutoria escapa da crítica. O efeito de sentido produzido pela crítica é o de que a tutoria e o professor existem para favorecer as relações interpessoais, assim irão auxiliar no processo de aprendizagem.

Excerto 16:

E12: Negative: No face-to-face interaction; **waiting for feedback/answers from tutors/peers**; trouble with Internet connection

Presential. I learn better when there is face-to-face interaction with instructors and classmates; besides, the *online* classes focus on peers' responses and virtual discussions, and **it's quite trying when you have to wait for responses or wait for your peers to take part in the discussions** (chats/videoconferencing).

Excerto 17:

E16: At times, **you may experience feelings of isolation or a sense of detachment from your school**;

Lack of face-to-face interaction or difficulty in developing relationships with classmates;

Students may need **to wait for feedback and responses** from peers and instructors;

Nos excertos acima, fica clara a necessidade de ferramentas da web que proporcionem esse efeito de presença. As novas formas de comunicação proporcionadas pela tecnologia parecem ter criado nas pessoas uma necessidade permanente de contato com o outro. Não pertencer a uma rede social ou não fazer uso das formas virtuais de comunicação como o Facebook ou Skype são atitudes vistas com olhares duvidosos. Essa ansiedade pelo contato com o outro é transposta também para os ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, o contato não-imediato parece valer menos, como vemos nos excertos 16 e 17. O entrevistado E12 explica detalhadamente o seu incômodo, tanto ao mencionar o lado negativo do EAD (No face-to-face interaction; (waiting for feedback/answers from tutors/peers), como ao explicar suas razões para preferir os cursos presenciais (it's quite trying when you have to wait for responses or wait for your peers to take part in the discussions (chats/videoconferencing). Esperar pela resposta do outro é, definitivamente, um complicador (Lack of face-to-face interaction or difficulty in developing relationships with classmates/ Students may need to wait for feedback and responses). Para os entrevistados, a presença física dos participantes do curso favorece as relações interpessoais e o seu aproveitamento no curso.

Excerto 18:

E17: Negativos - **no caso do curso em Inglês que fiz senti falta da conversação que eventualmente haveria em uma sala presencial.** Em outros cursos que fiz já não senti essa falta pois o chat suprimia a falta do contato entre os outros participantes do curso.

Já fiz varios cursos on line, **o que me deixou um pouco frustada foi o de Inglês, pois imaginei que teriamos um pouco de conversação.** Mas no geral sou adepta sem restrições a cursos on line.

Excerto 19:

E21: Ja fiz sim cursos a distancia e até um desses cursos rapidos para teste de inglês, **é bem pratico, tem um conteudo muito bom,** mas **me fazia falta nos momentos de pronuncia,** pois com um professor on-line **se o aluno não tem todos os recursos no computador não há como obter resultados melhores.**

Em relação ao ensino de inglês, o problema torna-se ainda mais grave. Os alunos esperam ter contato oral com professores e participantes, mas a maior parte do contato é escrito (no caso do curso em Inglês que fiz senti falta da conversação que eventualmente haveria em uma sala presencial). Na instituição focal, existia a possibilidade de conversas via *chat* oral (MSN, Skype), mas raramente elas chegavam a acontecer. Muitas vezes, o *chat* utilizado reduzia-se ao contato síncrono escrito (Já fiz varios cursos on line, o que me deixou um pouco frustrada foi o de Inglês, pois imaginei que teríamos um pouco de conversação). Assim, aprender inglês é também falar em inglês, o que parece pouco provável para E17. Nesse excerto, ainda fica uma dúvida sobre a que o aluno se refere quando diz “Em outros cursos que fiz já não senti essa falta pois o chat suprimia a falta do contato entre os outros participantes do curso”. Em outros cursos, parece que o *chat* é suficiente para uma interação eficaz, mas que, para se aprender inglês, a fala é obrigatória. Sem a fala, não haveria interação.

No excerto 19 por sua vez, o “falar” está representado pela pronúncia (mas me fazia falta nos momentos de pronúncia), mas vemos outro dado importante para o aproveitamento dos cursos de EAD: a qualidade do acesso e a capacidade de produzir conhecimento em ambientes virtuais (pois com um professor on-line se o aluno não tem todos os recursos no computador não há como obter resultados melhores). As dificuldades técnicas ou mesmo de processamento de informação podem ser fatores de descontentamento com essa modalidade de ensino, como veremos mais adiante.

5.1.3.2 Quem é o aluno ideal do EAD

Assim como a representação do professor em ambientes virtuais é presente nos excertos estudados, apreendemos representações acerca do que é ser um bom aluno. Apesar de os enunciados se referirem aos alunos da EAD, notamos que as qualidades exigidas desses alunos são as mesmas dos alunos dos contextos de sala de aula presencial, como a disciplina e a autonomia, ou seja, um bom aluno nos contextos tradicionais de aprendizagem provavelmente também o será no contexto virtual. A

única diferença estaria no letramento digital, ou seja, na capacidade de trabalhar criticamente em contextos virtuais de maneira a aproveitar os recursos dessa modalidade.

5.1.3.2.1 A disciplina

A necessidade de disciplina do aluno para os cursos em ambientes virtuais parece ser uma unanimidade entre os entrevistados.

Excerto 20:

E3: Negativos: requer muita **disciplina do aluno para manter o ritmo de estudo e não desistir**; os cursos variam muito quanto à qualidade (alguns são excelentes e outros são pura enganação).

Nesse excerto, vemos que ser disciplinado aparece como requisito para o aluno. A disciplina é relacionada à motivação (disciplina do aluno para manter o ritmo de estudo e não desistir).

Excerto 21:

E15: Curso presencial. Existe a interação mais próxima entre professor e alunos; **disciplina do aluno com relação às cobranças das tarefas**.

Excerto 22:

E16: **Need the discipline not to log into your class while at work** (unless your employer permits you to complete your course work at the office); ...

You **must be self-motivated and disciplined** to progress through your program in a timely manner.

Nos excertos 21 e 22, disciplina é fazer as atividades propostas na hora em que elas devem ser feitas, e não dentro do seu local de trabalho (disciplina do aluno com relação às cobranças das tarefas/ Need the discipline not to log into your class while at work). A disciplina é novamente vista como um fator de motivação, assim como já mencionado no excerto 22 (You must be self-motivated and disciplined to progress through your program in a timely manner).

Mas será a disciplina que leva o aluno a ficar motivado com o curso? O sentido produzido por essas formulações é que, ao ser disciplinado, o aluno estaria motivado. Sabemos, porém, que a motivação vai além da disciplina e há outros fatores que a influenciam, como é o caso da interação entre os participantes do curso ou mesmo a maneira como o curso é desenvolvido, ou seja, a disciplina do aluno não é o único fator que irá garantir a sua participação no curso.

Além disso, é relevante mencionar aqui o que nos parece uma contradição: a aparente “liberdade” dos cursos na modalidade da EAD tão alardeada nos excertos 1 a 5 esbarra na disciplina espartana mencionada nos excertos acima. Isso porque, ao representar a EAD como algo que possa ser adaptado às necessidades do aluno, o discurso publicitário “apaga” a necessidade de engajamento existente em qualquer curso para que haja aprendizado. Ou seja, ao fazer o curso dentro dos ambientes virtuais, o aluno terá uma certa liberdade em relação ao acesso ao curso, mas isso também exigirá que ele esteja mais atento aos prazos, como mencionado no excerto 22.

Assim, a possibilidade de fazer o curso na modalidade da EAD conforme a sua disponibilidade e o seu tempo livre, mencionados nos excertos iniciais, esbarra nas dificuldades dos alunos de contexto tradicionais: a falta de tempo e muitas vezes de vontade de fazer as atividades propostas no seu tempo livre. Talvez seja essa a razão para muitos alunos preferirem os cursos presenciais. Ao fazer o curso presencial, ele sabe que terá que devotar a sua atenção ao curso em determinados horários, o que deixaria seus momentos de folga destinados para fazer o que quisesse, quer dizer, seu tempo seria então, “livre”. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 23:

E2: Eu acho que **os aspectos positivos são a flexibilidade de tempo, horário e local de aprendizagem**. O estudante não tem que ir até uma escola ou instituição de ensino, ele pode adaptar seus estudos com outras atividades no dia a dia.

...

Eu particularmente **não aprendo bem em um contexto livre**, preciso **da rigidez dos horários, locais e rotina**. Mas também acredito que isto vem ligado à forma em que estudei toda a minha vida, sempre muito sistemático e rígido, **já estou condicionada a isso e sei que aprendo mais assim**.

Apesar de gostar da flexibilidade de “tempo” e de “local de aprendizagem”, o aluno acaba preferindo o contexto menos livre (não aprendo bem em um contexto livre). Ele diz necessitar da disciplina e da rigidez para aprender. Ao mesmo tempo, seu dizer remete à posição de aluno dos cursos mais tradicionais, onde não há ganho sem esforço, nem há sucesso sem sacrifício. No caso dessa entrevistada, o esforço de ter que estar disponível para suas aulas parece ser a única maneira de aprender que ela reconhece como eficiente (isto vem ligado à forma em que estudei toda a minha vida, sempre muito sistemático e rígido, já estou condicionada a isso e sei que aprendo mais assim). A disciplina, nesse caso, vem da maneira com que os cursos presenciais são organizados, levando o aluno a se autodisciplinar, como já mencionado no excerto 21 (Curso presencial. Existe a interação mais próxima entre professor e alunos; disciplina do aluno com relação às cobranças das tarefas.).

Em outros momentos, o aluno chama para si a responsabilidade pelo possível fracasso num curso nessa modalidade. Isso nos remete à Foucault e às tecnologias de si (1988). As tecnologias de si oferecem uma possibilidade de sujeição e controle de uma população sem que seja exercido um poder de dominação de forma direta. Vejamos como assume a “impossibilidade” de aprender, confessando-se:

Excerto 24:

E18: Negativos – **Não sou disciplinada**, portanto não conseguiria atingir meu objetivo no tempo estipulado.

Prefiro cursos presenciais, **pois sou indisciplinada e dispersa.**

Para Foucault (1988), o uso da confissão é uma forma de poder. Para o autor, há quatro tipos principais de tecnologias de si: as tecnologias de produção, que nos permitem produzir e transformar coisas; as tecnologias dos sistemas de sinais, que nos permitem usar os sinais, significados, símbolos ou significados; as tecnologias de poder, que determinam as condutas individuais e as submetem a certos fins ou dominação, uma objetivação do objeto; as tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar por si mesmos ou com a ajuda de outros um certo número de operações em seus corpos e almas, pensamentos, condutas e maneira de ser, para transformá-los no intuito de obter de um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.³² Dessas tecnologias, as que lhe chamam mais atenção são as duas últimas, uma vez que seus estudos versam a organização do conhecimento e os processos de dominação de si e de outros.

A confissão conferia ao "mestre" (no caso a entrevistadora) um saber que lhe permitia ser "um conselheiro melhor". Veremos que isso se repete nas interações entre tutora- aluna no Capítulo 6 (excerto 40)

O aspecto negativo da EAD não se refere à modalidade de curso, mas à incapacidade do próprio aluno em ser disciplinado (Não sou disciplinada, portanto não conseguiria). A única razão considerada para que o curso não dê certo é sua própria conduta (pois sou indisciplinada e dispersa). O aluno parece ser, nesse caso, o seu pior disciplinador, pois não aceita o que considera uma falta de disciplina, e coloca toda responsabilidade de um possível fracasso na sua maneira de agir. Essa "confissão" pode ser interpretada como uma tecnologia de si, cujo uso foi "apropriado pela modernidade nas inúmeras relações entre indivíduos, tais como as de aluno-professor,

---

³² As a context, we must understand that there are four major types of these "technologies," each a matrix of practical reason: (1) technologies of production, which permit us to produce, transform, or manipulate things; (2) technologies of sign systems, which permit us to use signs, meanings, symbols, or signification; (3) technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject; (4) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform I themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality. Foucault (1988, p 2).

de pai-filho, de analista-analisando, entre outros exemplos, a fim de controlar sua conduta”. (ANDRADE, 2008, p.38). O aluno assume sua culpa e se sujeita ao que seria esperado de um “aluno ideal” da EAD. A grande dúvida é se esse aluno também se comportaria dessa maneira num curso presencial ou se essa característica está presente somente quando na modalidade da EAD.

5.1.3.2.2 A autonomia

A autonomia também é enfatizada como um atributo essencial ao aluno do EAD. Autonomia, aqui, diz respeito à independência quanto ao acesso ao material e à organização de seu curso.

Excerto 25:

E3: Positivos: facilidade de acesso nos horarios convenientes ao aluno; possibilidade de estudar mesmo estando em viagens, finais de semana ou horários alternativos; **possibilidade de direcionar o estudo para os aspectos de maior interesse do aluno; autonomia.**

No excerto 25, vemos que a autonomia faz com que o aluno tenha a possibilidade de fazer as atividades propostas de acordo com sua necessidade e seu interesse (possibilidade de direcionar o estudo para os aspectos de maior interesse do aluno), em oposição ao que acontece dentro da sala de aula, onde os alunos seguem as orientações do professor e fazem as atividades a partir do ponto de vista do “outro” (o professor).

Ser autônomo é planejar e ajustar os horários de maneira a adequá-los aos prazos, mas principalmente ser capaz de trabalhar sem o controle de alguém (excerto 22, “to be able to work unsupervised”). Disciplina e autonomia parecem ser, aqui, faces da mesma moeda, que levam o aluno a ser mais independente nas suas escolhas (excerto 22, “you will have to problem solve solutions independently”). Ao responder se

faria algum curso a distância no futuro, E8 ressalta a diferença entre o ensino tradicional e a modalidade EAD:

Excerto 36:

E8: Sim, pois acredito que **é uma forma gostosa de aprender**, que tenta fugir dos moldes de ensino tradicional.

Nesse caso, o formato do curso nessa modalidade parece ser mais atraente (uma forma gostosa de aprender), pois parece incluir outras possibilidades de aprendizado diferentes daquela encontradas em uma sala de aula. Ao usar outros formatos e ferramentas, o curso a distância atrai essa aluna.

Saber aproveitar esse ambiente virtual está relacionado não só à maneira de como o aluno vê suas oportunidades de aprendizado, mas à competência do aluno de se inserir no mundo digital. Essa inserção faz parte do que é esperado de um profissional nos dias de hoje.

5.1.4 As questões de letramento digital

Os cursos em ambientes virtuais nem sempre são *user friendly* (mais amigáveis), ou tem uma interface simples de ser manejada. Isso significa que fazer um curso a distância pode não ser tão simples para alguém que não tem muita habilidade para usar o computador. Muitas vezes os problemas vão além dos requisitos básicos relacionados à velocidade de acesso e aos tipos de programas nos quais o curso deve desenrolar.

Excerto 26:

E9: Aspectos negativos: **os alunos nao entendem exatamente** como o curso funciona **e acabam desistindo do curso porque nao tem**

disciplina e disposicao para acompanhar o curso.É preciso bastante motivação e seriedade.

Excerto 27:

E16: Allow for time required to boot up computer, software programs, and connect to the Internet;

May require you to learn new or enhance computer and troubleshooting skills;

No excerto 26, vemos que o entrevistado chama atenção para o fato de que, muitas vezes, não entender como o curso se desenrola pode acarretar na desistência do aluno (os alunos não entendem exatamente como o curso funciona e acabam desistindo do curso porque não tem disciplina e disposição para acompanhar o curso). Nesse caso, “entender como o curso funciona” pode estar tanto ligado à parte “mecânica” do curso (como por exemplo, baixar conteúdo, postar alguma mensagem num fórum de discussão, ou mesmo ouvir alguma gravação) ou ao próprio *design* usado (qual é a plataforma usada, como estão dispostas as atividades, etc.). Assim, um pré-requisito para o aluno dessa modalidade seria ter uma certa familiaridade com os ambientes virtuais, como visto no excerto 27 (May require you to learn new or enhance computer and troubleshooting skills).

O letramento digital para um curso na modalidade da EAD é importante, pois sem a habilidade de circulação no contexto digital, o aprendiz acaba perdendo mais tempo para entender como circular no ambiente mediado pelo computador do que procurando aprender o conteúdo do curso. Ele influencia não apenas a motivação do aluno, mas sua própria autonomia.

5.1.5 Algumas contradições

Por fim, os comentários a seguir parecem resumir algumas questões pedagógicas importantes: a maneira de construir conhecimento no ambiente virtual e a qualidade dos cursos.

Excerto 28:

E8: Sim, pois acredito que é **uma forma gostosa de aprender**, que **tenta fugir dos moldes de ensino tradicional**.

Outro comentário: Acredito que, assim como cursos presenciais, há cursos **à distância de boa e má qualidade**. Mas vejo como **algo positivo e inevitável** o aumento dos cursos à distância, **pois esses sintonizam com o atual momento de informação** e gestão de conhecimento. O cuidado a ser tomado **é fugir da superficialidade e buscar interações entre as diversas formas de conhecimento**.

Num primeiro momento, o informante contrapõe o ensino dito “tradicional” à EAD. Se a EAD é “uma forma gostosa de aprender”, o ensino tradicional seria uma forma “chata” e desestimulante. A EAD nem sempre é “gostosa”. Ela pode ser apenas uma transposição de antigos moldes de aprendizagem, como um texto que tem questões fechadas para serem respondidas, sem espaço para discussões ou pensamento crítico. Ser “gostosa” nos remete a algo fácil e que nos entretenha, mas será que todas as atividades de um curso virtual são assim? Ao mesmo tempo, um curso dito tradicional se refere a quê? Uma sala de aula com carteiras, alunos e professores é sempre enfadonha? Se assim é, por que os alunos dizem preferir as aulas presenciais?

Algumas vezes, a qualidade, que também é ressaltada nesse excerto, pode ser essencial para a EAD, assim como ela o é para o ambiente presencial. É importante ressaltar que o informante parece entender que em qualquer contexto há problemas - assim como cursos presenciais, há cursos à distância de boa e má qualidade - e que o caminho para um ensino melhor seria a combinação entre o novo e o já conhecido “pois esses sintonizam com o atual momento de informação” e que o cuidado deve estar em “fugir da superficialidade e buscar interações entre as diversas formas de conhecimento”.

O excerto 28 resume bem a discussão que envolve a chegada dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e já citada por Litto (2010) ao discutir os problemas

que a EAD enfrenta. Não se trata de avaliar se a EAD é boa ou ruim, mas de aceitá-la como parte das mudanças contemporâneas e usá-la de maneira tal que ela contribua para a educação. Quanto maior diversidade de meios e ferramentas, maiores serão as chances de estarmos mais próximos dos nossos alunos e contribuirmos para seu desenvolvimento.

Resumo

Esta análise foi baseada nas representações que alunos fazem da EAD: o que se diz. Num primeiro momento, observamos que as formulações dos aprendizes são constituídas de vozes de discursos recorrentes em nossa sociedade, noções que perpassam os sujeitos e os constituem. Dentre esses discursos, optamos por discutir o discurso publicitário, o empresarial e o discurso pedagógico. Apesar de estarmos cientes de que esses discursos aparecem de forma imbricada, como se fizessem parte de uma mesma teia, procuramos fazer os recortes acima para melhor discuti-los.

Assim, ao analisarmos os dizeres de nossos informantes, a flexibilidade, o ganho de tempo ou mesmo oportunidades de conhecimento são vistos como qualidades presentes nos cursos a distância, reforçando a ideia da EAD como uma possível solução aos problemas dos alunos e ressoando características construídas pelo persuasivo discurso publicitário.

O discurso empresarial, por sua vez, aparece primeiramente no discurso de QT que permeia a escola de línguas, construindo a sua imagem como uma instituição que está voltada à eficiência e à qualidade dos seus produtos, nesse caso, os cursos de inglês. Além disso, esse discurso também ressoa nas vozes dos alunos, que procuram a qualidade como forma de melhorar a sua própria posição no mercado de trabalho por meio da língua inglesa.

É o discurso pedagógico, porém, que chama a atenção para a importância da interação, em especial com o professor, que é vista como essencial para o aprendizado. Ideais do bom professor e do bom aluno são reforçados nas formulações,

demonstrando que a visão dos participantes é povoada pelas noções de aprendizagem do pensamento moderno, do professor como o possuidor do saber, autorizado pela ordem do discurso como a pessoa mais competente para resolver todas as suas dúvidas.

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

No próximo capítulo, verificaremos como era estabelecida a interação tutora-alunos nos cursos estudados.

CAPÍTULO 6

A interação: o que se faz no curso de inglês *online*

“Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.”

Christine Revuz

Neste capítulo, analisaremos as interações entre a tutora e os aprendizes durante os cursos. Para tanto, foram observados os *e-mails* trocados por tutora-alunos de 2008 a 2010, durante os cursos. Um diferencial dos cursos da instituição era o de que cada aluno contava com um tutor, o que geralmente não acontece em outros contextos em que, pelo grande número de alunos em uma determinada classe, a atenção do tutor é desviada. Apesar de poder ter mais de um aluno, no contexto estudado esse número geralmente não passava de cinco. Esse fato tanto auxiliava, como atrapalhava a construção de conhecimento por meio da interação. Se por um lado o aluno sentia-se privilegiado por ter alguém que o acompanhasse de maneira personalizada, por outro, ele não tinha muitas oportunidades de trocas com outros alunos.

Os excertos a seguir³³ são todos provenientes de uma mesma tutora, que era prestigiada pelos alunos e pela instituição por ser capaz de manter-se próxima da maioria aos alunos. Essa circunstância era destacada tanto pela coordenadora do curso como pelos próprios alunos em sua avaliação. Nosso objetivo é discutir como a tutora estabelecia (ou não) essa interação com esses alunos nesse contexto de aprendizagem. Notamos que uma narrativa que envolve tutora-aluna é muitas vezes

---

³³ Todas as transcrições foram reproduzidas da maneira como foram escritas. As incorreções linguísticas foram mantidas, assim como a mistura do inglês e português nas frases. Quando nos referimos às interações entre tutora e aluno, temos as indicações “T” (tutora) e “A” (alunos A1, A2, etc.). Os grifos são nossos.

criada, o que auxilia a interação. Ao mesmo tempo, a tutora procurava demonstrar que estava observando os passos de cada aluno, o que geralmente provocava algum tipo de resposta do aprendiz.

Em nosso contexto, podemos perceber claramente as funções de Berge (1997) mencionadas por Teles (2009): a pedagógica, a de gerenciamento, a de suporte social e a de suporte técnico, as quais, muitas vezes, se mesclam aos discursos que atravessam os falantes, como o discurso publicitário, o empresarial e o pedagógico, que mencionamos anteriormente. Em nossos excertos, essas funções e discursos não se encontram de forma separada, mas interligadas ao próprio fio narrativo que é estabelecido entre a tutora e os alunos. Para cada aprendiz, a comunicação é estabelecida por meio de uma aproximação geral com as boas vindas da tutora aos alunos, um exemplo claro de suporte social que tenta trazer o aluno para mais perto do curso e do tutor. A aproximação entre tutora-aluno num espaço tão curto de tempo é desafiadora, e a maneira como isso é feito acaba por revelar um pouco da subjetividade dos envolvidos na interação. Assim, as outras funções vão-se mesclando à função de suporte social, dependendo de cada interlocutor.

6.1 A interação tutora-aluno(s) dentro do curso focal

Os excertos escolhidos para este trabalho fazem parte de trocas de *e-mails* entre alunos e sua tutora *online*. O início da interação era sempre uma mensagem de boas-vindas da tutora, onde ela fazia uma breve descrição do curso e das datas importantes, além de oferecer mais endereços *de e-mail* para contato caso a mensagem fosse extraviada. Essa mensagem era padrão entre os tutores, e até um modelo baseado no texto de um deles havia sido oferecido pela instituição. Além desse *e-mail*, os alunos também recebiam um tutorial do departamento técnico, dando instruções gerais de como usar a plataforma e acessar os exercícios. Os tutores também eram instruídos a escrever ao menos uma vez por semana para os alunos caso não houvesse nenhum tipo de contato com eles. Dependendo do curso, os tutores

deveriam lembrar seus alunos das datas para a entrega de parágrafos e/ou redações, além da avaliação do *quiz*, uma pequena prova de múltipla escolha de 10 questões.

Como, porém, Coracini (2010, p. 28) aponta ao discutir discurso e escritura:

Se há regularidades (regras, convenções, leis), há também dispersões, descontinuidades que apontam para o diferente, o singular, para a resistência do poder que as regularidades instauram.

Ou seja, nas conversas entre tutora-alunos, apesar das regularidades encontradas, como uma ordem natural de assuntos (apresentação pessoal, perguntas sobre o curso, correções e *feedback* para o aluno), observamos também construções que podem fugir a esses padrões, dando significado e produzindo sentidos diversos a cada conversa.

Assim, a primeira aluna a ser apresentada era uma professora de dança que fazia um curso que versava sobre os usos do Presente Perfeito (*Present Perfect*) em diferentes contextos. Como a maioria dos cursos oferecidos pela instituição, ele tinha a duração de duas semanas. Essa aluna e a tutora estabeleceram uma conexão desde o início das conversas. O que nos chama a atenção, contudo, na interação com A1 é a maneira como é tecido um vínculo entre tutora-aluna por meio de narrativas aparentemente despretensiosas sobre língua, ritmo e cores, como veremos no próximo item.

6.1.1 Encontrando o fio da interação

Logo em sua primeira resposta (excerto 29), A1 demonstra desinibição ao responder para a tutora. Aliás, a ideia por trás dos *e-mails* seria justamente estabelecer uma conversa mais informal com os alunos, o que favoreceria esse clima amigável e aberto. Podemos notar esse sentido pela maneira com que a aluna se refere à tutora,

dear teacher - maneira comum dos alunos se referirem a um professor no Brasil -, pelo uso das abreviações como LOL (*laughing out loud*, que significa rindo alto) e pelo fechamento da mensagem com os informais *Thanks* e *See you*. Mas é outra parte de excerto que mais nos chama a atenção, como discutimos abaixo. Os excertos foram reproduzidos assim como escritos pelos autores em suas mensagens de *e-mail*. Mesmo as cores usadas nas mensagens foram mantidas, pois acreditamos que elas sejam significativas ao auxiliar na aproximação tutora-aluna.

Excerto 29:

A1: Good Morning **dear teacher!**

I am glad to meet you!

I hope that I could understand everthing that you wrote. **(lol)**

If I need your help, I will ask for you a help... **You can be shure of that (lol)**

I probally, will be on all Day long trying do my Best about the course. **I love English, even knowing that it dosent like me (lol)**

Thanks

See you

Logo na primeira oportunidade, A1 se posiciona em relação ao aprendizado de língua inglesa (I love English, even knowing that it dosent like me lol). Isso é interessante, pois a aluna não apenas expressa seu interesse pela língua, mas parece assumir a posição de uma aprendiz mal sucedida na LE. Mais que isso, ela personifica a LE, como se a língua fosse capaz de gostar de alguém. Até mesmo a escolha de palavras reforça isso: enquanto a aluna “ama” o Inglês, o Inglês “não gosta” dela. Isso nos remete ao texto de Revuz (1998) quando ela discute a taxa de insucesso ao se alcançar o conhecimento de uma ou mais LEs e o complexo objeto de conhecimento. Ao sentir-se longe da compreensão total da LE, o aprendiz acaba por não aceitar a

língua do “outro”. Como chegar à completude de conhecimento na LE é impossível, o aluno abandona seu objetivo.

A personificação da língua inglesa parece auxiliar a construção desse Outro, quase como se ele estivesse em um “corpo” que vai além do seu. Se a língua é uma pessoa, aí sim, minha identificação com ela nunca poderá ser completa. Revuz (1998, p. 225) sustenta que “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. Assim, um simples comentário sobre o seu objeto de desejo constrói um dos fios condutores mais fortes da interação entre aluna-tutora.

O desejo de que a LE aceite a aluna reaparece outras vezes, quando também é citado pela tutora (T).

Excerto 30:

A1: I understood all you write too, but **your english is not like mine** hehe... Poor teacher...

Excerto 31:

T: I am sure **English loves you** too, but **it's kind of moody**...hehehe...**the same happened to me when I started learning**...

Como podemos perceber nos excertos 30 e 31, tanto tutor como aluno fazem referência ao inglês como algo que tem características humanas (it's kind of moody). “Your english” (o da tutora) é diferente, porque de uma maneira ou outra, ele já faz parte da tutora, em contraposição ao inglês da aluna. Ao mesmo tempo, a tutora se coloca na posição de aluna quando remete à sua experiência como aprendiz. Por fazer parte da formação discursiva que engloba aprendizes de LE que tiveram experiências difíceis com a aprendizagem, a tutora tenta estabelecer uma relação de confiança com a aluna. Dessa maneira, o processo de identificação entre as duas (e a língua inglesa)

vai-se consolidando. Para Coracini (2010, p. 33), “identificar-se significa encontrar naquilo que lê traços de si, que constituem o seu inconsciente, ou, então, encontrar aí um modo de ver verbalizado o que sua língua-cultura, dita materna, interdita e isso o atrai e trai.” Tanto aluna como tutora encontram um ponto comum (a dificuldade de aprender inglês) ao mesmo tempo que são atraídas pela língua e querem fazer dela parte de si. A tutora se encontra numa outra fase, em que já superou o ponto do bloqueio com a LE. Enquanto isso, a aluna ainda não se vê ocupando o lugar desse Outro na LE, ao mesmo tempo em que demonstra que a LE faz parte do seu desejo, assim como fez/ faz parte do desejo da tutora.

Excerto 32:

T: But you **can not say you can't express yourself well...** by the way, what do you do? Why do like to study English?

I have been studying since I was 13, but the first year and a half were basically **"look-at-your-friend-beside-you-and-do-whatever-he-does"** until I flunked because of do/ does (see, I was pretty lost...). Then, **with looooots of practice** and an exchange year program (but when I went to the US I already knew my way around English, but I did not have a lot of fluency) I was really glad I had started learning!

Excerto 33:

A1: I have started my english **since I know myself as a person and didnt finish yet** hehe

Nos excertos acima, as duas discutem suas experiências com a língua estrangeira. A aluna vê a tutora como alguém bem sucedido em sua aprendizagem, e parece acreditar que a tutora nada mais teria para aprender. Isso nos remete à visão da LE como um “todo” que pode ou não ser “possuído” por alguém. Ao dizer que ela ainda não terminou de aprender a LE (didnt finish yet), a aluna demonstra que vê a tutora como alguém que já tem a LE para si e não precisa mais aprendê-la,

descartando a possibilidade da experiência da tutora ao aprender a língua ter sido difícil. ("look-at-your-friend-beside-you-and-do-whatever-he-does"/ with loooooots of practice). O sentido produzido a partir dos excertos se aproxima da maneira com que a LE é reduzida a procedimentos lógicos, como no uso utilitário da língua. A aprendizagem de uma língua, porém, vai além do uso instrumental porque provoca um “deslocamento das marcas anteriores” conforme Revuz (1998, p. 223). O contato com a LE leva a uma maneira diferente de ver o mundo e se relacionar com ele, contudo é por meio de outros tópicos que a tutora consegue se fazer entender: o ritmo da dança e o jogo de cores. As mensagens são novamente reproduzidas nas cores originais usadas nas mensagens. Quando há diferença de cor dentro de uma mensagem é porque seu conteúdo foi corrigido pela tutora. Os grifos são nossos.

Excerto 34:

A1: So, I am contemporary and belly dance teacher. I give some classes in my house and in SP. I am married, 41 yo, no children; I live in São Roque, thats why the “distance course” ... As you can see, I have never given up on english ! But some times I think that english gave up on me a long time ago... Lol, very lol

Excerto 35:

T: Oh my, that’s interesting: a contemporary and belly dance teacher!

See , **if only you saw how badly I dance, you wouldn’t be worried about your English...LOL...** I have no rhythm whatsoever! I have improved a little, but I have no 'ears' nor movement! I am also married and I have a son who is 18 now, but HE knows how to play the guitar and sing... I guess **the gift** must have skipped me!

Excerto 36:

T: Hi A1! I decided to go pink today...hehe...

I am so glad someone still believes in my dancing...LOL... just remember, everytime you had a somebody/ nobody/ everyone/ everybody, you should use the third person (3rd).

Excerto 37:

A1: I Prefer my students when they have no movements or rhythm, they are my best students because I can teach the pure dance... Dont you prefer teach (teaching or to teach) students that have had no classes before? I think you can start from zero! Its much better isnt it?

The dance is part from our soul... It is inside you, believe that! Everybody knows how to dance, you have Just to open your mind... Be sure, you have an artist in you!!! Come onnnnnnnnn... rrsrs

Desde o começo de sua “conversa”, as participantes usam as cores como um outro fio de narrativa que as conecta. Ao usar cores diferentes para fazer as correções no texto original da aluna, a tutora acaba iniciando um diálogo pelas cores. A cada mensagem trocada, uma nova cor é escolhida. Ao falar da importância da música em sua vida, existe um deslocamento da posição de A1 com a tutora. Agora, a forma de linguagem (a dança e a música) não é mais parte da tutora como era o inglês (I think that english gave up on me a long time ago... Lol, very lol) , mas sim algo que não é estrangeiro a ela e já faz parte de si (dance is part of our soul). Ela vai além, pois prefere que seus alunos comecem a fazer parte dessa outra linguagem por meio dela (I prefer my students when they have no movements or rhythm, they are my best students because I can teach the pure dance), mesmo dizendo que essa outra linguagem já existe dentro deles (everybody knows how to dance, you have Just to open your mind). Ora, se a tutora apenas precisa “abrir sua cabeça”, ou aceitar a música para que ela possa aprender, qual seria a razão pela qual a aluna não poderia fazer o mesmo com a LE? Se somente o desejo de aprender auxiliasse na aprendizagem, porque ela não é tão bem-sucedida no inglês? A dança, para a aluna, representa sua língua “outra” na forma de se relacionar com o mundo. A LE faz com que ela se desloque desse lugar mais confortável onde ela se reconhece, causando também seu distanciamento da LE.

Excerto 38:

A1: Nice Collor!

I found **purple a Collor that can to combine with Pink...** hehe too (lol)

I will never forget that: “everytime you had a somebody/ nobody/ everyone/ everybody, you should use the third person (3rd).” **Thanks!**

Excerto 39:

T: Don't feel bad about making mistakes, XX. The Present Perfect is sort of hard **for us to internalize** because we easily use the Simple Past to express most of the ideas that, in English, should be said in the Pres.Perf.

I really don't know **if this blue is the best color to be read,** but...hehehe...

Excerto 40:

A1: As you can see, I **did my test but I failed** □ I was honest so, a lot of dows I miss more exercise like the test, because the test made me confuse.

If the blue are not a good Collor for to be read, I am sure that the Green one is worst one... lol

I wanted do the Present Perfect 2, but if I cant understand the number 1, I think that it is not a good Idea because I will be more confused... Anyway, thanks for you help. **Sorry if I was not a good student** □

A dificuldade de leitura com as diferentes cores mescla-se às dificuldades encontradas pela aluna com os exercícios propostos, causando um duplo sentido: são as cores que atrapalham a compreensão ou elas expressam a maneira como as autoras dos excertos se posicionam com relação à LE?

A troca de cores dá um efeito adicional a cada mensagem, expressando uma forma a mais de interação. Uma cor de difícil leitura que coincide com a reprovação no teste: (I did my test but I failed /If the blue are not a good Collor for to be read, I am sure that the Green one is worst one); outra cor que combine com as correções e a satisfação de entender algo (I found purple a Collor that can to combine with Pink... hehe too (lol)/ I will never forget that: “everytime you had a somebody/ nobody/ everyone/ everybody, you should use the third person (3rd).” Thanks!). A conversa entre tutora-aluna parece um enredo que se desenrola por meio das dificuldades na aprendizagem da LE em contrapartida à da dança/ música pela tutora, das dúvidas gramaticais e do jogo com as cores, componentes que aproximam professor e aluno que vão construindo um ambiente de confiança mútua e troca. Ter sido reprovada no teste ou mesmo no curso fica em segundo plano quando o tópico é interação, porém isso afeta negativamente a aluna, que novamente se vê como incapaz de aprender a LE (did my test but I failed/ I wanted do the Present Perfect 2, but if I cant understand the number 1, I think that it is not a good Idea because I will be more confused...), o que a leva de volta aos sentimentos de incapacidade das primeiras conversas (Sorry if I was not a good student). A aluna se desculpa por não ser uma aluna “ideal” (aquela que aprende o que lhe é ensinado), o que a faz desistir desse Outro (o inglês), ao menos temporariamente. Isso nos remete a Coracini (2010, p.24), ao falar do aprendizado da escrita:

[...] embora a formação discursiva oriente a interpretação e, evidentemente, a escrita, haverá sempre fragmentos da história pessoal, atravessada por outros discursos, que farão a diferença, singularizando cada interpretação, cada produção de sentido [...]

Assim, a história de “fracasso” da aluna volta a incomodá-la, interferindo na sua compreensão da dificuldade que teve com um ponto gramatical da língua inglesa. Novamente, vemos aqui um exemplo de confissão, como vimos anteriormente no Capítulo 5 (p.124) e que retomam Foucault (1988) e as tecnologias de si. Não ter conseguido entender o curso “Present Perfect 1”, para a aluna, significa que ela não

entenderá o “Present Perfect 2”, como se a língua fosse um todo fragmentado e que possuísse uma ordem lógica e imprescindível, como aquela vista em livros didáticos e baseadas nas mais diferentes metodologias de ensino. Isso reforça a noção de LE como um obstáculo a ser vencido ao invés de algo que possa fazer parte de si, uma vez que não conseguimos esse ideal nem mesmo com a língua materna.

6.1.2 Desafiando a interação

Há casos em que não houve sucesso na interação nem na interatividade, como este a seguir. Muito desse sucesso estava relacionado ao próprio conhecimento do aluno em língua inglesa e à tentativa de se fazer um curso que fosse direcionado a alunos “menos experientes”, ou seja, diferentemente da maioria dos cursos que exigiam um nível intermediário de conhecimento.

O aluno A2 também fazia parte do curso que exigia um conhecimento menor de inglês e que versava sobre os usos do *Present Perfect* em diferentes contextos. Para A2, é justamente a dificuldade de interação que é ressaltada.

Nesse caso, a dificuldade de interação entre tutora-aluno parece ser uma mescla entre capacidade de expressão na língua estrangeira e falta de letramento digital. Em alguns momentos, é difícil distinguir se o aluno não contata a tutora por problemas técnicos ou se entende que apenas poderia fazê-lo por meio da LE, o que o limitaria pela falta de habilidade com o inglês. Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 41:

T: Nice to meet you officially, A2!
I'll send you more info on the course soon!

Excerto 42:

A2: Hi T I am very glad to begin this couse, and **i am look forward** to **anhance** my **english** with your help. **Talo** you later

No excerto 41, a tutora recepciona o aluno, usando a palavra “officially”. Como já houvesse tentado estabelecer a comunicação com A2 por várias vezes, *officially* denota que a partir da sua resposta ao tutor, o aluno estaria sendo avaliado. Além disso, ela mostra que a observação já começou (ou mesmo antes disso, quando o aluno não respondeu). Ao participar da interação, o aluno estaria aceitando as regras da instituição. Muitas vezes, os alunos desistiam do curso dizendo que não haviam participado dele, mas o contato com o tutor era considerado evidência de atividade *online*, e mesmo que o aluno decidisse não fazer as atividades da plataforma, sua participação era registrada e seu tempo estaria sendo cronometrado. Da mesma maneira, se ele comesse a fazer as atividades da plataforma sem ter se comunicado com o tutor, o curso também era considerado como ativo, em andamento.

Em sua resposta ao tutor, excerto 42, são notados os primeiros erros do aluno (i/am look/ anhance/ english/ talo you) em língua inglesa. Seria prematuro dizer se os erros de A2 eram relacionados à sua falta de revisão textual, se eram simplesmente erros de grafia ou do uso de maiúsculas, como no caso de i/ anhance/ english/ talo (ao invés de talk), mas podemos notar ao menos três erros gramaticais: a falta do presente contínuo em (I am looking); do gerúndio depois de “look forward to”; e a falta da preposição após o verbo “talk” (talk to you later).

Num segundo momento, é a compreensão escrita de A2 que apresenta problemas: ao mandar um *e-mail* com mais instruções sobre o curso (parte de procedimento padrão adotado pelos tutores), a tutora percebe que os erros do aluno não são simples deslizos, mas falta de conhecimento da língua, e porque não dizer, por falta de letramento digital.

Excerto 43:

T: Hi A2!

I just contacted (...) and **she told me you hadn't received the email with the instructions. I hope you are able to access it now.**

Most of the exercises of the platform are self explanatory and provide

answers and/or hints for you, but others you will have to send me the answers for feedback.

Remember that at the end of the course **you will have to take the quiz and IT IS NOT POSSIBLE to do it twice**, so make sure you prepare yourself for it as our average here at XXX is 80%. You are also welcome to participate in any of the open Forum, it's a very good 'fluency' exercise for your writing!

Excerto 44:

A2: No i do not know how can i do to start?

Além de não entender quais seriam seus próximos passos, o aluno não consegue expressar-se a respeito da dúvida que tem: seria o que ele deve fazer para começar (what do I do to start) ou se ele não entendeu nada sobre como começar? Ele teve dificuldade para compreender os exercícios da plataforma, a prova (*quiz*), e a participação no Fórum de discussão. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que tem problemas com a língua estrangeira, sua capacidade de trabalhar com a plataforma e o curso *on-line* também parece comprometida, pois ele não consegue receber as mensagens ou ler as instruções que lhe são mandadas, nem seguir as instruções da plataforma. Ter escrito que “she told me you hadn’t received the email with the instructions”, ou que o departamento técnico havia informado que ele não tinha recebido as instruções, não refletia a realidade. A tutora sabia que o departamento havia contatado o aluno várias vezes e que ele havia recebido o tutorial (em português) sobre o que ele deveria fazer. Mesmo assim, o aluno se mostrava completamente perdido (No i do not know how can i do to start?)

Em outro momento, a mensagem do aluno fica quase indecifrável:

Excerto 45:

A2: The XXX Sisten is not on causes i ansuer 5 time the exercice and i have submited it and it was not sansung

Please try to help me, give me a feedback about it

Excerto 46:

T: I am really sorry, but I really don't know why your message with the answers hasn't come, **so I sent the elearning team a message.**
Regards,XXX

Excerto 47:

T: Dearest,

Can anyone help ME understand what he said?
Crianças, acho que ele está com problemas no acesso...

bjks

Além da falta da maiúscula do pronome "I", o aluno praticamente inventa uma palavra, ou o seu corretor automático o faz (The XXX Sisten is not on causes i ansuer 5 time the exercice and i have submited it and it was not sansung). A tutora, então, continua com a triangulação entre departamento técnico-aluno-tutora, para tentar esclarecer e resolver os problemas do aluno. Ao mesmo tempo em que responde a ele o que ela consegue inferir de sua mensagem - que as respostas não estão sendo mandadas -, ela faz contato com o departamento técnico pra que eles procurem resolver o problema.

No excerto 45, apesar da dificuldade do aluno em se expressar, a tutora entendeu que ele estava mandando mensagens com as respostas de um dos exercícios e que gostaria de receber os comentários da tutora. Se essas respostas não chegavam, era porque ele não as havia mandado corretamente, ou havia um problema com a plataforma. Da mesma maneira, a tutora prefere encaminhar não somente o problema (excerto 46), mas a mensagem do aluno, talvez para demonstrar o nível de

dificuldade do aluno para o curso (excerto 47) ou mesmo se eximir de qualquer responsabilidade de seu insucesso.

Se, porém, a tutora conhecia a dificuldade do aluno, por que não enviou as mensagens em português juntamente com as em inglês? Ou, da mesma maneira, por que o aluno não escreveu as suas dúvidas em português? Uma possibilidade seria que o curso não estava adaptado para esse nível de conhecimento. A conduta esperada do tutor era a de se reportar ao aluno somente em inglês para que ele praticasse a leitura. Concomitantemente, a falta de resposta do aluno e sua tentativa muito breve de estabelecer contato com a tutora e a falta de habilidade no ambiente virtual parecem ter aumentado a distância entre aluno-tutor e aluno-curso, respectivamente.

6.1.2 Valorizando a interação no lugar da interatividade

O caso da aluna A3 destaca-se por se tratar de uma aluna que trabalha em uma empresa de TI e é professora de uma instituição de ensino superior, assim como a tutora também era. No caso de A3, a função de Berge (1997) de suporte técnico mostra-se importante, como veremos adiante. Com a coincidência da tutora e de A3 pertencerem a instituições de ensino superior privadas sendo explicitada logo nas primeiras trocas de *e-mail*, a interação entre as duas é estabelecida de forma rápida e informal, como se vê nos excertos a seguir:

Excerto 48:

Hi Teacher!

I'm sending my letter.

I'm a professor at [instituição] and I work at [empresa]. My company provides technology services and outsourcing to many companies and last month it was acquired by Apex Partners, from England.

It's great about You are a professor at [instituição].

It's hard to be a professor. Sometimes I feel tired.

When You say: "By the way, don't mind my comments, I also write a lot!"

Your comments is very important to me. I want to improve my English.

Although I have problems with linkers, grammar, listening, **I love to learn English.**

Thank You so much for your help!

Bye, Bye!

Excerto 49:

T: Hi A3...**I see we have more in common** than we would have expected...kkkk...

Have a nice class

Logo nas primeiras trocas de *e-mails*, fica fácil encontrar algo em comum entre a tutora e aluna, tanto que suas interações vão além do curso de inglês. Ao trocarem informações sobre suas ocupações, percebemos que ambas se dedicam a universidades privadas e não o fazem em tempo integral (I'm a professor at [instituição] and I work at [empresa]/ It's great about You are a professor at [instituição]). Essa semelhança não só auxiliará a aproximação entre as duas, mas também servirá de razão para que A3 possa se explicar mais adiante se tiver problemas com os prazos.

Tutora e aluna, no caso, fazem parte de uma mesma formação discursiva, aquela que engloba profissionais que tanto trabalham em instituições privadas de ensino, como possuem outras ocupações: A3 em sua instituição de TI e a tutora no instituto de línguas. No caso de A3, ela vai mais além e comenta a difícil vida do professor: "It's hard to be a professor. Sometimes I feel tired". O que mais nos chama a atenção nesse caso é a maneira com que ela se refere à função de professor, como se o fato de se sentir cansada seja somente por ela ser uma professora e não trabalhar em dois empregos, por exemplo. Ao mesmo tempo, esse excerto reforça a noção presente no imaginário das pessoas sobre "ser professor". Há um discurso que permeia

o dizer da mídia, do senso comum e até mesmo dos professores, que reforça a profissão do professor como algo estafante e que tem pouca ou nenhuma valorização.

Além disso, ainda remetendo ao imaginário do “ser professora”, A3 parece não se incomodar com os erros e imperfeições em seus textos, e até agradece por eles (Your comments is very important to me. I want to improve my English). Espera-se que um professor esteja aberto às mudanças e ao trabalho com a língua, por isso seria contraditório dizer que os erros deveriam ser relegados a um segundo plano. A função exercida de professora leva o “outro” a imaginar uma pessoa interessada e aberta ao *feedback*. Por isso é quase que natural ouvi-la dizer que se interessa pela língua inglesa (I want to improve my English/ Although I have problems with linkers, grammar, listening, I love to learn English), uma vez que o professor deve sempre estar interessado em aprender outras coisas segundo esse imaginário. Não é, contudo, a mesma reação de A1, que trabalhava com música e dança, mas que tinha dificuldades em aceitar o inglês, como vimos anteriormente.

Por trabalhar no ramo de TI e lecionar em uma instituição de ensino superior privada onde a EAD se faz presente por meio de cursos *online*, havia o pressuposto de que problemas relacionados à navegação no curso não acontecessem. De fato, as interações entre tutora-aluna eram frequentes e o clima informal predominava:

Excerto 50:

Hi Teacher!

How are you!

I really appreciate your help in giving class. I need to study a lot and the writing process is difficult. I need to study and practice. It's not so easy.

I'm on vacation.

I enjoy a lot your blog. I will always visit your blog.

I visited too the site www.visuwords.com. It's incredible.

The link “What is Media Literacy” is excellent to practice listening.

Thank you so much!

Como podemos ver no excerto 50, A3 se referia à tutora como “Teacher”, maneira de tratamento carinhosa muito usada entre alunos brasileiros e que não condiz com a forma de tratamento para se referir a um professor em países de língua inglesa. A aluna demonstra que tem levado em conta as sugestões da professora, como a leitura do *blog* pessoal da mesma (I enjoy a lot your blog/ The link “What is Media Literacy” is excellent to practice listening.) e a visita aos sítios sugeridos (I visited too the site www.visuwords.com. It’s incredible).

Ao verificar, porém, as tarefas *online* da aluna, a tutora percebeu que ela não estava fazendo esses exercícios, chamando a nossa atenção para a função de suporte técnico de Berge (1997). Começou, então, uma troca de informações entre tutora-aluna-departamento técnico para saber a razão pela qual a aluna não tinha feito ou mesmo acessado os exercícios:

Excerto 51:

Hi A3!

Let me ask you a question: **have you accessed the exercises on the site, the ones from your course?**

I am asking you this because in **the course track I am able to visualize, it seems that you haven’t done any yet... I also asked the e-learning team**, and they said it does not show there, either.

Since there is a variety of exercises for you there (they even help you in the writing), I suggest you contact them at online@XXX.org.br to clarify this doubt. (**I even asked them to contact you**, so you might receive a message or a call).

You will see how **this can get much more interesting!...hehehe...**

Regards,

A princípio, nota-se a incredulidade da tutora pelo fato de ela não ter encontrado as atividades feitas pela aluna. Antes mesmo de perguntar a A3 se ela tinha feito os exercícios, a tutora demonstra que acreditava haver um problema técnico. Por isso, fala sobre o contato com o departamento técnico (I am asking you this because in the course track I am able to visualize, it seems that you haven't done any yet... I also asked the e-learning team, and they said it does not show there, either). A tutora prefere usar "it seems" ainda como sugestão de algo estar errado em termos técnicos. O sentido produzido nesses excertos é de que a tutora não acredita que a aluna possa ter sido capaz de não acessar as páginas do curso, então acredita que o erro esteja acontecendo em sua visualização (the course track I am able to visualize). Ela vai além e pede que A3 procure o departamento técnico (I even asked them to contact you, so you might receive a message or a call) para esclarecer a dúvida.

Qual seria a dificuldade da tutora em aceitar que a aluna não houvesse acessado as páginas do curso? Durante a interação pelos *e-mails*, A3 sempre respondia às solicitações da tutora, como o acesso ao *blog* ou a *links* sugerido pela tutora, como visto no Excerto 50. Além disso, A3 tinha experiência com ambientes virtuais, visto que trabalhava com TI e em uma instituição de ensino com um forte componente de EAD. Assim, a imagem construída pela tutora era a de que a aluna não teria motivos para não ter acessado o curso. A falha aqui parece estar nessa construção e interpretação deste "outro" que falta à realidade. Por se colocarem numa mesma posição de sujeito - professoras universitárias, com conhecimento de TI, acostumadas a contextos virtuais, etc -, era mais fácil a tutora presumir que A3 não teria problemas de acesso ao curso, ao contrário do que realmente aconteceu:

Excerto 52:

Hi Teacher!

Sorry, I'm feeling so tired. Today night I'll send a new version of my writing.

I had a big mistake. I didn't know about 06 tasks on site.

X called me and I'll make these exercises. But I can do this only tomorrow night. **Sorry.**

O improvável havia acontecido. A aluna não percebera que o curso de inglês ia além das trocas de *e-mail* com a tutora (I had a big mistake. I didn't know about 06 tasks on site/ Sorry). Além de demonstrar seu erro e de pedir desculpas, a aluna volta a mencionar o cansaço (Sorry, I'm feeling so tired). A interação começa e termina com "sorry", o que nos remete não só à desculpa, mas a outros sentidos: será que A3 havia se decepcionado com seu erro? Ou será que a própria descrença da tutora em algum tipo de erro relacionado com a navegação da aluna havia feito com que a aluna se sentisse envergonhada? Qualquer que seja a resposta, é importante perceber que, no caso de A3, a interação com a tutora foi mais importante do que a interatividade. O curso e o "ensinar" para A3, estavam delineados no constante contato com a tutora, em suas correções e em sua disponibilidade para o contato, mesmo ele sendo assíncrono. Apesar de a tutora mencionar a importância das atividades das páginas do curso (You will see how this can get much more interesting!...hehehe...), para A3, a interação tutora-aluna era suficiente.

Resumo

Este capítulo baseou-se na interação construída por uma tutora e alunos de um curso *online* de uma instituição de ensino livre de língua inglesa. A interação das participantes revela como a LE é vista por elas, e como isso influi na construção da subjetividade de cada uma.

Em uma das interações, as experiências dos sujeitos da pesquisa com o aprendizado da LE e da dança formam um paralelo em que a autonomia das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual e a aceitação da distância (desta vez em relação à LE) provocam um misto de ansiedade e prazer com a língua do Outro (REVUZ, 1998, p. 222). Nesse primeiro contexto analisado, a música e a

língua passam pelo corpo das participantes, produzindo significações nem sempre agradáveis para a aluna.

No segundo contexto, por sua vez, a interação parece ser prejudicada tanto pela falta da língua “outra” (o inglês) como pela falta de destreza do aluno em se inserir no ambiente virtual. Por fim, a interação com A3 demonstra que a função de suporte social e a de suporte técnico de Berge (1997) são decisivas para a constatação de que a interação tutora-aluna sobrepõe-se à interatividade no curso, uma vez que foram consideradas como “sendo” o próprio curso.

Acreditamos que a interação e a interatividade funcionam como motivadores do aprendiz durante o curso. Durante o período de coleta do corpus, notamos que os alunos que tinham uma interação maior com a tutora terminavam o curso e mesmo se não fossem aprovados, demonstravam ter apreciado a experiência, seja por meio do *feedback* dado para a instituição ou por meio de *e-mails* mandados para a tutora. Em contrapartida, alunos que não estabeleciam uma conexão com a tutora ou que tinham dificuldades técnicas (não sabiam como acessar o curso, não conseguiam seguir as instruções de acesso), desistiam da empreitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese, apresentamos o percurso desenvolvido até que chegássemos ao tema proposto, aos questionamentos básicos e à escolha do tipo de análise a ser empreendida. Esse percurso foi fruto não apenas de leituras e estudos teóricos, mas principalmente da prática diária em sala de aula— seja ela presencial ou virtual— vivida pela pesquisadora. A organização textual apresentada espelha também a lógica seguida durante a produção da tese para que a reflexão acerca do microcosmo estudado seja utilizada em outras escalas e em outros contextos.

Partindo da tese de que **o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem**, realizamos uma análise de um curso de inglês a distância produzido e executado por um instituto de ensino de língua estrangeira.

Em primeiro lugar, era importante que entendêssemos como as mudanças tecnológicas surgiram e impactaram o modo do mundo agir. Para tanto, apontamos, no Capítulo 1, quais as principais mudanças ocorridas na área tecnológica e como elas influenciam a educação³⁴, além de discutir o *e-learning* e suas principais características³⁵. O impacto das novas tecnologias reflete-se na maneira como o conhecimento é produzido e nos discursos que constituem os sujeitos na atualidade. O compartilhamento de informações e a rapidez com que isso acontece propiciam uma maior socialização e consequente colaboração entre usuários, influenciando a maneira como pensamos a educação. A educação a distância (EAD), por sua vez, é aperfeiçoada e uma série de inovações introduz uma característica mais interativa à modalidade, visando a uma maior democratização da educação.

---

³⁴ Refere-se à pergunta de pesquisa número 1, quais são as principais mudanças ocorridas na área tecnológica e como elas influenciam a educação?

³⁵ Refere-se à pergunta de pesquisa número 2, o que é o *e-learning* e quais são algumas de suas características?

O paradigma das novas tecnologias, contudo, não é desprovido de conflito. Juntamente com a flexibilização do tempo e do espaço, abrem-se as portas para a discussão sobre o controle da internet ou mesmo sobre a abertura dos conteúdos e a propriedade intelectual. Estamos em um momento em que os recursos abertos e o compartilhamento de informações de maneira aberta e gratuita estão presentes, mas continuam a ser debatidos. Não apenas tem-se acesso a essas publicações, mas é possível, em muitos casos, a modificação desses conteúdos. Isso transforma tanto a indústria editorial como as instituições educacionais e os sujeitos envolvidos em sua organização.

Nesse contexto, fica clara a noção de como os sujeitos se encontram num espaço “entre” a sociedade moderna e a pós-moderna. Apesar dos avanços tecnológicos, ainda somos influenciados pela visão iluminista e muitas vezes procuramos ser o homem centrado e racional, capaz de ter o controle sobre o nosso dizer. A modernidade e a pós-modernidade fazem parte, por assim dizer, de um mesmo *continuum*, em que os sujeitos são peças móveis que deslizam e se posicionam a partir de identificações com discursos muitas vezes conflitantes. Como exemplo, acreditamos no acesso ilimitado à informação, mas não queremos abrir mão dos nossos direitos à propriedade intelectual. Queremos ensinar a língua inglesa, mas não queremos que o conteúdo seja aberto para qualquer aluno acessá-lo sem que tenhamos o controle de quem o faz. Como alunos, queremos fazer um curso a distância, mas nosso professor deve estar sempre presente para suprir nossas necessidades. Como professores, queremos que o aluno seja independente, mas não abrimos mão de sermos necessários. Em suma, somos constantemente atravessados por discursos, muitas vezes conflitantes, que nos constituem e com os quais temos que lidar.

Num segundo momento, aprofundamos nosso estudo partindo da estrutura do departamento de *e-learning* da instituição estudada e dos cursos da instituição focal³⁶. Assim, situamos o instituto de línguas como uma escola que trabalha com a inovação

---

³⁶ Refere-se à pergunta de pesquisa número 3, como são estruturados o departamento de *e-learning* e os cursos da instituição focal?

dos cursos a distância como forma de se adequar às necessidades de mercado. A escola reforça sua posição de destaque por aliar a imagem conceituada em termos de saber e por promover novas formas de conhecimento, com o intuito de aumentar o número de alunos. A elaboração dos cursos foi um processo de adaptação a novos processos e plataformas, de forma quase que “artesanal”, pois professores de inglês procuravam adaptar práticas de seu dia a dia em sala de aula às ferramentas acessíveis à escola, tanto tecnicamente como em relação aos custos. Embora esse processo, com a ajuda de técnicos responsáveis pelo sistema, tenha resultado nos cursos focais, o desejo dos sujeitos envolvidos de tentar encontrar um equilíbrio entre a visão moderna e a pós-moderna nos chama a atenção ao analisarmos a construção e a consequente interatividade e interação desses sujeitos, como vimos na segunda parte dessa tese.

Apesar da nova configuração de leitura na tela propiciada pelo meio digital e uma maior presença da multimodalidade³⁷, constatamos que o curso nos remete a uma postura tradicional de leitura em que o aprendiz não é instigado a discutir ou agir com criticidade diante dos conteúdos propostos. As atividades apresentadas se assemelham a atividades encontradas nos livros didáticos convencionais. O *design* das páginas do curso e os poucos elementos de interatividade, como os ícones que oferecem reforço positivo ou negativo dependendo da resposta, por exemplo, funcionam como estímulo para que o aluno continue as atividades, mas apresentam poucos recursos hipertextuais. Os caminhos que o aluno percorre são limitados. Além disso, não é possível uma conexão automática ou rápida com os outros usuários do curso. Para tentar se conectar com outras pessoas, mesmo com o tutor, o usuário deve sair das páginas do curso para acessar o Fórum, o serviço de *chat* ou seu provedor de *e-mail*. Essas características dificultam a interatividade e a “sensação de presença” que o aluno possa experimentar. Ele continua sozinho com o seu material didático. A inovação, nesse sentido, está apenas na apresentação e na maneira como os alunos se relacionam ao material.

---

³⁷ Refere-se à pergunta de pesquisa número 4, como são usadas as novas mídias e quais os seus reflexos na construção de sentidos dos cursos?

No Capítulo 4, constatamos que a visão “antiga” e a “nova” coexistem no curso estudado em que visões consideradas tradicionais, como a Behaviorista e a Cognitivista, são combinadas com o intuito de se aproximar de uma visão contemporânea de aprendizagem, influenciando cursos e estratégias pedagógicas³⁸. O ideal da pedagogia em rede, na qual a aprendizagem é propiciada pela construção de redes de conhecimento, estava presente, de certa maneira, na concepção socioconstrutivista que vê na interação e no relacionamento dos sujeitos uma oportunidade de construção conjunta de saberes, procedimento que teria mais chances de acontecer se a interação entre alunos fosse mais presente no curso. O tipo de interação existente, porém, está longe de ser o aprendizado distribuído em redes proposto pelo conectivismo de Siemens (2006). O que se observa no curso estudado é uma comunicação de um-para-um ou um-para-muitos, diferentemente da comunicação de muitos-para-muitos que seria proporcionada por estratégias conectivistas, nas quais a tecnologia pode realizar atividades cognitivas que eram realizadas anteriormente pelos aprendizes, como, por exemplo, o armazenamento de conteúdos, enquanto as pessoas têm uma maior oportunidade de construir e manter conexões para que sejam capazes de utilizá-las quando necessário.

A análise do curso focal nos auxilia na reflexão sobre a importância da interação e da interatividade para um curso a distância. As poucas oportunidades de comunicação entre os participantes do curso acabam por reforçar as relações entre tutora e alunos, tornando tal contato essencial para que os alunos façam as atividades propostas. A interação com a tutora é, muitas vezes, a única interação entre pares durante o curso, a qual funciona estimulando a motivação, causando no aluno o sentimento de fazer parte do curso, uma vez que ele é “visto” por outrem. Dessa forma, ele se faz presente dentro do curso e percebe a presença do professor, que no seu imaginário deve sempre observá-lo e apoiá-lo no processo de aprendizagem, como vimos no Capítulo 6.

Ao analisar as representações da EAD nos discursos dos alunos³⁹ no Capítulo 5, depreendemos que o discurso dos participantes do curso *online* é influenciado por

---

³⁸ Refere-se à pergunta de pesquisa número 5: quais as perspectivas teóricas que embasam as atividades?

³⁹ Refere-se à pergunta de pesquisa número 6: quais as representações de EAD no discurso dos alunos?

outros discursos, como o da Qualidade Total e o da mídia, que reforçam a eficácia dos cursos *online* como uma oportunidade de aliar a falta de tempo do mundo contemporâneo à necessidade de uma constante atualização em termos educacionais. A noção da EAD como uma resposta fácil para os problemas relacionados à educação constitui o aprendiz, funcionando como um regime de verdade (FOUCAULT, 1971/1999). O aprendiz parece aceitar essa noção sem discuti-la, uma vez que ela faz parte do senso comum.

A falta de interação com mais estudantes é apontada como um fator negativo da EAD no imaginário dos aprendizes informantes, assim como o “atraso” na resposta tanto dos tutores como dos colegas surge como um ponto negativo em cursos desse formato. Desse modo, concordamos com Tori (2010) quanto à necessidade de se minimizar a distância interativa, e consequente distância transacional, por meio do uso de técnicas pedagógicas e de tecnologias interativas. Os informantes de nossa pesquisa sentem-se mais próximos do curso à medida que estabelecem uma relação com a tutora, tanto que uma das alunas pensou que o curso *online* era composto apenas da interação via *e-mail* entre as duas, como vimos no Capítulo 6⁴⁰. Assim, podemos afirmar que, no curso estudado, a interação com a tutora aumentou a sensação de presença social, uma vez que a participação no curso era atrelada à atenção e à empatia entre o aprendiz e a tutora.

Ao mesmo tempo, cada interação entre tutora-alunos mostra-se diferente, pois a aproximação entre eles por meio das trocas de *e-mails* ocorre de maneira diversa e acaba por demonstrar a relação que cada um constrói com a língua estrangeira e com o curso, além do próprio imaginário acerca da EAD. Apesar de sempre começarem da mesma maneira –com a mensagem de boas vindas e detalhes sobre o curso –, as interações são cada vez mais personalizadas, revelando detalhes e não-ditos. É por meio dessa interação que as diferentes posições de sujeito são externadas, mostrando a heterogeneidade constitutiva dos envolvidos dentro de um curso onde a maioria das respostas são previsíveis.

---

⁴⁰ Refere-se à pergunta de pesquisa número 7: como se dá a interação dentro do curso estudado?

O espírito colaborativo da aprendizagem por meio de redes de conhecimento, por sua vez, não tem espaço no modelo do curso estudado. A relação de construção de conhecimento está distante de ser uma comunidade de aprendizagem e de prática, onde os conceitos são formados por meio da discussão e do compartilhamento de informações. Essa comunidade, compreendida como uma rede, aproxima sujeitos que se relacionam coletivamente no ciberespaço, num exercício constante de articulação e de negociação de sentidos até mesmo por conta da heterogeneidade dos sujeitos. No curso estudado, porém, não havia espaço para a construção colaborativa entre pares, apenas a interação vertical onde o tutor/ professor – visto aqui como o detentor do saber/ poder, autorizado pela ordem do discurso (FOUCAULT, 1971/1999) – oferecia sugestões ao aluno para que sua produção final fosse satisfatória de acordo com os parâmetros da avaliação. Além dessa, havia apenas a resposta automática dada pelo programa que diria se a resposta dada era certa ou errada, tornando a interação tutor-aluno ainda mais significativa, uma vez que ela surge como um momento de negociação de significados.

O conceito da EAD – que normalmente está ligado às noções espacial e temporal presentes nos discursos que circulam à nossa volta, como no discurso midiático, por exemplo –, encontra nas possibilidades de interação e de interatividade a chave da construção/ conexão de saberes. A sociedade em rede deixa claro que não é a localização geográfica que determina o distanciamento entre as pessoas, mas o acesso ao conhecimento e o letramento digital que auxilia os sujeitos para interagir no mundo em rede (CASTELLS, 2003). Essas mudanças fazem parte do cenário contemporâneo em que modernidade e pós-modernidade coexistem.

Partindo das reflexões apresentadas ao longo desta tese, concluímos que existe uma tentativa de adequação de ensino de LE às lógicas das novas mídias, sendo os sujeitos envolvidos nessa construção constituídos pelas visões moderna e pós-moderna. Desejamos, assim, contribuir para a compreensão não somente das relações estabelecidas nos cursos a distância e como também na dos processos de constituição dos sujeitos envolvidos, servindo de subsídio para pesquisas nas áreas de ambientes virtuais de aprendizagem e de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Buscamos também colaborar para a formação de professores, refletindo sobre novas

realidades, e para a construção de cursos que levem em consideração os achados dessa pesquisa. Por fim, esperamos cooperar com o debate sobre as novas tecnologias e seu lugar na educação. Para além de um projeto acadêmico, esta tese relata uma trajetória pessoal de inquietações, pesquisas e descobertas de uma professora que procura diminuir a distância entre ela própria e seus alunos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. Campinas. Tese de Doutorado. IEL/ UNICAMP, 2008.

ALMEIDA, M.E.B. “As teorias principais da andragogia e heutagogia” In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, J. “A história da EAD no Brasil” In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDERSON, T.; DRON, J. “Three generations of distance education pedagogy”. **Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning (special issue)**. March, 2011. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>. Acesso em 10.nov.2013.

ARAÚJO, C. E. B. **Ensino reflexivo e discurso neoliberal: análise de uma experiência**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. FFLCH/ USP, 2002.

_____. “O Discurso Neoliberal de Qualidade Total Permeando o Ensino de Língua Estrangeira”. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 7, 2010. p. 6-20.

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

BAKER, E. (ed) **The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press, 2010.

_____ “New literacies, new insights” In: BAKER, E. (ed) **The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERGE, Z. “Characteristics of online teaching in post-secondary, online teaching” In: **Educational technology**, n. 37, 1997. p.35-37.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1991.

CAMPOS, M. H. R. **O Canto da Sereia: Uma Análise do Discurso Publicitário**. Belo Horizonte: Ed. UFMG/PROED, 1987.

CARMAGNANI, A. “A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula” In: CORACINI, MJ (org) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____ “As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira”. In: CARMAGNANI, A.; GRIGOLETTO, M. (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidade, Práticas e textualidade. English as a foreign language: identity, practices and textuality**. Edição Bilíngue. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2001.

CARMAGNANI, A.; GRIGOLETTO, M. (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidade, Práticas e textualidade. English as a foreign language: identity, practices and textuality**. Edição Bilíngue. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2001.

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

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

CHANDLER-OLCOTT, K. & MAHAR, D. "Adolescents' anime-inspired 'fanfictions': an exploration of multiliteracies". **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 46, 2010. p. 556-566.

COIRO, J. e DOBLER, E. "Exploring the online Reading comprehension strategies used by six-grade skilled readers to search for and locate information on the internet". **Reading Research Quarterly**, 42 (2), 2007. p. 214-257.

COPE, B.; KALANTZIZ, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M.J. "A celebração do outro". In: CORACINI, MJ (org) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

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

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

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

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

CSIKSZENTMIHALVYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: HarperPerennial, 1990.

DERRIDA, J. **Structure, sign and play in the discourse of the human sciences in writing and difference**. UK: The Gresham Press, 1978.

_____ **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

DOSI, G et al. **The economics of technical change and international trade**. Brighton, Sussex: Wheatsheaf, 1988.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. R.J.: Forense Universitária, 1969/2008.

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

_____ **Microfísica do Poder**. R.J.: Graal, 9a. ed., 1979/2000.

_____ **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987/2000.

_____ "Technologies of The Self" . In: MARTIN, L.H. et al **Technologies of the Self: a Seminar with Michel Foucault**. London: Tavistock. 1988. Disponível em: <<http://www.thefoucauldian.co.uk>>. Acesso em: out. 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GEE, J. P. **Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: Falmer, 1990.

_____ "The old and the new in the New Digital Literacies". **The Educational Forum**, 76:4, 418-420, DOI: 10.1080/00131725.2012.708622. 2012.

_____ "A situated-sociocultural approach to literacy and technology" In: BAKER, E. (ed) **The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press, 2010.

GEE, J. & HAYES, E. **Language and learning in the digital age**. London and New York: Routledge, 2011.

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOODWIN, C. James. **História da psicologia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

GRIGOLETTO, M. **A língua inglesa em representações: imagens da língua nos discursos político-educacional e midiático e reflexos em modos de subjetivação**. Tese de Livre-Docência. São Paulo. FFLCH/ USP, 2013.

_____. "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira". In: : CORACINI, MJ (org) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

GUAY, T. **Web publishing paradigms**. Disponível em: <<http://www.uni.edu/chen/mcluhan/Paradigm.html>>. Acesso em 15/07/2013.

NIELSEN, J. **Hypertext and Hypermedia**. San Diego: Academic Press, Inc., 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

HAMMERSLEY, M. Introducing Ethnography. In: Graddol, D. Maybin, J. Stierer, B. (ed). **Researching Language and Literacy in Social Context**. London: Multilingual Matters, 1994.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INDURSKY, F. ““O Sujeito e As Feridas Narcísicas dos Lingüistas”. **Revista Gragoatá**, Niterói, RJ,1998. p. 111-120.

INFANTE, S. “Diversidade e Alteridade na Enunciação em Línguas Próximas”. In: **Letras- Revista do Mestrado em Letras da UFSM** (RS). Janeiro/ Junho, 1997.

ITO, M. “Amateur, matched up, and derivative: new media literacies and Otaku culture”. Paper presented at the meeting of the national Council for Teachers of English--- Assembly for Reasearch, Nashville, TN. 2007, February.

KALANTZIZ, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. “A multiliteracies perspective on the new literacies” In: BAKER, E. (ed)**The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press, 2010.

KELLNER, D. **Media Culture**. London & NY: Routledge, 1995.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality: a social approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images, the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LACLAU, E. **New reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.

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

_____. **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LAWLESS, K; SCHRADER, P. e MAYALL, H. "Acquisition of information online: Knowledge, navigation and learning outcomes". **Journal of Literacy Research**, 39 (3), 289-306, 2007.

LEMOS, A. "Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais". **Tendências XXI**. Lisboa, 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em 15.jul.2013.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34. LULL, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. LuLL, 2000.

LITTO, F. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

_____. "O atual cenário internacional da EAD" In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. "Recursos educacionais abertos" In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

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

MATTAR, J. "Interatividade e aprendizagem". In: LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. "Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e OOCs". *Teccogs*. Nº 7. jan-jun 2013. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em 18.mai.2014)

MAYRINK, M. "As múltiplas realidades do uso de tecnologias no ensino de espanhol da rede pública". In SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M....[et al]. **Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

McKENNA, M.; CONRADI, K. "Can behaviorist and constructivist applications coexist in the New Literacies?" In: BANKER, E. (ed) **The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press. 2010.

MIKULECKLY, L. "An examination of workplace literacy research from new literacies and sociocultural perspectives". In: BAKER, E. (ed) **The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice**. New York/ London: The Guilford Press. 2010.

NUNES, I. A história da EAD no mundo". In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

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

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

PAVILIK, J. **New Media Technology: Cultural and Commercial Perspectives**. Allyn and Bacon. 2nd Edition, 1998.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1975/1988.

PÊCHEUX, M. “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”. 1982. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad.: E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PISCITELLI, A. “Edu punk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook”. In: PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. **Proyecto Facebook la posuniversidade: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje**. Fundación Telefónica: Editorial Ariel, S.A. , 2010.

PIRES, D.; REICHELT, V. “[O Novo Paradigma do Mercado Fonográfico e a Mudança no Core Business dos Principais Stakeholders desta Indústria](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_ESO2201.pdf)”. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_ESO2201.pdf>. Acesso em 11.nov. 2013.

POTTER, W.J. **Media Literacy**. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd., 2005.

PRENSKY, M. “Digital natives, digital immigrants”. **On the Horizon**. MCB University Press. Vol 9, Nº5, October 2001.

REINKING, D. “Me and my hypertext: a multiple digression analysis of technology and literacy.” **The Reading Teacher**. Vol. 50, nº8. May, 1997.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RHEINGOLD, H. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier**. Addison-Wesley Publishing Company, 1993.

RICOUEUR, P. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1997.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1998.

REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" In: SIGNORINI, I. (org) **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, T. (2001) "A Nova direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia". In: GENTILI, P.A.; SILVA,T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIEMENS, G "Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age" Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. 2006. Acesso em 27. out. 2013)

_____. "A learning theory for the digital age". **Instructional Technology and Distance Education**, 2(1), 3–10. 2005a. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> (Acesso em 27/10/2013)

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

SIEMENS, G TITTENBERGER, P. **Handbook of Emerging Technologies for Learning**. 2009. Disponível em: <<http://elearnspace.org/Articles/HETL.pdf>>. Acesso em 31. out.2013.

SIGNORINI, I. (org) **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, Inc., 1983.

_____. “Formar professores como profissionais reflexivos”. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M....[et al]. **Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

TELES, L. “A aprendizagem por e-learning” In LITTO, F. e FORMIGA, M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

TURKLE, S. **Life on the screen: identity in the age of the internet**. London: Weidenfeld & Nicolson, 1996.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Harvard University Press, 1978.

WATSON-GECEO, K. “Ethnography in ESL: Defining the Essentials”. **Tesol Quartely**, vol. 22, No. 4, 1998.

WAGNER, E. “Interactivity: from agents to outcomes”. In: **New directions for teaching and learning**. n. 71, 1994. p.19-26

WALTHER, J. "Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction". **Communication Research**, v.23, n.1, 1996, p 3-43.