



Fórum de discussão nos AVAs: Limites e possibilidades de resignificação de sentidos

María Esperanza Izuel

(UFPE/CNPq)

Resumo

Os fóruns de discussão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) utilizados no Ensino a Distância podem ser considerados como um hipertexto, não apenas pela possibilidade técnica de colocar textos, links, vídeos, etc., mas também porque a existência de diferentes participantes, nos seus duplos papéis de leitores e autores, faz com que os percursos do texto possam sofrer deslocamentos de sentidos. Porém, o fato desse espaço virtual estar atravessado pelas relações de poder institucional próprias do espaço empírico, nos leva a questionar se nos fóruns existe a possibilidade de produzir gestos de resistência e de resignificação de sentidos, ou se os discursos que ali circulam estão destinados a reproduzir os percursos marcados pelo professor. Focaremos nossa análise num fórum de um curso a distância de nível de pós-graduação direcionado a formar professores de espanhol como língua estrangeira. Na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, analisaremos no nosso corpus as diferentes posições-sujeito que assumem os interlocutores, com o intuito de verificar se é possível que as trilhas indicadas pelo professor sejam alteradas e resignificadas pelos alunos. Nesse marco, trabalharemos também com os conceitos de espaço virtual, enquanto lugar particular onde se desenvolvem os AVAs, e de interação e interlocução.

Palavras-chave: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Espaço Virtual, Interação/Interlocução.

Resumen

Los foros de discusión de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAs) utilizados en la Enseñanza a Distancia pueden ser considerados como un hipertexto, no solo por la posibilidad técnica de colocar textos, links, videos, etc., sino también porque la existencia de diferentes participantes, en su doble rol de lectores y autores, genera que los recorridos del texto puedan sufrir deslizamientos de sentidos. Sin embargo, el hecho de que ese espacio virtual esté atravesado por relaciones de poder institucional propias del espacio empírico nos lleva a preguntarnos si en los foros existe la posibilidad de producir gestos de resistencia y de resignificación de sentidos, o si los discursos que allí circulan están destinados a reproducir los recorridos indicados por el profesor. Centraremos nuestro análisis en un foro de un curso a distancia de nivel de posgrado orientado a formar profesores de español como lengua extranjera. En la perspectiva teórica del Análisis del



Discurso de línea francesa, analizaremos en nuestro corpus las diferentes posiciones-sujeto que asumen los interlocutores, con el objetivo de verificar si es posible que los caminos marcados por el profesor sean alterados y resignificados por los alumnos. En ese marco, trabajaremos también con los conceptos de espacio virtual, en tanto lugar particular donde se desarrollan los AVAs, y de interacción e interlocución.

Palabras-clave: Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Espacio Virtual, Interacción/Interlocución.

Introdução

O presente trabalho parte da observação de que a Internet vem possibilitando a existência e circulação de diferentes materialidades discursivas e constitui-se assim, tal como sugere Gallo (2011), como um espaço de acontecimentos enunciativos/discursivos onde se produzem novos sentidos.

Dentre as novas discursividades que a internet torna possível, escolhemos para nossa análise as que circulam nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVAs) utilizados no Ensino a Distância (EAD) e, mais especificamente, nos fóruns de discussão. Esse corpus constitui um exemplo de como uma textualidade existente fora da rede é transposta para dentro dela. Assim, esse novo lugar não pode ser considerado neutro, porque “o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar” (ORLANDI, 2010, p. 13).

Definiremos, em primeiro lugar, a noção de espaço virtual, na qual nos basearemos para analisar o espaço particular dos AVAs. Em seguida, caracterizaremos os conceitos de interação e interlocução para pensar, a partir daí, como se dá o funcionamento dos discursos nos fóruns desses ambientes.

Cabe salientar que, para a Análise do Discurso de linha francesa, perspectiva teórica adotada para este trabalho, o discurso, enquanto efeito de sentido entre interlocutores, “deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto” (MALDIDIER, 2003,



P.21 apud GRIGOLETTO 2010, p. 2). Nesse sentido, analisaremos os discursos dos fóruns considerando as diferentes posições-sujeito que podem assumir os interlocutores, embora estejam determinados pelos lugares sociais que ocupam.

Partimos da ideia de que, assim como a Universidade, enquanto aparelho ideológico, está atravessada por relações de poder, os AVAs também não escapam às relações de poder institucional. No entanto, é lícito analisar se nesse espaço virtual há possibilidade de resistências, de resignificações de sentidos. É com esse intuito que nos perguntamos, então, se os discursos que circulam nos fóruns dos AVAs estão destinados a reproduzir o discurso pedagógico dominante, repetindo o que professor quer escutar, ou se, pelo contrário, podem se produzir ali gestos de resistência, constituindo-se como espaços onde podem se concretizar movimentos de interlocução intersubjetiva.

1. Pressupostos teóricos

1.1 Espaço virtual: o particular entorno dos AVAs

Como já mencionado, entendemos com Orlandi (2010) que o espaço é um elemento que produz efeitos de sentido e é constitutivo das condições de produção do discurso. É por isso que resulta relevante definir o conceito e as características do espaço virtual que sustentam nossa análise, enquanto espaço particular onde se desenvolvem os AVAs.

Conforme Grigoletto (2011), o espaço virtual é o lugar onde se constituem múltiplas materialidades e onde se entrelaçam o empírico e o discursivo. Cabe apontar que o espaço empírico está associado, desde esta perspectiva, ao lugar social dos sujeitos, que são controlados pelas relações de poder institucional, sustentadas, por sua vez, por determinadas formações ideológicas. O espaço discursivo, por sua parte, está associado ao lugar discursivo que assume o sujeito dentro de uma formação



discursiva (FD) que determina o que pode e deve ser dito e na qual pode desempenhar diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa nessa FD.

Esses espaços, salienta a autora, não são opostos, mas “o empírico produz efeitos sobre o discursivo e vice-versa” (GRIGOLETTO, 2011, p. 50). Assim, se dá um processo de discursivização na passagem do empírico para o discursivo, que é determinado pelos lugares e pelas relações de poder historicamente constituídas.

Nesse sentido é que Grigoletto defende a ideia de que o virtual é um espaço que “emerge no entremeio do empírico e do discursivo, já que carrega traços tanto do primeiro, quanto do segundo. Isso porque o virtual configura-se como um espaço onde se materializam diferentes discursividades [...]” (GRIGOLETTO, 2011, p. 51). Isto significa que o virtual se constitui também como um espaço de discursividade e, portanto, não está isento das determinações da prática social, pois o espaço empírico controla “o que pode e deve ser dito do espaço discursivo no espaço virtual” (GRIGOLETTO, 2011, p. 51).

O espaço virtual, representado pela internet, é um espaço de discursividade mas que tem suas próprias características. Por um lado, constitui-se em uma formação discursiva específica – a FD da mídia virtual – a qual afeta a formação social e, ao mesmo tempo, é afetada por ela, produzindo determinações para o lugar social (CORTES, 2015). Por outro lado, entrelaça práticas sociais e discursivas formando uma teia discursiva hipertextual que supostamente possibilitaria diferentes percursos de leitura e desvios de sentidos.

Os AVAs são considerados, nesse contexto, como uma materialidade que constitui o espaço virtual e que carrega traços do empírico e do discursivo. Pensando na EAD como um processo de virtualização da escola/universidade, Grigoletto (2010) se pergunta se o discurso pedagógico nos AVAs mantém nesse espaço o caráter autoritário próprio do discurso pedagógico tradicional. Isso considerando



especialmente que as condições de produção em que esse discurso circula no virtual são outras.

De fato, podemos pensar a materialidade dos fóruns de discussão como um arquivo hipertextual, não apenas porque ali podem se colocar textos, links, vídeos, referências a outros textos, etc., mas também porque a existência de diferentes participantes, nos seus duplos papéis de leitores e autores, faz com que se atualizem os percursos do texto porque, como aponta Lévy, no hipertexto

[...] a escrita e a leitura trocam seus papéis. Todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. Simetricamente, quem atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental contribui para a redação, conclui momentaneamente uma escrita interminável. As costuras e remissões, os caminhos de sentido originais que o leitor inventa podem ser incorporados à estrutura mesma dos *corpus*. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita. (LÉVY, 1996, pag. 46)

A consequência que isso traz e que resulta de interesse para nossa análise é que, no hipertexto, a escrita e a leitura sofrem deslocamentos de sentidos e isso permite que, no caso concreto dos AVAs, as trilhas indicadas pelo professor sejam alteradas e ressignificadas pelos alunos. Adiante, daremos conta de como isso acontece em nosso corpus.

1.2 Os movimentos de interação e interlocução: uma relação complementar

Para analisar o discurso dos AVAs, vale a pena mobilizar dois conceitos que são trabalhados por Grigoletto (2011) e que funcionam intrinsecamente nesse tipo de ambientes: interação e interlocução.

Esclarecemos, em primeiro lugar, que a autora não trabalha com o sentido dominante que circula sobre *interação*, mas procura desconstruir esse sentido naturalizado e elege a palavra *interlocução* para pensar o movimento do sujeito com a



máquina, pois considera que esse movimento exige mesmo do sujeito uma ação, que já é pré-programada, e que permite determinadas ações e exclui outras (GRIGOLETTO, 2011, p. 59). Esse movimento se dá, segundo a autora, a cada ordem que o sujeito dá à máquina, dentro dos limites de possibilidades impostos por ela.

Já o conceito de *interlocução* não é pensado como oposto ao de *interação* porque eles se complementam. Assim, entendendo-se a *interação* como o movimento do homem com a máquina, a *interlocução* é entendida como o movimento dos/entre sujeitos que se dá na ordem do intersubjetivo. Por sua vez, Grigoletto (2011) entende a intersubjetividade como o movimento que marca a relação entre os sujeitos do discurso e que se instaura no momento em que eles se subjetivam, isto é, quando assumem posições no processo discursivo. Isto se explica porque o que interessa à interlocução não são os sujeitos empíricos, mas o modo como esses sujeitos se projetam discursivamente.

O termo *interlocução*, dessa forma, parece mais apropriado para pensar a “interação” entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Este processo ocorre pelo viés da tecnologia dado que para que alunos, professores e tutores possam se inscrever nas suas respectivas posições discursivas, é necessário que o façam, primeiramente, pelo movimento de interação que se efetiva “a cada *click* do mouse” (GRIGOLETTO, 2011, p. 59).

Grigoletto faz um apontamento importante para diferenciar, ainda mais, a interação da interlocução. Partindo da ideia de que os sujeitos se subjetivam apenas pelo movimento de interlocução, pela tomada de posição no discurso, temos que considerar que nos AVAs nem sempre se produz uma interlocução da ordem do intersubjetivo. Assim, a interlocução pode ficar restrita à relação eu-tu sem que haja abertura de sentidos, sem que o aluno se constitua em autor de seu discurso, mas simplesmente em reprodutor do discurso do professor.



Vale a pena lembrar, mais uma vez, que o espaço virtual, onde potencialmente pode se desenvolver a interlocução, sofre as determinações do espaço empírico, onde os lugares sociais de professor e aluno já estão configurados de determinada maneira. E dizemos potencialmente porque os sujeitos do discurso podem (ou não) se deslocar do seu lugar social e de isso dependerá a possibilidade de ampliar (ou não) as direções dos sentidos, de que exista (ou não) polissemia, e de reproduzir (ou não) o sentido unilateral da relação professor-aluno, própria do espaço empírico.

2. Análise dos dados

Antes de continuar avançando em nosso trabalho, é conveniente apresentar o corpus para poder ilustrar, a partir dessa materialidade discursiva, alguns dos aspectos trabalhados até aqui e os que ainda vamos desenvolver.

Focaremos nossa análise em um fórum de discussão de um curso de Especialização em Ensino de Espanhol para Estrangeiros¹, oferecido na modalidade a distância por uma universidade particular da Argentina, via plataforma *Moodle*. Tomaremos uma entrada desse fórum, iniciada pelo tutor e intitulada “Foro obligatorio: EL VAGONETA”². Neste caso, o fórum, além de se configurar como um espaço de discussão entre alunos e professores, está pensado como marco para a realização de uma atividade obrigatória no contexto de uma das disciplinas do curso.

¹ Trata-se de um curso de nível de pós-graduação, com 400 horas de carga horária, cujo objetivo é formar professores de espanhol como língua estrangeira. Os alunos, na sua grande maioria, são graduados em Letras ou áreas afins e, em muitos casos, já atuam como professores de espanhol.

² Fórum obrigatório. O nome “El vagoneta” refere-se ao título do vídeo que o tutor propõe para os alunos assistirem. Poderia se traduzir como “O vagabundo”.



Podem acessar o fórum, através de uma senha, os alunos matriculados na disciplina, o professor titular e os dois tutores. Isto significa que o acesso é restrito e que todos os usuários são individualizados com nome e sobrenome.

Coincidimos com Grigoletto (2011) em que as características deste ambiente fazem com que ele não esteja livre das relações de poder institucionais, já que os sujeitos que ali participam são indivíduos empíricos que estão matriculados na universidade e, portanto, estão no lugar social de alunos, embora muitos deles ocupem também, no espaço empírico, o lugar social de professores. Por outro lado, como temos dito anteriormente, as relações de poder institucionais também afetam o espaço discursivo porque é aí onde os discursos se materializam.

A entrada analisada é iniciada pelo tutor, que propõe uma atividade como disparadora para uma discussão. O tutor apresenta uma tarefa dada a uma estudante de espanhol como língua estrangeira (ELE) quem, baseando-se num vídeo³, tem que se colocar no papel de amiga do personagem principal da série e escrever-lhe um email dando sugestões para ele sobre sua vida. O tutor, além de copiar a tarefa, coloca também a produção escrita da aluna estrangeira e sugere discuti-la entre todos os participantes do fórum com o intuito de descobrir, a partir da análise dos erros no texto, qual é a nacionalidade da aluna, justificando a resposta.

Por questões de espaço, vamos colocar aqui apenas algumas sequencias discursivas (SD), as que julgamos mais interessante para nossa análise, tentando mesmo assim dar um panorama geral do desenvolvimento da discussão. Mantemos, para isso, a ordem de aparição dos *posts*.

³ <http://www.vvx.com/canal/EIVagoneta/deoPueN0rGMO/1-el-cartel.html>



SD1 [Tutor 1]⁴: Vários de vocês estão terminando a disciplina. Então, eu gostaria que se conhecessem, de certa maneira, ao participarem deste fórum. [...] ⁵ Têm até sexta-feira desta semana para responder.

A primeira resposta à mensagem inicial do professor é a seguinte e, para os fins de nossa análise, vale a pena reproduzir na íntegra:

SD2 [Aluna 1]: Olá a todos,
Não sei se em todo o país será igual, mas o que não deixa de me afetar é o uso de palavras que para mim são insultos, tanto no vídeo quanto na produção da aluna⁶.
Sempre utilizo a mesma “vara” para medir aquilo que é aceitável ou não na produção de um estrangeiro. Que aconteceria se a aluna escrevesse esta mesma produção numa prova internacional? Aceitaríamos esse vocabulário?
Com respeito à nacionalidade da aluna, acho que pode ser francesa, porque não faço ideia de onde pode ser e seus erros me parecem totalmente aleatórios.
Cordialmente,
[Aluna 1]
PS.: Desculpa pelos erros de acentuação, mas o computador é alemão...

Na SD2 a aluna responde a tarefa proposta pelo tutor, isto é, se posiciona no lugar de aluna e contesta qual é, a seu critério, a nacionalidade da aluna estrangeira. Mas também manifesta seu desconforto com o uso de palavrões nos materiais didáticos de línguas estrangeiras e, nesse gesto, faz indiretamente uma crítica aos

⁴ Para uma melhor identificação dos locutores e, para preservar sua identidade, substituímos os nomes por esta nomenclatura: Tutor 1, Tutor 2, Aluno 1, Aluno 2, Professor 1. As SD foram originalmente escritas em espanhol. A tradução é nossa.

⁵ No trecho apagado o tutor explica a atividade, segundo os critérios já descritos.

⁶ Tanto no vídeo quanto no texto da aluna estrangeira, utiliza-se a palavra “boludo”, típica da Argentina. Esta palavra de uso informal pode se considerar um palavrão ou um xingamento. Nesse sentido, a tradução mais próxima seria “babaca” ou “tabacudo” já que é uma palavra que tem uma grande variedade de significados que podem mudar dependendo do contexto, da entonação, da proximidade entre os interlocutores, chegando a ser utilizada também de modo afetivo.



professores por permitirem a utilização desse tipo de linguagem nas produções dos alunos. Assim, a resposta à atividade fica em um segundo plano, enquanto outorga um lugar prioritário a dar sua opinião sobre outro tema que ela mesma coloca. Dessa maneira, a aluna produz um deslocamento do sentido indicado pelo tutor. Isto é possível porque, como aponta Cazarin (2011), o sentido do texto não está garantido pela intencionalidade do autor. Assim, na SD1, embora o tutor, na posição de sujeito-autor, tenha certa intenção, nada lhe assegura que os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-leitor coincidam com essa intenção.

Além disso, temos que considerar que o texto é também um hipertexto e, como tal, remete a muitos outros textos ligados por diferentes trilhas associativas. Assim, só nessa primeira SD1 o texto remete, por meio de um *link*, a um vídeo alojado em um site externo ao AVA e ao texto produzido por uma aluna estrangeira. E, de fato, o percurso discursivo que continua a Aluna 1 tem a ver com esses textos “externos” e não com a proposta concreta do tutor. Nesse sentido, podemos fazer nossas palavras de Cazarin quando indica que “nada garante ao sujeito-autor que o(s) sentido(s), projetado(s) pelo seu imaginário, seja(m) mantido(s) pelo sujeito-leitor” (CAZARIN, 2011, p. 239).

É interessante apontar que o deslocamento de sentido que a Aluna 1 faz com que sua resposta gere uma ruptura com o percurso marcado pelo tutor e possibilite novos itinerários. Tanto é assim que os seguintes comentários postados depois da SD2 vão ter a ver com essa sequência e não com o *post* original do tutor.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o tutor, em uma posição legitimada pela instituição universitária, “autorize” essa virada, como veremos na SD3. Reafirma-se assim, mais uma vez, que o espaço discursivo não está isento das relações de poder existentes no espaço empírico.



SD3 [Tutor 1]: Sua resposta é ideal, [Aluna 1], por vários motivos. Porque é a primeira, porque apresenta outro tema para discutirmos, que é o do material autêntico com palavras, e porque a aluna, efetivamente, é francesa. [...]

Com respeito às provas internacionais, refiro-me particularmente ao CELU⁷ que eu conheço mais e tenho presenciado: um avaliador do CELU não vai considerar errado o uso de um palavra se é adequado na situação que a atividade exige. As provas internacionais não são normativas; são de tipo comunicativo. [...]

Os materiais autênticos que pensamos utilizar na sala de aula devem ser depurados de palavras ou não devem contê-las desde o começo? Espero as opiniões de todos ([Aluno 2], [Aluno 3], [Aluno 4]).

O discurso pedagógico, de acordo com Grigoletto (2010), algumas vezes se abre para outras vozes simulando uma interlocução com o aluno e, outras vezes, ordenando. Na sequência precedente vemos como se dão esses dois movimentos. Por um lado, o tutor celebra a resposta da aluna por ser “ideal”, pelo fato de apresentar um novo tema de discussão. Ou seja, aceita a nova direção proposta pela aluna, a autoriza e a ressignifica através da formulação de uma nova pergunta. Para isso, indiretamente dá por fechada a atividade inicial toda vez que revela a resposta correta. Por outro lado, essa nova pergunta se apresenta para os outros alunos como uma nova ordem para ser cumprida. Ou seja, essa abertura inicial a partir da resposta da [Aluna 1] volta a se fechar pelo gesto do tutor que, em uma nova tentativa de controle, indica a direção de sentidos que o aluno deve seguir.

Este exemplo nos confirma que, como aponta Grigoletto, “O discurso pedagógico continua sendo autoritário, embora encene situações de troca de reversibilidade entre os seus interlocutores” (GRIGOLETTO, 2010, p. 9).

⁷ O CELU é a certificação de proficiência em língua espanhola, de validade internacional, reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores e Culto da República Argentina.



Vale a pena insistir que, ao mesmo tempo em que se dá um efeito de abertura para outros discursos dentro do fórum, materializados na SD2, o tutor tenta produzir um fechamento na direção do tema de discussão. Se, por um lado, aceita o novo percurso que surge a partir da SD2, por outro lado estabelece os limites do que pode e deve ser dito nesse espaço. O curioso é que, ao mesmo tempo, interpela aos outros alunos a dizer, a efetuar a troca de reversibilidade. Aliás, o aluno é obrigado a dizer, não só porque o próprio título da entrada indica obrigatoriedade, mas também porque o tutor explicita o pedido de participação dos alunos através de uma interpelação direta: “Espero as opiniões de todos ([Aluno 2], [Aluno 3], [Aluno 4])”.

Cabe destacar que, apesar da interpelação aos alunos, a entrada só conta com a participação de mais um aluno. O resto dos comentários, que no total somam 13, é dos professores e tutores. É curioso que todas as mensagens que representam a voz da instituição universitária (tutor 1, tutor 2 e professor 1), postadas posteriormente à SD2, expressam uma opinião contrária à da Aluna 1, e direcionam suas respostas diretamente para ela. Isto vem a confirmar que no espaço virtual, como diz Grigoletto (2011), continua em funcionamento o jogo de autoridade que os lugares sociais de professor e aluno representam. Assim, todos os professores e tutores, frente a uma aluna que discorda das suas opiniões, saem a responder no espaço do fórum – originalmente pensado para a participação dos alunos – e interpelando diretamente à aluna que veio a subverter a ordem esperável nesse espaço, mantendo dessa forma o controle do que pode e deve ser dito ali.

2.1 O sujeito do discurso e suas projeções imaginárias nos AVAs

Temos dito que, para a AD, o que interessa não é o sujeito empírico que ocupa um lugar social específico, mas a posição discursiva que ele ocupa. Nesse sentido, Orlandi esclarece que



[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições do sujeito no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição” (ORLANDI, 2012a, p. 40 apud CORTES, 2015, p. 79).

Esta definição nos permite compreender a importância que tem para a AD a noção de formações imaginárias, uma vez que elas constituem um dos elementos que determinam a passagem do espaço empírico para o espaço discursivo.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 82) “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Considerando que no EAD o sujeito legitima o seu lugar de aluno pela escrita, Grigoletto e De Nardi (2011) defendem a ideia de que o aluno tenta projetar uma imagem positiva de si mesmo buscando o reconhecimento do professor e, por sua vez, também projeta um imaginário sobre o professor.

Por exemplo, na SD2, quando a aluna pede desculpas pelos erros de acentuação esclarecendo que seu computador é alemão, está respondendo a uma determinada representação da escrita. Então, por um lado, se constrói como uma aluna que conhece as regras de acentuação e, portanto, a língua padrão, só que não pode aplicá-la por motivos externos a ela. Por outro lado, constrói um imaginário de um professor que tem uma mirada normativa sobre a língua e que, por isso, pode julgá-la negativamente como aluna por escrever “errado”.

A posição que, pelo viés do imaginário, ocupa o sujeito no espaço discursivo, é pensada na perspectiva da AD a partir de relações de identificação ou contra-identificação com uma formação discursiva (FD).



Pêcheux define a formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1995, p. 147). Este conceito nos interessa particularmente porque a interpelação dos indivíduos em sujeito se dá por meio das formações discursivas “que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Conforme Pêcheux, a identificação do sujeito do discurso com uma determinada FD se dá através da estrutura discursiva da forma-sujeito, que regula o que pode e deve entrar nessa FD. Mas essa FD não é um espaço fechado e homogêneo. Suas fronteiras são instáveis, elásticas, porosas e isso é o que permite a entrada de outros saberes que vêm de outros lugares, sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos.

Na SD1, por exemplo, vimos como o tutor inicia seu *post* da seguinte forma: “Vários de vocês estão terminando a disciplina. Então, eu gostaria que se conhecessem de certa maneira, ao participarem deste fórum”. Neste primeiro movimento podemos pensar que se dá um entrecruzamento entre os discursos da FD dos relacionamentos pessoais, e os da FD da mídia virtual, no sentido que a proposta é utilizar essa interface do fórum como um espaço para interagir, para conhecer colegas de classe, numa tentativa frustrada de reproduzir alguns traços das aulas presenciais. No entanto, no final do *post* o tutor coloca: “Têm até sexta-feira desta semana para responder.” Verifica-se, então, um deslocamento de uma primeira posição do sujeito-tutor que tenta se colocar como mediador, como ponto de contato entre colegas de classe, para uma segunda posição do sujeito-professor que se identifica com a FD pedagógica e, nesse lugar, pode estabelecer um prazo de entrega de uma atividade.



Esta noção de FD como um espaço constitutivamente heterogêneo nos permite entender a articulação entre os lugares sociais, os lugares discursivos e as diferentes posições que o sujeito pode assumir no discurso, dado que ele é afetado pelas FD que, por sua vez, estão intrincadas com as formações ideológicas que lhes correspondem.

Para Cazarin (2011), na leitura são mobilizadas, no mínimo, duas posições-sujeito: a de sujeito-autor e a de sujeito-leitor, ambas afetadas pelas condições de produção, pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito-leitor pode ou não se identificar com o sujeito-autor porque, como já mencionado, este projeta sentidos pelo seu imaginário, que não necessariamente são mantidos por aquele.

No espaço virtual do fórum, no contexto de um AVA, as posições de sujeito-autor e sujeito leitor são dinâmicas, já que o sujeito pode se colocar ora em uma posição, ora em outra.

As posições discursivas, claro, não estão livres das determinações dos lugares sociais que os sujeitos ocupam. No nosso corpus, por exemplo, a Aluna 1 ocupa o lugar social de professora no espaço empírico, mas no espaço virtual do AVA ocupa o lugar social de aluno, mesmo porque pelo controle técnico e institucional é obrigada a ocupar esse lugar. No espaço discursivo, porém, pode se inscrever na posição de professora porque, como desenvolve Grigoletto (2011), o espaço virtual carrega traços do empírico e do discursivo e a interlocução se inscreve no espaço virtual, mas sofrendo as determinações do espaço empírico.

Na SD2, a Aluna 1 diz: “Sempre utilizo a mesma ‘vara’ para medir aquilo que é aceitável ou não na produção de um estrangeiro”. Ou seja, ao se colocar no lugar de aceitar ou não aceitar uma produção de um estrangeiro, está se inscrevendo na posição discursiva de professora, determinada pela FD pedagógica, aliás, de uma professora justa que mede imparcialmente a seus alunos. E ainda acrescenta: “Que aconteceria se a aluna escrevesse esta mesma produção numa prova internacional? Aceitaríamos esse vocabulário?”. O uso do ‘nós’ inclusivo reforça ainda mais a



identificação da aluna com os saberes da FD pedagógica e seu posicionamento no lugar de professora (e também avaliadora). Nesse mesmo movimento, produz-se uma des-identificação com a posição-sujeito aluno projetada pelo discurso do tutor.

No entanto, no trecho seguinte dessa mesma sequência, a aluna responde à atividade solicitada pelo tutor: “Com respeito à nacionalidade da aluna, acho que pode ser francesa, porque não faço ideia de onde pode ser e seus erros me parecem totalmente aleatórios”. Ou seja, embora se inscreva na posição-sujeito de professora, ocupa, no âmbito virtual, o lugar social de aluna e, portanto, está submetida às relações de poder próprias da instituição universitária e, em consequência, deve responder à atividade.

É interessante observar que é pela inscrição na posição discursiva de professora que Aluna 1 pode questionar a voz do professor. Ou seja, o fato de se colocar no mesmo patamar e na mesma FD lhe permite pronunciar esse dizer.

2.2 Distintas posições, mesmas projeções

Nossa análise até aqui esteve focada, em relação ao corpus, no gesto que a aluna 1 fez na tentativa de deslocar os sentidos discursivos marcados pelo tutor. Além de concordar ou não com a discussão que ela suscita em relação à utilização de palavrões no ensino de línguas, é interessante pensar nos processos discursivos que estão em jogo nesse movimento e suas implicações nos diferentes espaços.

Resulta pertinente colocar aqui algumas sequências discursivas do Aluno 2 que operam como ponto de contraste do funcionamento discursivo da Aluna 1:

SD4 [Aluno 2]: Na vida cotidiana, utilizamos muitos palavrões ou palavras de uso vulgar e pode acontecer que ao não saber o uso dessas palavras, o aluno estrangeiro não consiga se comunicar adequadamente já que não poderá entender seu interlocutor. Penso agora num email que tem circulado bastante na internet com uma palavra de uso vulgar utilizada em muitas expressões de todo dia que é usada num sentido idiomático. [...]



Este é o primeiro comentário que o aluno faz na entrada do fórum, dando continuidade à proposta reformulada pelo tutor. Convém lembrar que, depois da polêmica intervenção da Aluna 1, o tutor dá por fechada a atividade inicial e toma a observação dessa aluna para sugerir uma nova pergunta de discussão, interpelando diretamente os outros alunos a darem sua opinião: “Os materiais autênticos que pensamos utilizar na sala de aula devem ser depurados de palavrões ou não devem contê-las desde o começo? Espero as opiniões de todos ([Aluno 2], [Aluno 3], [Aluno 4])”. Essa interpelação, em um fórum obrigatório em um AVA, implica a obrigatoriedade de dizer e, como sustenta Grigoletto (2011), acaba por funcionar como uma forma de coerção, de silenciamento. Quer dizer que, apesar do “convite” aos alunos para participarem, isso não produz polissemia nem abertura dos sentidos.

Nesse contexto é que surge a SD4, na qual o aluno menciona um texto que circula na internet com uma palavra de uso vulgar, mas não se atreve a mencionar qual é essa palavra nem a colocar o texto referido. Isso porque o sujeito, ao assumir a posição discursiva de aluno, se identifica com os saberes da FD pedagógica, os quais estão atravessados por relações de poder que determinam o que pode e deve dizer ali.

Depois do *post* do aluno 2, aparecem, na linha temporal do fórum, alguns intercâmbios entre a Aluna 1 com os professores e tutores, nos quais pode se observar o uso de alguns palavrões por parte deles para sustentar as argumentações a favor da utilização desse tipo de vocabulário no ensino de línguas estrangeiras:

SD5 [Tutor 1]: [...] os alunos que estudam em situação de imersão, na sua maioria, querem conhecer os palavrões e palavras e expressões informais que usam seus colegas argentinos: por exemplo, adoram usar “boludo”⁸, “estar en pedo”⁹, etc. [...]

⁸ Sobre o termo “boludo” ver nota de rodapé número 6, na página 9.

⁹ “Pedo” se traduz como “peido”. “Estar en pedo” é uma expressão informal que significa “estar bêbado”.



SD6 [Professor 1]: [...] Seria tão inconveniente que dissessem “cu” em um ato acadêmico, como que dissessem “prezados senhores” em uma reunião com amigos, não acha? [...]

SD7 [Tutor 2]: [...] Lembro-me de uma professora muito boa [...] que fez uma tabela no quadro sobre as distintas formas e acepções da palavra “merda” [...]. Possivelmente você teria achado que essa tabela era uma merda.

Todas essas sequências que procuram refutar o discurso da Aluna 1, tem um impacto também no discurso do Aluno 2 quem, em forma posterior, coloca:

SD8 [Aluno 2]: Agora que vejo algumas palavras de uso vulgar nas intervenções anteriores, atrevo-me a incluir o email ao qual me referia. [...]

O texto que o aluno cola nesse *post* é um email “que tem circulado bastante na internet” que transcreve um suposto diálogo entre um argentino e uma estrangeira, no qual se manifestam, num tom engraçado, as diferentes expressões idiomáticas que contém a palavra ‘peido’ e seus vários significados segundo o contexto de uso.

Ou seja, só depois do sujeito-professor incorporar palavrões no seu dizer, o aluno se sente autorizado a postar um texto com palavrões. Dessa forma, inscreve-se na posição-sujeito aluno. Esse funcionamento é bastante diferente do da Aluna 1 que, ainda tendo o perfil virtual de aluna dentro do contexto do AVA, identifica-se com uma posição-sujeito professora.

Temos dito previamente que a posição que o sujeito ocupa no espaço discursivo se dá pelo viés do imaginário. É curioso que, mesmo com funcionamentos discursivos diferentes, a Aluna 1 e o Aluno 2 respondem a uma mesma representação da escrita (a normativa e prescritiva) e projetam uma mesma imagem do professor do curso, como alguém que avalia negativamente o uso “inadequado” da escrita. Assim, vemos também que, no caso do Aluno 2, ele tenta projetar uma imagem positiva de si mesmo para conseguir o reconhecimento do professor e essa imagem não é



compatível com o uso de palavrões, dada sua identificação com a FD pedagógica tradicional.

3. Considerações finais

No começo desse trabalho nos perguntamos se existia nos AVAs, enquanto lugar atravessado pelas relações de poder institucional, possibilidades de resistência e de resignificação de sentidos, ou se os discursos que circulam ali estavam destinados a reproduzir o discurso pedagógico dominante.

Observamos no nosso corpus que, no espaço virtual do fórum, podem-se assumir posições-sujeito diferentes, porém determinadas pelos lugares sociais que os indivíduos ocupam no espaço empírico. Assim, enquanto a Aluna 1 se subjetiva inscrevendo-se na posição discursiva de professora e, nesse lugar, consegue produzir um movimento de interlocução intersubjetiva, o Aluno 2, assume a posição-aluno, ficando assujeitado ao que pode e deve ser dito no espaço discursivo, de acordo com a FD pedagógica tradicional. Dessa maneira, o movimento da Aluna 1 é o que possibilita que as trilhas traçadas pelo professor sejam alteradas, produzindo novos percursos. Percursos que o aluno 2 só segue uma vez que é “autorizado” pelo professor.

Porém, a resignificação de sentidos que a Aluna 1 produz continua sofrendo, no desenvolvimento do fórum, a tentativa de controle da instituição universitária. Isto acontece porque, no espaço virtual, os discursos e as relações de poder do espaço empírico são transpostos para a rede.

Finalmente, cabe apontar que embora os AVAs estejam atravessados por discursos pedagógicos autoritários, também, como temos visto, constituem um espaço onde pode se gerar um jogo de tensões entre a reprodução do discurso dominante e a resignificação de sentidos.



Referências Bibliográficas

CAZARIN, E. A. Texto e hipertexto: processos de leitura. In: **Língua, escola e mídia: em(ter)laçando teorias, conceitos e metodologias**. SCHONS, C.R.; CAZARIN, E. A. (Orgs.) Passo Fundo: UPF editora, 2011, p. 233 – 249.

CORTES, G. R. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em Blogs de Divulgação Científica**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br>>. Acesso em: jul. 2015.

GALLO, S. M. L. A internet como acontecimento. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M.C. (Orgs.) **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 255 – 270.

GRIGOLETTO, E. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso. In: **Organon**. Vol. 24, nº 48. Porto Alegre. 2010, p. 229 – 247. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1661/showToc>>. Acesso em: jul. 2015.

_____. O discurso dos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C.R. (Orgs.) **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. da UFPE, 2011, p. 47 – 78.

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S. Práticas discursivas de subjetivação: representações de escrita em espaços virtuais. In: AZEVEDO, N.P. da S. G. de.; FONTE, R. F. L. da (Orgs.) **Análise do Discurso: mo(vi)mento de interpretações**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 21 – 38.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online]. 2010. Nº 16. Vol. 2. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/rua>. Acesso em: jul. 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania Mariani et al. 3 ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61 – 105.