

Nívea Rohling  
niveajoi@yahoo.com.br

# Os discursos *já-ditos* sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa

## The ‘already-said’ about/in Distance Education in the initial training of teachers of Portuguese

**RESUMO** – Este artigo apresenta uma análise de produções discursivas de licenciandos de um curso de Letras-Português-EaD de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. A análise tematiza a valoração axiológica desses sujeitos com relação à modalidade de educação a distância. O estudo balizou-se pela elaboração teórica do Círculo de Bakhtin. Os dados da pesquisa compõem-se de 106 enunciados de fóruns, postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem no período de 2009 a 2011. No tocante às regularidades discursivas observadas, os enunciados apontam para a reenunciação de discursos *já-ditos* sobre a EaD no que se refere à *qualidade de ensino* e ao *discurso da autonomia do estudante* nessa modalidade de educação.

**Palavras-chave:** discursos já-ditos, EaD, horizonte valorativo.

**ABSTRACT** – This article presents an analysis of discursive productions of undergraduates from a Portuguese Teacher Education Distance Program at a public university located in Southern Brazil. The analysis studies the axiological valuation that these subjects give to distance education. The study was guided by concepts from the writings of the Bakhtin Circle. The research data consist of 106 utterances, from discussion forums, posted on the Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem [Virtual Teaching and Learning Environment] from 2007 to 2011. Regarding the discursive regularities observed, the utterances point to the re-utterance of already-said discourses on Distance Education with respect to the quality of education and students’ autonomy in this particular modality of education.

**Keywords:** already-said discourses, Distance Education, Evaluative horizon.

## Introdução

Na década de 1990, em virtude das diversas mudanças de ordem econômico-político-social, deflagrou-se uma crescente demanda por acesso ao ensino superior, o que gerou uma busca incessante por parte de instituições públicas<sup>1</sup> e privadas em ampliar o número de cursos e de vagas. Desenvolveu-se uma série de programas com o objetivo de implantar cursos de graduação e de formação continuada, mediados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Nesse cenário de expansão de vagas no ensino superior e de progressivo acesso a esse nível de ensino, destaca-se a modalidade de educação a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 apresenta dispositivos legais que regulam essa modalidade de ensino.

A partir da publicação desse documento oficial, é possível observar a intenção do Estado em incentivar a criação de cursos de graduação em EaD por meio de sua regulamentação, conforme evidencia o trecho a seguir: “§ 2º *A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância*” (Brasil, 1998). As ações governamentais balizam e, ao mesmo tempo, legitimam os programas de EaD por meio da formalização de sua certificação.

Nesse contexto de formação universitária, neste artigo, apresento uma análise de produções discursivas de licenciandos de um curso de Letras-Português na modalidade a distância (EaD) de uma universidade pública do sul do Brasil. A análise aqui empreendida evidencia os modos como esses sujeitos valoram a sua própria formação inicial na EaD e também renunciam discursos *já-ditos* sobre essa modalidade de educação.

<sup>1</sup> Exemplo disso é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.

Inicialmente, discorro sobre conceitos centrais da Análise Dialógica do Discurso, que embasaram a presente análise. Em seguida, apresento uma explanação do percurso metodológico da pesquisa. Por fim, apresento as regularidades observadas a fim de refletir sobre os modos como a EaD é discursivizada pelos sujeitos em processo de formação profissional.

### **Discurso e enunciado nos escritos do Círculo de Bakhtin**

Conceitos bakhtinianos como *dialogismo*, *linguagem*, *sujeito*, *discurso*, *enunciado* estão, de certo modo, estabilizados nos espaços científico-acadêmicos sendo, pois, tematizados em trabalhos como: Brait (2006, 2007, 2009), Ponzio (2008), Rodrigues (2005), entre outros.

No entanto, para fins de apresentação deste estudo, considero relevante discorrer sobre a noção de discurso e de enunciado no quadro epistêmico bakhtiniano, tendo em vista que os dados foram analisados na sua condição de enunciados concretos, proferidos em situações de interação situadas sócio e historicamente.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008), Bakhtin afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso.

Nesse contexto epistêmico, o estudo do discurso implica um olhar para as *relações dialógicas*, que são objetos de estudo da Metalinguística, tendo em vista “as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudadas no campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2008, p. 209, grifo do autor).

As relações dialógicas podem ser compreendidas como lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, isso porque

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (Bakhtin, 2008, p. 209, grifo do autor).

Para que as relações lógicas sejam dialógicas, é necessário que se materializem, tornem-se concretas na voz de diferentes sujeitos e, ao se concretizarem, as relações lógicas entram no campo do discurso (enunciado) e saem do plano da língua.

A dialogicidade penetra no âmago do enunciado. Desse modo, pode haver relações dialógicas entre enunciados integrais como também com qualquer parte significante do enunciado. Elas podem ocorrer, por exemplo, mesmo entre estilos de linguagem ou dialetos sociais, desde que representem uma posição discursiva/axiológica de um sujeito ou um grupo social.

A partir desse olhar para o discurso, Bakhtin aponta as relações dialógicas como constitutivas do discurso, bem como discorre sobre algumas maneiras de sua materialização no discurso literário. Contemporaneamente tal perspectiva mostra-se produtiva para o estudo de discursos de outras esferas sociais, já que o objeto de análise é a linguagem humana em suas múltiplas dimensões.

Nessa concepção de discurso, evidencia-se como elemento fundante a *palavra alheia*, que é o grande eixo organizador da teoria dialógica. A *palavra do outro* está inextricavelmente impregnada à nossa própria palavra; são quase inseparáveis as fronteiras entre a palavra de outrem e a nossa palavra.

Sobre isso, Bakhtin escreve:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiros das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 2008, p. 223).

Bakhtin discorre sobre a noção de *palavra alheia* ou *palavra do outro* na citação a seguir:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) (Bakhtin, 2003, p. 379, grifo do autor).

A palavra do outro (o discurso do outro) requer sempre uma compreensão<sup>2</sup> ativa e uma atitude responsiva-ativa – na constituição da nossa palavra. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na

<sup>2</sup> O termo *compreensão*, na perspectiva bakhtiniana, é sempre uma resposta a um signo por meio de signos; a compreensão não é um ato passivo de decodificação; a compreensão é a contraposição do discurso do outro ao discurso do interlocutor, que realiza a compreensão e a resposta a partir de seus horizontes sógnicos, sociais e axiológicos (Silveira *et al.*, 2012, p. 104).

mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica” (Bakhtin, 1998, p. 88-89).

Como dito antes, essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela *orientação para o já-dito* e pela *orientação para a resposta*<sup>3</sup>.

A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, do já conhecido, pois todo objeto está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele. Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin (1998, p. 88) escreve: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]”; e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa”.

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998, p. 89), “o discurso vivo e coerente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”. Nas interações discursivas, o *outro* se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação-resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas, conforme evidencia a seguinte citação:

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que o vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O ‘escritor’. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista (Bakhtin, 2003, p. 384, grifo do autor).

A noção de discurso até aqui apresentada está intimamente relacionada a outro conceito fundante na teoria bakhtiniana – o de enunciado.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é a própria unidade da comunicação discursiva, uma vez que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2003, p. 283). A língua viva se concretiza por

meio de enunciados, proferidos nas situações de interação discursiva por sujeitos socialmente constituídos. O discurso só existe, de fato, na forma de enunciações concretas dos interlocutores nas situações de interação.

Por mais diferentes que sejam os enunciados proferidos pelos interlocutores na comunicação discursiva, seja na construção composicional, seja no tocante ao conteúdo, conforme Bakhtin, é possível observar algumas características dos enunciados, que os diferenciam das unidades da língua vista como sistema. Ao levar em conta a realidade extraverbal do enunciado, Bakhtin/Volochínov aponta para a questão de que o enunciado é composto de uma situação extralinguagem, que não é vista, mas é presumida, e que atua na constituição do enunciado. Bakhtin/Volochínov (1926, p. 5) questiona: “Como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal?”. Em outras palavras, como o dito se relaciona com o não dito? Tentando responder a essa questão, Bakhtin/Volochínov (1926, p. 5) propõe que a situação extraverbal do enunciado se compõe de três elementos: (a) o *horizonte espacial* comum aos interlocutores, que se caracteriza por ser o *onde* e o *quando* da situação de interação; (b) o *horizonte temático*, que é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos; (c) a avaliação da situação/*horizonte avaliativo* – refere-se à posição valorativa dos interlocutores frente aos objetos de discurso. Esses aspectos interrelacionados compõem o enunciado e o constitui unidade de discurso e não da língua-sistema, uma vez que liga o enunciado a uma dada situação de interação discursiva.

Além desses aspectos, é preciso levar em conta algumas peculiaridades do enunciado como unidade da comunicação discursiva: (a) a alternância dos sujeitos do discurso; (b) a expressividade; (c) a conclusividade (Bakhtin, 2003).

A alternância dos sujeitos do discurso refere-se à característica do enunciado de fixar “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 175). Essa alternância dos falantes no discurso se relaciona às fronteiras do enunciado. Em outros termos, o dizer do outro serve de limite para o enunciado. Segundo Bakhtin, trata-se do “limite que ‘emoldura’ o enunciado e cria para ele a massa firme” (Bakhtin, 2003, p. 279).

O aspecto da expressividade está ligado à posição axiológica dos interlocutores em dada situação de interação frente aos objetos de discurso e de sentidos, ao auditório da interlocução e seus discursos (os discursos já-ditos e os pré-figurados). Essa relação valorativa do falante determina, inclusive, as escolhas lexicais e

<sup>3</sup> Há uma convergência entre o conceito de *orientação para resposta*, que está na matriz do conceito de discurso em Bakhtin, e a característica do *sujeito responsivo-ativo*. Nesse sentido, o sujeito não tem álbi para o existir; ele precisa responder ativamente por meio do seu discurso e/ou de seus atos.

gramaticais [estilo], composicionais [conteúdo composicional] do enunciado (Bakhtin, 2003, p. 289). Além disso, a expressividade está ligada à entoação que, para Bakhtin/Volochinov (1926, p. 7), “sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não dito. Na entoação o discurso entra diretamente em contato com a vida”. É, portanto, na entoação que se marca a acentuação valorativa dos falantes no enunciado.

Já a particularidade da conclusibilidade, por sua vez, é a que confere ao enunciado o caráter de acabamento; ela parte, primeiramente, da possibilidade responsiva do interlocutor, que faz com que o enunciado seja compreendido e passível de resposta. No entanto, essa resposta não se apresenta gramaticalmente, mas sim através de interações reais entre os sujeitos do discurso (Bakhtin, 2003). A conclusividade se materializa no fluxo da comunicação discursiva quando “ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o *dixi* conclusivo do falante (Bakhtin, 2003, p. 280, grifo do autor). O critério da conclusibilidade é “a possibilidade de *responder a ele* [o enunciado], em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 208, grifo do autor). Bakhtin aponta como exemplos de posição responsiva, situações como: cumprir uma ordem, o discurso científico com o qual se pode concordar ou não (inteiramente ou em parte) e os questionamentos feitos no cotidiano, tais como, “Que horas são?” (Bakhtin, 2003).

Assim, podemos resumir da seguinte forma as particularidades aqui apresentadas sobre o enunciado: o enunciado relaciona-se à expressão material que resulta da interação de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor, contemplador, espectador, ouvinte) e o tópico (herói, tema, o quê ou quem da fala) (Bakhtin/Volochinov, 1926). O enunciado compõe-se de três elementos intrinsecamente ligados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático, definido pelas atividades humanas, relaciona-se às escolhas do objeto do discurso feitas pelo falante para compor seu discurso e os sentidos. A construção composicional, por sua vez, está relacionada à organização discursiva e à relação entre os interlocutores, propiciando a noção de acabamento do enunciado. Já o estilo caracteriza-se pela “seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (Bakhtin, 2003, p. 262).

Diante do que foi apresentado sobre enunciado, é possível dizer que um enunciado tem como prerrogativa: *ser dirigido a alguém; requerer uma reação-resposta; constituir-se de conclusibilidade; constituir-se na atmosfera dos discursos já-ditos e dos discursos resposta; ser axiológico.*

Até este momento apresentamos conceitos basilares da arquitetura bakhtiniana. A seguir, passo à exposição de aspectos metodológicos imbricados no processo de análise.

## Percurso metodológico

Nesta análise, as regularidades discursivas foram observadas em dados constituídos em contexto de educação formal, mais precisamente em um curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa na EaD em uma universidade pública no sul do Brasil. A pesquisadora, nesta ocasião, ocupava um duplo papel, a de pesquisadora e de tutora no curso em tela.

Os dados compõem-se de 106 *fóruns de discussão*, postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) no período de 2007 a 2011. Nesse contexto de pesquisa, o fórum de discussão é compreendido como um gênero que se constitui na aula virtual para compor os objetivos discursivos dessa interação. Ele se apresenta materialmente pela troca de turnos e por uma relação discursiva bem marcada e delimitada pelo papel discursivo-autoral dos interlocutores em dada situação discursiva. Os licenciandos, nesse gênero do discurso, tematizam os objetos discursivos propostos pela equipe responsável pela disciplina (professores e tutores a distância) e que estão previamente descritos no plano de ensino e no livro da disciplina.

O fórum instância interações em que os licenciandos são colocados como autores de um projeto de dizer. Por essa razão ele foi selecionado para compor os dados, tendo em vista ser um dos gêneros que melhor evidencia/materializa a *voz* dos licenciandos nas interações concretizadas na aula virtual.

Para realizar a seleção dos fóruns, objeto de nossa análise, o primeiro passo foi acessar ao hipertexto das disciplinas e minicursos selecionados para a geração dos dados e *entrar* em cada fórum inserido nessas disciplinas. Esse encontro com os dados caracteriza o acesso ao registro escrito da aula virtual, tendo em vista que estávamos acessando ao registro de interações ocorridas em um tempo anterior e em uma dada situação de interação onde eram tematizados objetos de discurso específicos da disciplina.

Esses enunciados foram proferidos nas interações ocorridas na aula virtual por sessenta e um (61) licenciandos que cursavam a primeira turma de Licenciatura Letras-Português na modalidade EaD da referida universidade, estando na sexta fase do curso. Os sujeitos, participantes da pesquisa, estavam assim distribuídos em cinco polos presenciais, a saber:

- Polo de Videira (SC) – 12 licenciandos
- Polo de Treze Tílias (SC) – 09 licenciandos
- Polo de Pato Branco (PR) – 16 licenciandos
- Polo de Cruzeiro do Oeste (PR) – 13 licenciandos
- Polo de Divinolândia de Minas (MG) – 11 licenciandos

Os participantes da pesquisa são adultos e trabalhadores, o que significa dizer que são sujeitos inseridos



em várias instâncias discursivas – cotidiana, familiar, profissional –, e, em cada uma delas, ocupam uma posição sociodiscursiva.

Para a análise da produção discursiva desses sujeitos, embasei-me em parâmetros conceituais apresentados nos estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin. São eles:

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos *já-ditos* e discursos prefigurados (reação resposta antecipada), discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos.

A seguir, apresento a análise de produções discursivas que apontam para a valoração dessa modalidade de educação.

### A EaD discursivizada na formação inicial

Em uma análise dialógica cujo espaço de produção e circulação dos discursos é a EaD, não se pode deixar em suspenso os embates axiológicos sobre essa modalidade de educação, uma vez que os *já-ditos* sobre o tema e toda a acentuação valorativa implicada permeiam o discurso dos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, os *já-ditos* sobre essa modalidade de educação no âmbito acadêmico apontam para críticas recorrentes sobre a EaD, que giram em torno do questionamento sobre a qualidade dos cursos e sobre seu caráter massivo e aligeirado.

No início deste século, Santángelo (2000, p. 138) já salientava que independentemente dos resultados obtidos mediante o ensino a distância, sempre se manifestou uma particular desconfiança com essa modalidade de ensino e frequentemente os cursos de EaD foram considerados de menor qualidade que os cursos na modalidade presencial.

Segundo Corrêa (2007), apesar do momento favorável à implementação de políticas educacionais, que privilegie essa modalidade, pode-se observar a preponderância de propostas educativas que consistem em uma mera transposição de cursos estruturados na modalidade presencial. A posição da autora é também uma discussão

recorrente no campo, uma vez que há diversos programas de EaD cuja base metodológica pouco se diferencia das propostas de ensino presencial. Para Corrêa (2007), essa transposição metodológica da modalidade presencial para a modalidade a distância é um contrassenso, uma vez que as relações de ensino aprendizagem em EaD se dão em uma outra dinâmica interacional, a qual, por sua vez, requer metodologias e construtos teóricos distintos e situados para o campo.

Nesse espaço tenso de discussões, há também um outro olhar para essa modalidade de educação, que a vê como um caminho irretornável nas práticas educacionais vigentes. Tal perspectiva pode ser sintetizada no posicionamento de Belloni (2008)<sup>4</sup>, que afirma que as mudanças sociais e políticas perpetuadas na última década no Brasil alteraram significativamente as representações que educadores e estudantes fazem dessa modalidade de educação. Para a autora, inicialmente a EaD foi vista como forma paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das universidades públicas e pelos movimentos estudantis, por ser concebida como uma modalidade de baixa qualidade. Contemporaneamente, na visão da autora, essa modalidade de educação configura-se como um caminho *incontornável* para a ampliação rápida do acesso ao ensino superior e também como uma alternativa para que a educação possa responder às demandas educacionais e características do século XXI. Para Belloni, as experiências de EaD propiciam o desenvolvimento de novos modos de ensinar, utilizando as TICs. Estas são importantes ferramentas disponíveis na sociedade contemporânea e amplamente incorporadas na vida cotidiana das pessoas, salvo dos grupos sociais excluídos desse processo [aos quais, destaque-se, pertencem muitos dos alunos da EaD]. Por sua ubiquidade e por sua incorporação massiva e irrevogável às práticas sociais atuais, as TICs devem ser integradas à educação em todos os níveis e modalidades (Belloni, 2008).

A posição da autora suscita uma série de questionamentos, dentre eles: Quais demandas estão na base da educação no século XXI? Essas demandas educacionais balizadas pelos aparatos tecnológicos podem sinalizar um retorno a uma educação tecnicista? Por que se faz urgente esse rápido acesso ao ensino superior? Quais cursos superiores são oferecidos na modalidade EaD? Por quê? Quais não são? Por quê? Que discursos subjazem à necessidade de um ensino massivo?

O que esses questionamentos deixam entrever é que o debate sobre a EaD se estende a questões outras, enraizadas em relações políticas, econômicas e ideológicas que geram e fortalecem os mecanismos de exclusão social. De toda essa discussão, o que se pode aventar como mais ou menos consensual é que a EaD, ao longo do tempo, configura-se como uma possibilidade de ensino formal no contexto contempo-

<sup>4</sup> O livro *Educação a distância* de Maria Luiza Belloni, cuja primeira publicação ocorreu em 1999, é uma obra bastante difundida na literatura da área.

râneo, legitimada pelas políticas públicas, e sua expansão se deve, em grande medida, ao avanço das TICs, bem como o acesso a elas no cotidiano das pessoas.

No entanto, é demasiado ingênuo pensar que há ou haverá um acesso democrático e irrestrito à tecnologia e à educação mediada pelas TICs. Muito pelo contrário. É preciso considerar que, muitas vezes, os novos modos de inserção no mundo tecnológico só fazem aumentar o fosso das desigualdades socioculturais. Segundo Ramal (2002), a exclusão educacional se articula, no nosso país, com profundos mecanismos de discriminação social, racial, sexual e regional. Tal reflexão deve ser o ponto de partida para qualquer debate sobre tecnologia em contextos de ensino e aprendizagem, inclusive, na área de EaD. Junto à incorporação da tecnologia em contextos educacionais, deve-se colocar em questão que sociedade se pretende construir, o que aponta para uma reflexão de tais problemáticas de forma ética e responsável, na acepção bakhtiniana<sup>5</sup>.

Assim, os *já-ditos* sobre a EaD focalizam a discussão tensa sobre esse histórico de exclusão dos sujeitos à educação formal e de *defasagens* de aprendizagem. Porém, não é mais possível discutir contemporaneamente os processos educativos sem levar em conta o papel das mídias, sem discutir criticamente as limitações e possibilidades de cursos *online* e semipresenciais, uma vez que os próprios documentos de ensino sinalizam nessa direção.

Nas seções a seguir, apresento de modo mais pontual enunciados que materializam a discursividade sobre a modalidade EaD em contexto formativo.

Ao discursivizarem a sua própria formação no curso de Letras-Português na EaD foi saliente nos enunciados a reenunciação de *já-ditos* sobre a EaD. A análise mostrou uma recorrência de um *acento de valor*<sup>6</sup> no que se refere à *qualidade do ensino* nessa modalidade de educação e sobre o *discurso da autonomia* do estudante da EaD, conforme discutido na sequência.

### O discurso *já-dito* sobre a *qualidade de ensino na EaD*

A qualidade da EaD foi tematizada em um dos fóruns de discussão, inserido na disciplina de Introdução ao Ensino a Distância (2008/1), que tinha como enfoque o percurso histórico da EaD no Brasil. A atividade proposta consistia na leitura de um dos capítulos do livro da disciplina e de um artigo de jornal sobre o contexto da EaD no Brasil, seguido de um debate no fórum. Nessa interlocução, os licenciandos foram chamados a se posicionar mediante uma orientação da disciplina. Por isso, nesse fórum, a maior parte dos licenciandos assumiu uma postura de defesa da modalidade, o que é bastante coerente, tendo em vista que era esse o encaminhamento da discussão proposta pela própria disciplina, e também porque optaram por fazer um curso nessa modalidade.

A fim de refutar os discursos depreciativos sobre a modalidade de educação em que estão inseridos, os licenciandos fazem menção/comparação com a modalidade presencial, como se pode observar a seguir:

#### F1

Re: Universidade a distância  
por Rubia - segunda, 17 março 2008, 21:35

Mesmo com alguns pontos negativos, creio que a maioria das **críticas são infundadas**, talvez pelo **desconhecimento ou pelo medo do novo** muitas pessoas acreditam que essa modalidade pode não dar certo. **Se fossem fiscalizadas muitas universidades com professores presentes fisicamente não poderiam estar em funcionamento, porque a presença do professor nem sempre é garantia de qualidade.**  
Valeu!!!

#### F2

Re: Educação a Distância.  
por Bete - sexta, 14 março 2008, 20:57

O Sistema de Educação a distância no Brasil, ainda é visto por muitos brasileiros como um ensino fácil e de pouco conteúdo, e isso faz com que a procura por essa modalidade de ensino fique desfavorável em relação ao que é oferecido hoje no Brasil. **A diferença entre o curso a distância e um curso realizado da maneira tradicional, é a presença na sala de aula todos os dias e a distância entre aluno e professor. [...]**

<sup>5</sup> Para Bakhtin (2010), o sentido de ética funda-se no plano da ação, do conteúdo vivido. O conceito de *responsável* aqui é tomado como relacionado ao ato de responder. Como propõe Bakhtin, não temos alibi; precisamos responder ativamente com nossas ações nos atos/eventos da nossa existência.

<sup>6</sup> Na perspectiva bakhtiniana, o horizonte valorativo dos grupos socialmente organizados de determinada época integra-se ao signo, ou seja, agrega-se ao signo um ponto de vista, uma posição axiológica. Sendo, pois uma posição axiológica, o signo não só reflete uma realidade, mas também refrata uma outra. Em outros termos, o signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (Bakhtin/Volochinov, 2004).

## F3

Universidade a distância

por Cleo - sábado, 15 março 2008, 10:08

[...] De nada irá adiantar **uma universidade presencial** que o aluno não se esforce, não queria estudar. **Para quem já participou de universidade presencial** sabe que é isso que acontece, e no mundo em que vivemos, no qual a educação é essencial para as mudanças acontecerem, **toda forma de ensino é válida, seja presencial, ou a distância, que tem o mesmo valor ou até maior [...]**

O discurso de defesa da modalidade de educação a distância, enunciado pelos licenciandos, ancora-se na comparação com o ensino presencial. Os licenciandos estabelecem a comparação entre essas duas modalidades de educação para valorar positivamente a EaD. E para marcar essa defesa destacam como diferença fundamental a relação espacial e temporal da modalidade.

Esse posicionamento dos licenciandos se contrapõe à visão de alguns teóricos da área, quando afirmam que não se pode olhar a EaD com parâmetros do ensino presencial (Belloni, 2008, p. 1). Embora essa perspectiva seja indicada para balizar os estudos teóricos sobre a EaD, no discurso dos sujeitos inseridos na EaD se percebe justamente o contrário. A discussão se estabelece em torno da diferença/comparação entre as modalidades de educação para, justamente, refutar o discurso depreciativo sobre a EaD, que, na visão dos licenciandos, ancora-se na questão da não-presencialidade como fator de desqualificação do curso, o que, para os licenciandos, não se sustenta.

Por outro lado, nos discursos teóricos sobre a EaD, não raras vezes, há uma polarização discursiva em que a educação presencial é considerada como tradicional e a EaD, por sua vez, é vista como a modalidade de educação do futuro e, ainda, como o ensino *flexível e que atende as necessidades das pessoas* como se verifica no enunciado F4.

A licencianda aponta a EaD como a *modalidade do futuro*, tendo em vista a relação intrínseca entre a EaD e as TICs. Ela reenuncia o discurso sobre a flexibilidade

na EaD (*[...] é fascinante para alguns poder estudar no conforto de seus lares, em horários flexíveis*).

Sobre essa questão, Belloni (2008) afirma que a flexibilidade na EaD se refere à questão espacial (física), uma vez que os sujeitos estudam em espaços diversos (em casa, no espaço de trabalho, polo presencial, etc.). Contudo, os sujeitos precisam *habitar* o AVEA; se o aluno não *comparece* a esse espaço interacional, ele não interage na aula. Já com relação à flexibilidade na questão do tempo, a autora diz que: “quando se trata de tempo, todavia, observa-se ao contrário uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos (inscrição, avaliação, etc.), o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala de aula convencional”<sup>7</sup> (Belloni, 2008).

De fato, os prazos de entrega das atividades são rígidos, o que se mostra no plano de ensino, no qual estão listadas de antemão as atividades e a data de entrega de cada uma delas. No entanto, no que se refere à aula como enunciado, não se pode mensurar de forma tão pontual o tempo da aula na EaD; não há tempos tão delimitados. Obviamente, há um tempo delimitado para os fóruns, para o *chat*, para a videoconferência, mas é possível entender esse tempo como microtempos que compõem o macrotempo da aula. Ademais, a rigidez na EaD não se deve especificamente à busca de elementos na aula presencial, como afirma Belloni, e sim às relações constituídas na esfera acadêmica, porque são interações mediadas no es-

## F4

A EAD como futuro da educação

por Rubia - domingo, 16 março 2008, 15:33

Bom, depois de ler algum material complementar sobre educação a distância eu cheguei a conclusão de que **a EAD pode ser considerada o futuro da Educação no país, talvez no mundo.**

Digo isto porque com a rotina diária cada vez mais corrida, as pessoas buscarão mais por essa modalidade de ensino (EAD), pois **é fascinante para alguns poder estudar no conforto de seus lares, em horários flexíveis. Não somente isso faz da Ead o futuro da educação, os avanços tecnológicos e os meios de comunicação aplicados à educação, são grandes aliados no processo de aprendizagem a distância.**

Incentivos dos governos também auxiliam na propagação desta forma de estudo, pois é interessante fazer com que grande parte da população possua ensino superior, de qualidade, sem que seja necessário gastar quantias exorbitantes na construção de novos centros de ensino.

<sup>7</sup> O posicionamento da autora evidencia a aula presencial como rígida, o que remete a uma visão tradicional da educação presencial.

paço escolar, portanto um espaço formalizado/oficial. As interações (inclusive o tempo) são contingenciadas pelas regras dessa esfera. A rigidez de tempo pode ser atribuída à própria EaD, em virtude do trabalho em equipe altamente dependente do uso das TICs. Por exemplo, sem o trabalho da equipe de apoio, a videoconferência não acontece; para que ela se realize é necessário agendá-la com antecedência, para que se tenha o apoio dessa equipe técnica e para que se consiga agendar horário no polo, uma vez que nos polos costumam funcionar vários cursos de EaD.

Entre os enunciados do fórum da disciplina Introdução ao Ensino a Distância, que reenunciavam o discurso da disciplina no sentido de marcar uma posição de defesa da EaD, observei enunciados balizados pela experiência dos licenciandos nessa modalidade (enunciado F5).

Emily pondera sobre a questão da qualidade da EaD de um outro ângulo que não fora considerado pelos seus pares naquele fórum. A licencianda se enuncia tendo como horizonte apreciativo a sua experiência profissional como tutora em um curso de EaD, sendo menos orientada pelo discurso teórico (voz de autoridade) da disciplina (*Este é o meu ponto de vista, perante o material lido e situações vivenciadas*). Desse modo, ela balizou o seu discurso-resposta pela sua experiência vivida, aquela que se assenta no “contato com diversas ocorrências da vida, que a experimentam, verificam, confirmam ou negam” (Bakhtin, 2008, p. 100).

A licencianda igualmente refuta/contesta os discursos *já-ditos* sobre a baixa qualidade da EaD, mas o faz de um outro modo. Ao marcar sua posição, não discursiviza a EaD a partir da reenunciação dos textos lidos na disciplina, e sim a partir da sua vivência na modalidade, por isso ela remete a crítica aos sujeitos que interagem na EaD. Atrelado à questão da (baixa) qualidade dessa modalidade está o discurso sobre a *maior facilidade* de cursar a EaD, contra o qual a licencianda se manifesta contrariamente (*Acredito que só assim quebrar-se-á este rótulo de que é moleza fazer um curso à distância*).

Além disso, ela responde de forma enfática, em *tom* de refutação, aos colegas sobre a comparação entre a modalidade a distância e o ensino presencial, quando diz: *É lógico que as pessoas que frequentam um curso presencial precisam estar presentes nas aulas, para assim concluírem e terem seus diplomas*. Aqui, novamente, parece que o discurso depreciativo sobre a qualidade da EaD assenta-se na não-presencialidade física. Ou seja, a distância física do professor e dos alunos é o que contribui para a desqualificação do curso, e isso é tematizado recorrentemente pelos licenciandos.

Nos enunciados analisados, destacou-se outra contrapalavra sobre a qualidade dessa modalidade de educação, que se ancorou na experiência da licencianda no próprio curso (enunciado F6).

A contrapalavra de Mariana é um pouco mais branda e menos refutadora que a de Emily, contudo há um ponto de convergência, tendo em vista que seu enunciado também destaca a atividade das pessoas na EaD. O discurso de Mariana ancora-se no vivido, no seu papel de estudante da EaD (*[...] nós alunos estamos tendo a oportunidade de vivenciar em nosso dia-a-dia [...] Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho*). Ela valoriza explicitamente a EaD a partir da sua experiência nessa modalidade.

Mariana assume igualmente uma posição de defesa da qualidade de ensino na EaD, mas esse *discurso de defesa* difere dos demais enunciados proferidos naquele fórum (com exceção do enunciado de Emily), porque ela fala das pessoas e das suas relações na EaD, valoriza os sujeitos que trabalham no seu curso, quando diz que: *Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho, e não me merece em nada, pois sei da importância do trabalho dos profissionais que nos ajudam nas tarefas*.

Emily e Mariana constroem o seu dizer a partir do vivido, e é isso que lhes dá sustentação para uma voz mais singular e menos *moldada* pelos *já-ditos* sobre a EaD.

## F5

### Preconceito em EAD

por Emily - sábado, 15 março 2008, 03:53

No meu ponto de vista, não há preconceito das outras pessoas, **e sim as próprias pessoas que frequentam o curso é que provocam esse preconceito**. Tive a oportunidade de estar a frente de trabalhos a distância através do curso de pedagogia [...]. No início do curso a maioria dos alunos ligavam para nós tutoras perguntando: Ah é muito importante participar das aulas no pólo? Tenho que estar presente? Os próprios alunos queriam distância. Não queriam se envolver só porque era um curso a distância.

É lógico que as pessoas que frequentam um curso presencial precisam estar presentes nas aulas, para assim concluírem e terem seus diplomas. E o pessoal a distância frequentam o mínimo de encontros e querem que ninguém critique essa situação, tendo os mesmos direitos.

Os cursos de educação a distância precisam exigir muito mais dos alunos do que os cursos presenciais, para que os alunos se sintam envolvidos e comprometidos com suas aprendizagens. Acredito que só assim **quebrar-se-á este rótulo de que é moleza fazer um curso à distância**.

Este é o meu ponto de vista, perante o material lido e situações vivenciadas.



## F6

EAD

por Mariana - domingo, 16 março 2008, 20:45

Cursos à distância têm cada vez mais auxiliado pessoas a completarem seus estudos.

A qualidade desses cursos, nós alunos estamos tendo a oportunidade de vivenciar em nosso dia-a-dia, e também de levar este nome avante através de nossa dedicação e competência profissional.

**Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho, e não me desmerece em nada, pois sei da importância do trabalho dos profissionais que nos ajudam nas tarefas.**

As pessoas que discriminam esta modalidade de ensino certamente fazem isso por falta de conhecimento, **porque na prática a gente vê a importância desse estudo para cada um de nós.**

De modo geral, foi possível observar nesses dados que os licenciandos põem em relevo a própria modalidade de educação na qual estão inseridos. Esses enunciados estão ancorados nos *já-ditos* sobre a EaD; são visões compartilhadas nesse grupo que, não raras vezes, colocam em xeque a qualidade dessa modalidade de educação. Assim, esse discurso se constitui nas relações das pessoas no ato ético/no acontecimento da aula virtual, relações marcadas pela *alteridade*, pelo *excedente de visão* e pela *responsabilidade* (Bakhtin, 2010).

### O discurso *já-dito* sobre a autonomia do estudante na EaD

Além dos discursos *já-ditos* sobre a qualidade da EaD, destacou-se nos dados o discurso da autonomia do estudante nessa modalidade (enunciados F7, F8 e F9).

Esses enunciados mostram a assimilação do discurso da autonomia, que atribui ao aluno a maior respon-

sabilidade pelo sucesso no processo de ensino e aprendizagem. A autonomia citada pelos graduandos refere-se à organização/disciplinamento e ao comprometimento com relação ao tempo destinado aos estudos e à construção de conhecimento.

Tal discurso constitui um argumento para a defesa da qualidade dessa modalidade de educação, tendo em vista que a qualidade é diretamente relacionada à dedicação do aluno na EaD. Então, os discursos sobre a qualidade da EaD e o discurso da autonomia do estudante estão intimamente relacionados.

Esses modos de compreender a questão da autonomia na EaD, enunciados pelos licenciandos, podem ser relacionados à caracterização do estudante da EaD, apresentada pelo manual *Tutoria no EaD: um manual para tutores* (2003), desenvolvido pela *The Commonwealth of Learning* (COL)<sup>8</sup>. Embora não tematize especificamente a formação de professores na EaD, o manual apresenta algumas particularidades dos alunos que dessa modalida-

## F7

Universidade a distância

por Cleo - sábado, 15 março 2008, 10:08

[...] o que importa mesmo é que **o aluno se dedique e faça a universidade. De nada irá adiantar uma universidade presencial que o aluno não se esforce, não queria estudar.**

**Para que quem já participou de universidade presencial sabe que é isso que acontece, e no mundo em que vivemos, no qual a educação é essencial para as mudanças acontecerem, toda forma de ensino é válida, seja presencial, ou a distância, que tem o mesmo valor ou até maior, pois o aluno aprende a estudar e se organizar sozinho, o que hoje é muito importante para qualquer pessoa. [...]**

## F8

Educação a Distância.

por Bete - sexta, 14 março 2008, 20:57

[...]

O aluno que escolhe pela modalidade de ensino a distância **deve se organizar e se comprometer ao máximo com os estudos, pois o curso exige que nós tenhamos disciplina, autonomia** e consciência que não podemos deixar nada pra depois nem esperar que tenhamos uma segunda chance.

<sup>8</sup> O manual utiliza as convenções do Português de Portugal e foi disponibilizado aos tutores do curso na página virtual do curso para uso em uma capacitação no ano de 2008. A COL é uma organização intergovernamental cuja sede localiza-se em Vancouver e foi criada para fomentar o desenvolvimento e o compartilhamento de conhecimentos, recursos e tecnologias por meio da EaD.

## F9

EaD - A modalidade de Ensino do futuro  
por Sandra - domingo, 16 março 2008, 22:50

No curso a distância **o aluno tem que ser autônomo** no processo ensino-aprendizagem e leitor constante, para estar sempre bem informado e atualizado sobre os acontecimentos nacionais e internacionais. [...]

de, o me que auxiliou na compreensão ao discurso sobre a autonomia do estudante na EaD.

O Quadro 1 sumariza as características do aluno virtual, bem como suas implicações para o ensino, tal como delineadas por esse documento.

Das características apontadas no Quadro 1, destaco que algumas delas podem ser observadas nos licenciandos, foco desta pesquisa. Por exemplo, trata-se, na sua maioria, de adultos e trabalhadores, que relacionam o curso aos aspectos profissionais. Alguns deles estão afastados dos estudos regulares há algum tempo. Nem sempre os estudos estão em plano de igualdade com as demais demandas da vida desses sujeitos, pois nas suas vidas há outras urgências, demandas de outra natureza, que delineiam a ordem de suas prioridades no plano ético e que têm interferências na sua formação acadêmica.

O estudo do COL relaciona as dificuldades no que tange ao domínio/habilidades para o estudo ao perfil do estudante nessa modalidade, que, geralmente, está há algum tempo afastado do estudo formal. Isso se intensifica em um curso mediado pelas TICs, pois, além de estarem afastados dos estudos formais, os alunos ainda precisam dominar as ferramentas tecnológicas do curso, que, muitas

vezes, lhes são desconhecidas e de difícil domínio. Assim sendo, a dificuldade de operar com as novas ferramentas tecnológicas, bem como o disciplinamento para o estudo se choca com o discurso sobre a autonomia do estudante, discursivizado nos estudos da EaD. Esse discurso aponta para um licenciando previsto/desejável, mas se contrapõe ao licenciando real do curso.

Na prática da EaD, é comum que professores e tutores percebam ao longo da disciplina que os graduandos não são tão autônomos assim, que os estudantes *reais* da aula virtual (como também na aula presencial) possuem uma série de dificuldades, tanto no que se refere à elaboração de uma agenda de estudos e ao seu transitar pelo ambiente virtual quanto no que diz respeito à sua proficiência em leitura e escrita de textos acadêmicos. Nesse sentido, como afirma o manual do COL, é recorrente que os estudantes dessa modalidade “necessitem de orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização de biblioteca, etc.” (Col, 2003, p. 22).

Certamente a autonomia no uso das ferramentas tecnológicas incide também sobre as habilidades requeridas dos estudantes da modalidade de educação a distância,

**Quadro 1.** Características do aluno virtual e as implicações no ensino.

**Chart 1.** Virtual student characteristics and implications for teaching.

Característica	Implicação
Adultos com vidas ativas e compromissos familiares e profissionais	Pouco tempo para estudar, e outros compromissos podem interferir nos calendários de estudos.
Têm, normalmente, objetivos claros de aprendizagem	Mais empenhados em atingir os objetivos e em continuar a estudar, desde que possível.
Podem estar afastados do ensino formal há algum tempo	Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização de biblioteca etc.
Podem não ter possibilidade de contatar com bibliotecas ou com outros recursos acadêmicos	Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferente (disponíveis em centro de estudo ou enviados das bibliotecas).
Frequentemente interessados nas implicações da aprendizagem nas suas vidas e trabalho	Mais suscetíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar, de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida.

Fonte: The Commonwealth of Learning (2003, p. 22).

para que possam *caminhar* no curso. Muitas vezes, os estudantes inicialmente não sabem interagir com o professor na aula virtual, com o material ou com os colegas. Os modos de interagir na aula virtual são negociados e assimilados pelos interlocutores no decorrer das interações no curso, sobretudo as habilidades no que se refere ao domínio das TICs.

Esse estranhamento dos sujeitos com as ferramentas e as formas de interagir na aula virtual foi observado na pesquisa. Nas primeiras disciplinas do curso, a primeira grande aprendizagem dos graduandos foi justamente aprender a *navegar* na aula virtual, ou seja, aprender a transitar/interagir nesse cronotopo, como se pode verificar nos enunciados F10 e F11.

Os enunciados (F10; F11) apontam para essa dificuldade inicial em lidar com as ferramentas tecnológicas, mais precisamente com o ambiente virtual. Evidenciam, sobretudo, a dificuldade em se *localizar* na aula virtual.

No entanto, o discurso sobre a autonomia do estudante na EaD não se restringe à operacionalização das ferramentas, uma vez que esse termo (*autonomia*), não raras vezes, na esfera sociodiscursiva da educação, remete à noção de autodidatismo, ou seja, à capacidade de aprender sozinho. De fato, o aluno virtual, *a priori*, precisa ser um sujeito *autônomo* para realizar seus estudos em tempo e espaço distintos, sem a presença física e constante do professor. Mas isso não quer dizer que o processo de ensino e aprendizagem prescindia da interlocução com o professor ou tutor; ao contrário, a interação com o tutor e o professor é extremamente importante na apropriação de conhecimentos. Isso porque não há ensino e aprendizagem sem interação entre os sujeitos implicados no ato/evento de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a autonomia

de que tanto se fala em EaD precisa ser entendida como disciplina/hábito de estudo por parte do estudante, que está corporeamente<sup>9</sup> afastado do professor. Reitero, esse processo não exclui/exime a mediação do professor e do tutor; ao contrário, requer uma postura ativa desses profissionais no sentido de possibilitar que o estudante de EaD construa os saberes necessários para sua formação inicial de professor.

Por essa razão, o discurso sobre a autonomia do estudante da EaD, tanto do ponto de vista do domínio das ferramentas tecnológicas quanto do ponto de vista da construção de conhecimento, é, em certo sentido, um discurso construído a partir de um *aluno ideal*, apoiado em uma concepção de conhecimento como um construto externo ao sujeito e que está *disponível* no ambiente para ser *transferido/repassado*, ou melhor, *baixado* (no sentido de fazer *download*). Concordo com Preti (2005 in Giolo, 2008, p. 10), quando diz que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, entendido como a capacidade de aprender por si próprio. A autonomia está ligada a todo um processo de construção de subjetividades no percurso de formação dos sujeitos.

Na dinâmica viva do curso, emergem uma série de dificuldades a serem vencidas e transformadas em aprendizagem, já que o estudante real, seja na EaD ou na educação presencial, traz uma série de demandas ao professor, que não pode tão somente delegar/depositar toda a responsabilidade da aprendizagem (e do fracasso) no estudante.

De modo geral, esses enunciados nos remetem à noção de autonomia constituída na modernidade e que tem ressurgido com uma outra *coloração*, cuja tônica se funda nas bases do discurso hegemônico, sendo, pois, revestido

## F10

### Re: leituras

por Rubia - domingo, 30 março 2008, 11:05

Procuro manter as leituras em dia, gosto de ler e realizo as tarefas com prazer. **A minha dificuldade é mesmo com a máquina, algumas tarefas eu perco o prazo por não “me achar” nos locais onde enviar**, estou engatinhando nessa área da informática, mas creio que é só o começo, espero logo, logo estar andando com passos bem firmes. Abraços, Rubia.

## F11

### Trabalho em Equipe

por João - sexta, 22 fevereiro 2008, 15:49

A todos:

Estou em dúvida de como formar esta equipe para desenvolver os trabalhos, pois mal começamos as aulas **e alguns tem muita dificuldade com a internet, pois até eu que domino mais ou menos estou encontrando dificuldade, pois considero o Site muito complexo, acho que precisamos de um “caminho” passo-a-passo para ir encontrando o que procuramos.**

<sup>9</sup> Trata-se de distância física, porém, vale salientar que, na EaD, há presencialidade virtual.

de um caráter individualista, que serve de estímulo à competitividade e ao egoísmo nas relações entre os sujeitos. O discurso da *autonomia* relaciona-se com o discurso do *aprender a aprender*, que, segundo, Duarte (2001, p. 28), é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. Na concepção do *aprender a aprender*, marca-se a presença hegemônica no ideário educacional (Duarte, 2001, p. 51).

Tanto o discurso da autonomia quanto o do aprender a aprender estão a serviço de um discurso hegemônico, para o qual cabe ao aprendiz aprender por si só. Segundo Geraldi (2010), a partir desse modelo gestado na modernidade emerge uma série de expedientes, já denunciados pelo discurso crítico: a culpabilização do professor, a culpabilização do aluno, a desvalorização das culturas não rentáveis e nunca a culpabilização da própria estrutura sócio-política, ou seja, do modelo hegemônico que possibilita esse estado de coisas.

Sobre as consequências dessa perspectiva, Geraldi assevera:

[...] o aprendiz deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um *cuidado de si* pelo qual é responsável o próprio aprendiz [...]. Se a alguém lhe foi dada a oportunidade, qualquer que ela seja, e em consequência a inserção social dela resultante não deve ser considerada problema da estrutura da sociedade, mas um problema individual, uma incompetência para construir o seu próprio cuidado de si (Geraldi, 2010, p. 88-89, grifos do autor).

A autonomia do estudante vista sob essa perspectiva (*do aprender a aprender, de autodidatismo*) conduz à compreensão reducionista de que os estudantes que não lograrem sorte na caminhada, que não chegarem até o final do curso, não o fizeram simplesmente porque não foram *autônomos* o suficiente. Eles foram *incapazes* e não tinham o *perfil* de estudante de EaD.

### Considerações finais

A análise evidenciou a reenunciação, desqualificação e distanciamento de discursos *já-ditos* sobre a EaD por parte dos licenciandos. Mostrou também que os sujeitos atribuem sentidos à modalidade de educação a distância, estabelecendo, não raras vezes, comparações entre a educação a distância e a educação presencial. Isso aponta para a ideia de que a aula presencial é constantemente valorada nas interações da aula virtual; ela é um pano de fundo (horizonte apreciativo) a partir do qual valoram/avaliam as interações na aula virtual.

Embora os estudos teóricos da área da EaD postulem que é preciso analisar as especificidades dessa modalidade sem estabelecer comparações biunívocas com a modalidade presencial, é perceptível que, no mundo da

vida, os licenciandos avaliam a EaD justamente na comparação com a modalidade presencial. Nas relações entre os sujeitos que vivenciam a EaD, as duas modalidades de educação são colocadas em relação, seja para entender a aula virtual como uma modalidade do gênero *aula*, seja para avaliar, qualificar ou desqualificar a EaD.

Em suma, a EaD é avaliada, reacentuada, defendida ou contestada/refutada pelos licenciandos, pois “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, [...] iluminado pelos discursos de outrem que falaram sobre ele” (Bakhtin, 1998, p. 86). Nesse sentido, os enunciados aqui analisados são permeados por discursos *já-ditos* sobre essa modalidade de educação, sendo, pois, discursos *já-ditos* construídos historicamente a partir de questões sociais e ideológicas emblemáticas.

É a partir desse passado recente (*já-ditos* sobre a EaD) que se produz/atualiza, no presente, novas orientações axiológicas sobre essa modalidade no discurso desses sujeitos - professores principiantes de Língua Portuguesa. Não se trata de mera reprodução, e sim refração e atualização, pois as ações de hoje podem desestabilizar os *já-ditos* inscritos na historicidade.

Como propõe Geraldi (2010, p. 83),

[...] é sempre salutar enxergar o passado no presente, mas sem esquecer que o futuro não é o da reprodução do presente, por mais estabilizada que seja essa estrutura. É da estabilidade das estruturas com a instabilidade das ações que se tece o presente.

Assim é que, no que se refere à valoração da EaD, além de reenunciar discursos *já-ditos*, os licenciandos tomam a modalidade como um desafio, valoram positivamente o próprio curso, evidenciando uma atualização desses discursos.

### Referências

- BAKHTIN, M.M. 1998 [1975]. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. São Paulo, UNESP, Hucitec, 439 p.
- BAKHTIN, M.M. 2003 [1979]. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BAKHTIN, M.M. 2010 [1986]. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro & João Editores, 159 p.
- BAKHTIN, M.M. 2008 [1963]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 341 p.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V.N. 2004 [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11ª ed., São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BAKHTIN, M.M.; [VOLOCHÍNOV, V.N.]. 1926. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.
- BELLONI, M.L. 2008 [1999]. *Educação a distância*. Campinas, Autores Associados, 115 p.
- BRAIT, B. 2006. Análise e Teoria do Discurso. In: B. BRAIT (org.), *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, p. 9-31.
- BRAIT, B. 2007. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: C.A. FARACO;

- C. TEZZA; G. CASTRO, *Diálogos com Bakhtin*. 4ª ed., Curitiba, Editora da UFPR, p. 61-80.
- BRAIT, B. 2009. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo, Contexto, 251 p.
- BRASIL. 1998. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96*. Rio de Janeiro, Ed. Esplanada, 206 p.
- CORRÊA, J. 2007. Estruturação de Programas em EaD. In: J. CORRÊA (org.), *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre, Artmed, p. 1-19.
- DUARTE, N. 2001. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 296 p.
- GERALDI, J.W. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos, Pedro & João Editores, 207 p.
- GIOLO, J. 2008. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, 29(105):1211-1234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>
- PONZIO, A. 2008 [1998]. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo, Contexto, 336 p.
- RAMAL, A.C. 2002. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 268 p.
- RODRIGUES, R.H. 2005. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTA-ROTH (org.), *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 152-183.
- SANTÂNGELO, H.N. 2000. Modelos pedagógicos em los sistemas de enseñanza no presencial basados em nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 24:135-159. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie24f.htm>. Acesso em: 05/09/2012.
- SILVEIRA, A.P.K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R.H. 2012. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis, DIOESC, 118 p.
- THE COMMONWEALTH OF LEARNING (COL). 2003. *Tutoria na EAD: um manual para tutores*. Vancouver, Canadá. Disponível em: <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=5706>. Acesso em: 04/04/2012.

Submetido: 31/08/2015

Aceito: 29/11/2015

**Nívea Rohling**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças  
80230-901, Curitiba, PR, Brasil