

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PELO OLHAR DOS PROFESSORES
BRASILEIROS**

Daniervelin Renata Marques Pereira¹

Ana Cristina Fricke Matte²

RESUMO

Neste trabalho, são relatados os principais resultados de uma pesquisa sobre os discursos de treze professores de disciplinas introdutórias de língua portuguesa a distância no âmbito do ensino superior. Foram utilizados: um questionário com perguntas que versavam sobre a prática de ensino a distância, com destaque para a elaboração de atividades didáticas e a comparação entre as modalidades presencial e a distância; atividades didáticas que nortearam a prática dos professores e a interação numa disciplina *online* de um semestre. Por meio da semiótica francesa, analisamos os dados em busca de informações sobre a produção de sentido no texto. Na busca por convergências e divergências, comparamos os percursos dos sujeitos e dos temas e figuras para verificarmos as relações estabelecidas entre eles. As concepções refletidas nesses discursos tornam-se relevantes por não remetem apenas à voz do professor, mas à escola e, em última instância, à própria sociedade. Entre os principais resultados obtidos, percebemos que os discursos de um mesmo professor não se apresentam muito dissonantes, mas os discursos dos professores e da crítica ressaltam pontos de vista conflitantes, por exemplo, quanto à necessidade ou não de adequação dos conteúdos e atividades ao ambiente digital.

Palavras-chave: Educação a Distância Mediada pelo Computador. Discurso. Atividades didáticas. Ensino de língua portuguesa, semiótica francesa.

INTRODUÇÃO

Diante do crescimento acelerado das práticas em Educação a Distância (EaD) mediada pelo computador³, principalmente no ensino superior, necessários se tornam os estudos que se voltam para as experiências dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Com o olhar sobre os professores que atuam nessa modalidade de ensino, fizemos uma pesquisa cujo objetivo central foi captar nos discursos analisados elementos reveladores das configurações da prática pedagógica por meio de atividades didáticas para ensino de português.

Nossa proposta neste texto será apresentar os principais resultados obtidos na análise⁴ de 11 questionários respondidos por professores do ensino superior, de 21 atividades didáticas elaboradas e utilizadas por eles e do material coletado em uma disciplina *online* que, assim como as outras oferecidas pelos professores, era introdutória em cursos de graduação, conhecida popularmente como Oficina de Textos.

Para este estudo, tomamos a semiótica francesa ou greimasiana como embasamento teórico, pois interessava-nos desvelar o sentido construído no texto de maneira a chegar até as regularidades e/ou irregularidades, convergências e divergência entre esses dizeres.

DISCURSOS SOBRE O FAZER VS DISCURSO DO FAZER

O que coletamos em nossa pesquisa foi um conjunto de textos individuais que abrigam discursos sociais. Por esse viés, mesmo que uma dada posição contrarie o “comum” e “aceito” no contexto em que se inscreve, esse discurso não deixa de ser social (FIORIN 2006: 42), pois dialoga com seu oposto. Além disso, os discursos dos professores não trazem apenas sua voz, mas a da escola e, em última instância, a da própria sociedade.

Esse caráter revelador dos relatos, memórias ou depoimentos tem sido apropriado por alguns pesquisadores que buscam aí pistas sobre a aquisição da língua, como é o caso de Paiva (2006; 2007; 2008). O potencial desses estudos

está, principalmente, em se dar ao discurso dos enunciadores um valor de objeto científico e, como tal, relevante para a compreensão das práticas educativas em contexto real. Não privilegamos aqui os aprendizes, mas a experiência relatada por docentes na elaboração de atividades didáticas e outros aspectos relativos a esse fazer, também manifestados no discurso.

Ainda que uma parte dos dados seja referente à prática dos professores e dos alunos no momento de interação no ambiente digital (estudo de caso) e que consideremos as atividades como uma ação dos professores, essas “práticas” são tomadas aqui como essencialmente linguísticas. É, portanto, no discurso em si mesmo e não em dados ontológicos que encontramos os princípios fundamentais da perspectiva assumida por nós.

Considerando que nosso objeto é o discurso pedagógico, podemos desenhar um esquema de sua delimitação pela abordagem teórica como mostra a figura 1:

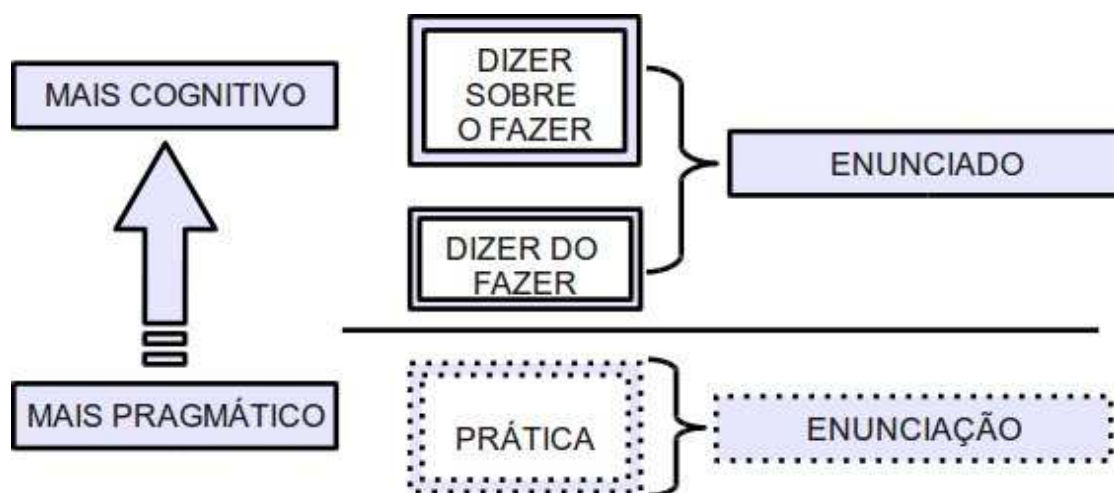


Figura 1: delimitação do objeto de estudo

Os discursos analisados são, então, um pequeno recorte da enunciação, que sempre é fugidia e difusa para ser apreendida em uma pesquisa que tem em vista o discurso. Podemos afirmar que o “dizer do fazer”, a saber: os enunciados das atividades e a interação entre professores e alunos, é mais pragmático por se aproximar da performance, e o “dizer sobre o fazer” é mais cognitivo, uma vez que esse último é uma interpretação baseada em observações e percepções dos sujeitos da sua prática, presentes no questionário da pesquisa. Essa diferenciação do cognitivo para o pragmático pode ser notada pela maior

presença de figuras nas atividades e na interação comparativamente aos percursos do questionário.

PERCURSO

Com o uso de ambientes virtuais para o ensino da língua portuguesa, como se configuram as propostas didáticas, especificamente as atividades, pelo discurso do professor? São elas características de um novo paradigma na educação ou apenas uma mudança de espaço?

Nosso intento não era, ao responder tais perguntas, taxar as respostas como certas ou erradas, mas buscar nesse dizer dos sujeitos marcas que trouxessem à luz o sentido produzido por eles num contexto em que a produção foi planejada, isto é, representa o modo como o sujeito vê sua prática. A partir desse “retrato”, poderemos, então, propor reflexões e críticas sobre a prática nesse contexto.

O método escolhido para a comparação entre o que chamamos de “dizer sobre o fazer” e “dizer do fazer” na busca pela assonância ou dissonância entre eles foi confrontar os percursos dos sujeitos (nível narrativo) e percursos temáticos e figurativos ou isotópicos (nível discursivo). Após a microanálise dos textos pelo nível narrativo e discursivo, foram criados quadros com resumos desses percursos e usados os seguintes símbolos, cujo número de ocorrências é indicado entre parênteses:

~ semelhante (7 vezes);

□ contém (16 vezes) ;

≠ diferente (1 vez).

A predominância, como se vê no resultado dessa comparação entre os percursos, é mais para a convergência que para a divergência. Em geral, o discurso do fazer está contido no discurso sobre o fazer. Isso implica que o que é dito sobre o fazer encontra respaldo nos enunciados do fazer e vice-versa. Sendo os enunciados das atividades produzidos pelos mesmos sujeitos que os selecionaram e puderam tomá-lo como referência ao responder o questionário, esses se apresentam como menos controláveis que os enunciados da interação, quando vários pontos de vista estão em conflito. Entretanto, esse último discurso

também se mostrou, em geral, coerente com os outros discursos que o acompanham.

As convergências, portanto, ficaram mais nítidas no interior de um mesmo discurso e menos quando comparamos os discursos entre si e ainda quando nos voltamos para um discurso pedagógico “do que deve ser feito”. Essas divergências serão demonstradas na apresentação das concepções sobre a Educação a Distância, quando os pontos de vista são, muitas vezes, conflitantes. Para verificar algumas características dessa confrontação dos discursos, organizaremos a seguir alguns dos resultados obtidos pelas ferramentas da semiótica.

REVELAÇÕES DOS/NOS DISCURSOS

Os tópicos criados na análise pela semiótica francesa serviram também para a organização dos resultados alcançados no conjunto das análises. Abaixo, segue um quadro com um resumo das ferramentas utilizadas nas microanálises:

| | Ferramentas da semiótica greimasiana | Características principais |
|--|--|--|
| | NÍVEL NARRATIVO | |
| S I N T A X E | Relação entre os actantes narrativos (sujeito e objeto, principalmente) | <ul style="list-style-type: none"> - Constituição do sujeito narrador nas/pelas relações antropomórficas e com os valores em jogo. - Hierarquia entre os actantes e possível sincretismo entre eles. |
| | Percurso narrativo | - Descrição dos programas narrativos privilegiados e a articulação entre eles: manipulação, ação (competência e performance) e sanção. |
| S E M Â N T I C A | Paixão | - Percepção de emoções que, moralizadas, tomam forma de paixões, tais como decepção e insatisfação. A importância dessa categoria para a análise está em tomar o sujeito como “um corpo próprio” que sente, que demonstra paixões, mesmo num contexto formal de escrita. |

| NÍVEL DISCURSIVO | |
|---|---|
| S I N T A X E | <p>Projeção de pessoa, tempo e espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de efeitos de proximidade/ subjetividade e distanciamento/objetividade como estratégias do enunciador. - A projeção do tempo e espaço permite localizar a percepção do sujeito do “onde” e “quando” como referências do ensino a distância e presencial. |
| | <p>Argumentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de procedimentos argumentativos do enunciador cujas concepções e crenças se desvelam por essas articulações sintáticas. Nesse caso, categorias importantes são a persuasão, a veridicção, estabelecidos pelos procedimentos utilizados. |
| S E M Â N T I C A | <p>Percursos temáticos, figurativo e isotopias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos temas e figuras que ajudam a revelar, no “dizer” do professor, ideologias pela organização do seu discurso em blocos semânticos que podem ajudar na compreensão de como sua prática é vista por ele. |

Quadro 1: ferramentas da semiótica greimasiana escolhidas para a análise.

Começaremos por mencionar a constituição dos sujeitos nas/pelas relações estabelecidas entre eles e também com os objetos.

Essas relações pouco variam da tradicional hierarquia estabelecida no universo da escola tradicional se pensadas como uma estrutura narrativa que expressa regularidades. Em geral, temos um destinador-do-dever (escola) que manipula um destinador-delegado⁵ (professor) o qual, por sua vez, manipula os destinatários (alunos) seguindo os valores do primeiro. Portela (2008: 22) percebe essa interação entre sujeitos como tendo “‘a montante’, a orientação persuasiva e formadora do sujeito-operador educador (ou didata) e, ‘a jusante’, a recepção/interpretação do sujeito educando (ou aprendiz)”. Em seu esquema, temos:

“Destinador social (Sistema Educacional) → Educador → Educar → Educando

e, do ponto de vista do educando:

Destinador social (SE) → Educando → Ser → Educado por →

Educador” (p. 22)

Tal esquema vale também para a estrutura de relações estabelecidas pelos sujeitos da nossa pesquisa. Apenas destacamos a posição do aluno como sujeito ativo em alguns discursos. Alguns destinadores instauram os alunos também como participantes na doação de competência a si mesmos, quando eles são convocados a descobrir de que aprendizado precisam e a criar novos conhecimentos a partir dos adquiridos. Essa concepção se manifesta em algumas atividades com propostas em que o aluno deve retornar ao professor uma posição crítica diante dos fatos. Segundo as ocorrências, identificamos os seguintes perfis para o professor no nosso *corpus*:

1) Professor-coordenador: sincretismo entre sujeito-do-dever e sujeito-do-poder (atualizado). Pareceu-nos que, quanto maior o poder do professor, mais escassas são as marcas da escola ou de outra entidade superior, embora ela sempre esteja presente.

2) Professor-adjunto: sujeito-do-dever/querer ou destinador-delegado (poder limitado em relação ao destinador-do-dever escola).

Uma outra subcategoria ainda, dentro desses dois perfis, é a de “professor-responsável”: sujeito-do-dever/querer, dedicado ao papel ativo de capacitar os alunos, pressupondo uma participação mais ou menos passiva deles, uma vez que a tarefa de ensinar se sobrepõe à de aprender.

Os destinadores-professores ora privilegiam nos enunciados sua atuação como manipuladores, ora o papel dos sujeitos-alunos na performance, com recorrência da primeira perspectiva. Mesmo com a posição de sujeito dedicado ao compromisso de tornar o aluno competente de acordo com o programa de ensino, a reação dos alunos determina o sucesso ou não da empreitada e o direcionamento da interação, como mostram estas falas:

- a) A participação dos alunos é pequena (...) (Q2),
- b) Alguns alunos estavam mais preocupados com o certo e o errado (...) (Q5),
- c) Os alunos ainda resistem ao uso das novas tecnologias. (Q6) e
- d) Os chats dos ambientes digitais até acontecem, eventualmente, até o momento em que todos [os alunos] trocam os MSNs. (Q9).

A escola, destinador-do-dever, é preciso lembrar, não representa apenas a voz daqueles que ocupam cargos administrativos e de professores e alunos. Ela ocupa o “lugar do saber”, absorve valores que circulam na sociedade,

reinterpreta-os, confere-lhes legitimidade e cientificidade e os devolve à própria sociedade (LARA 2004: 21). Por isso, o destinador-escola abarca também a sociedade em seu discurso sobre o que deve ser ensinado. Essa consciência nos alerta para a condição abrangente do discurso do professor enquanto porta-voz da escola, seja tomando o discurso dela como discurso próprio ou aceitando-o como determinante de sua ação e mesmo se opondo a ele.

Também o objeto buscado pelos sujeitos tem uma configuração característica do ensino tradicional. Em geral, o destinador manipula os sujeitos para adquirirem conhecimentos necessários para sua formação e, nos cursos de licenciatura, para a sua atuação como futuro professor. Para alunos do bacharelado, esses conhecimentos se direcionam para as habilidades de escrita e leitura de gêneros acadêmicos, incluindo aí as noções da norma culta da língua portuguesa.

O nó dessas relações entre os sujeitos parece estar no conflito entre o que é esperado e a resposta dada, envolvendo aí a aquisição do objeto conforme os valores do destinador. Em que variam então esses enunciados se a estrutura narrativa se mostra semelhante à das práticas de ensino presencial? A estrutura das relações é praticamente igual, mas as problemáticas, presentes na argumentação, temas e figuras, trazem à tona outras questões peculiares à EaD mediada pelo computador, como: a aceitação ou não das ferramentas tecnológicas para o ensino formal pelos alunos (para o uso informal, a aceitação é pouco questionável), a flexibilidade do tempo e a necessidade de sua organização, acúmulo de outras questões próprias do meio, como letramento digital.

O que dizer do sujeito-professor que se coloca sempre como hierarquicamente superior ao aluno nos enunciados das atividades, mas necessita ancorar academicamente sua fala quando dirigida ao pesquisador? Identificamos aqui um sintoma passional, num jogo de suficiência e insuficiência, inerente à atividade pedagógica, mas geralmente negado pelos jogadores. Esse jogo/sintoma é um aflorar emotivo suscetível de moralização e, portanto, faz parte de um possível esquema passional. Se tomamos o professor como seu próprio moralizador, o que é totalmente verossímil diante dessa mudança de paradigma conforme o enunciatário, o professor-moralizador julga-se: 1) um sujeito dotado de autoridade e uma referência na relação com o aluno e com a direção da escola

e 2) um sujeito, por vezes decepcionado, por vezes eufórico, dominador dos conhecimentos acadêmicos para o pesquisador, a quem ele apresenta sua prática pedagógica. Conforme as pistas de seu discurso, há indícios de que o meio digital cria nos professores a necessidade de marcar, pelo comportamento, a hierarquia que surge como “intuitiva”, dada a repetição.

Apesar da pouca ênfase dada às paixões na pesquisa aqui relatada, o que ela evidencia, por enquanto, é a relevância da atenção à moralização e suas consequências nesse espaço de interação digital.

No nível discursivo, em que os percursos temáticos e figurativos abrigam as crenças e ideologias, além da argumentação, cujas razões levantadas salientam as concepções em jogo, a comparação entre as modalidades de ensino e os valores vinculados ficam mais claros. Destacamos, então, as concepções que se mostraram mais representativas dos discursos estudados.

1) Concepção da distância física, no ensino a distância, como barreira para um ensino efetivo, contrariamente ao ensino presencial. Essa concepção se alia a outra:

2) Concepção de que o aluno de disciplina *online* está sozinho e, por isso, deve ter mais suporte do professor que o aluno do presencial.

3) Concepção do meio digital como um espaço diferente para as práticas do presencial. Nesse contexto, busca-se representar, no meio digital, práticas do presencial (ex.: fórum para reproduzir interações do presencial).

Quanto à proximidade de aspectos de ambas as modalidades, o gráfico a seguir tabela a quantidade de menções às categorias utilizadas pelos professores para comparar o ensino presencial e o mediado pelo computador. Esta quantificação, entretanto, inscreve-se apenas como retrato do *corpus* estudado e não pretende ser uma simples generalização. As semelhanças são, dentro de cada discurso, contextualizadas e explicadas, como pode ser visto em nossa dissertação (PEREIRA 2010).

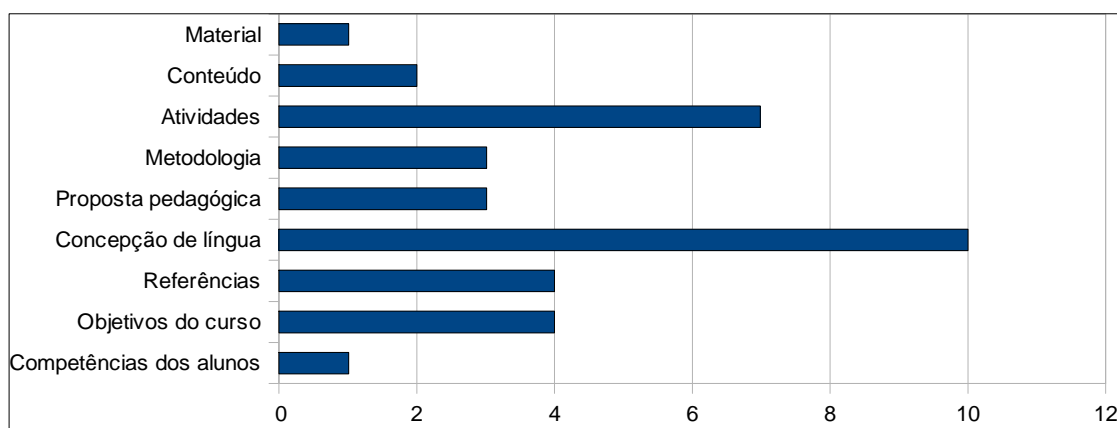


Gráfico 1: Semelhanças entre aspectos da modalidade de ensino presencial e a distância presentes nas respostas dos questionários

Consideramos também que alguns dos traços do gráfico 1 com maior tendência a uma uniformidade são também mais inerentes ao sujeito e ao curso: concepção de língua, objetivos do curso e referências, o que também se vincula aos percursos dos sujeitos no ensino e à relação de dependência com a instituição, sendo, por isso, mais regulares. As maiores discordâncias entre os discursos são em relação à metodologia, às atividades e aos conteúdos, elementos, geralmente, defendidos como mais personalizáveis em discursos críticos sobre o que deve ser feito para um ensino eficaz.

4) Concepção de que atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença: conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc. Essa é, portanto, uma defesa de adequação e adaptação ao contexto.

5) Visão da temática escolhida nas atividades como justificativa de mudanças e também como estratégia de direcionamento do curso ao campo de interesse dos alunos. Predomina a crença de que, uma vez que não é possível oferecer atividades diferentes em um mesmo curso, mesmo porque o objetivo é comum no contexto de um curso (ex.: ensinar gêneros acadêmicos), aos alunos é permitido trabalhar assuntos da sua área.

As concepções que levantamos marcam um objeto ainda em construção, dadas as gradações entre oposições como liberdade vs controle, diversidade vs identidade, principalmente. Não há no discurso desses professores uma uniformidade, mas uma variedade de pontos de vista que refletem instabilidade nas escolhas didático-metodológicas da modalidade de ensino a distância.

Uma observação feita é que não há consenso sobre os resultados do ensino em meio digital relativamente ao presencial. Mesmo quando os sujeitos professores assumem algumas semelhanças, há ressalvas quanto aos resultados mais positivos e negativos na EaD mediada pelo computador:

Positivos:

- Maior acesso a textos diferentes, encontrados em pesquisas livres, de acordo com as necessidades do aluno.
- Exigência de maior trabalho (leitura e escrita) dos alunos, graças ao caráter mais “escrito” do ambiente em oposição à predominância da “oralidade” do presencial. Como o objetivo principal é a leitura e produção de textos, essa característica do meio digital se torna um trunfo.
- Desenvolvimento da maturidade e autonomia dos alunos no ambiente digital, pela distância do professor.

Negativos:

- Porque os alunos da graduação ainda não conseguem ser autônomos, os resultados tendem a ser piores. Essa característica é salientada na organização do tempo para cumprimento dos prazos.
- Dificuldade de disponibilizar no meio digital todo o programa do ensino no presencial.
- Menor interação e, assim, menor relação afetiva entre os sujeitos. A sensação produzida, segundo os informantes, é de ausência dos sujeitos no meio digital.

Sobre as vantagens do meio digital, Braga também elenca a acessibilidade como elemento que justifica a importância do emprego da Internet para o ensino corroborando alguns pontos supracitados:

A Internet afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação a distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (*www*). (BRAGA 2007: 182)

Quanto ao tempo e espaço relacionados a pessoas do discurso, o que se destaca é o percurso das atividades na flexibilidade de fontes de consulta (internet) e no tempo para a resolução das tarefas e interação no ambiente digital. Essas são, na verdade, dimensões fluidas no ensino-aprendizagem a distância, o

que pode ser euforizado ou disforizado dependendo do valor “autonomia”, constantemente lembrado pelos professores. Destaca-se um efeito de subjetividade nos discursos de enunciadores que tentam como estratégia a redução da distância física ou do seu “peso” sobre os actantes. Por outro lado, a objetividade também assegura a formalidade própria do contexto educativo e é mantida, principalmente, nas atividades didáticas.

De uma forma geral, as perspectivas de ensino da língua portuguesa se apresentam de acordo com a evolução nos estudos dessa língua, como resume Bezerra:

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas têm se destacado: a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. (2005: 38)

Das onze atividades didáticas, oito delas envolveu ou a escrita de algum gênero textual ou a discussão sobre o assunto. As onze tarefas da disciplina *online* acompanhada destacaram a escrita de gêneros acadêmicos. Os aspectos formais da língua, todavia, não desapareceram nas atividades didáticas, como vemos nesta atividade do nosso *corpus*:

Atividade 5

Atividades elaboradas em slides e enviadas por lista de e-mails (Yahoo Grupos).

Frase usada por um aluno: “Olá professora, estou lhe mandando este email para comunicá-la que já refiz meu trabalho. Na verdade já o fiz a uns 15 dias atras, porém não mandei uma mensagem para a senhora avisando.”

Correção: *Olá professora, estou lhe mandando este e-mail para comunicar-lhe que já refiz meu trabalho. Na verdade, eu o fiz há uns 15 dias, porém não a avisei.*

NO EXERCÍCIO SEGUINTE VOCÊS PERCEBERÃO A DIFERENÇA DE QUANDO HOVER UM 'A' NO MEIO DA FRASE. NA DÚVIDA, VOCÊ DEVE APLICAR A REGRA:

Na verdade, eu o fiz HÁ uns 15 dias, porém não a avisei.

Na verdade, eu o fiz FAZ uns 15 dias, porém não a avisei

O EMPREGO DE ATRÁS É REDUNDANTE

1- DIFERENÇA DE EMPREGO ENTRE HÁ E A

| | |
|---|---|
| <p>Observe a diferença de emprego entre <i>há</i> e <i>a</i>:</p> <p>A estátua permanece na praça há vinte anos.</p> <p>A estátua permanece na praça faz vinte anos</p> | <p>Daqui a vinte anos, esta estátua estará no mesmo lugar.</p> <p>[A não pode ser substituído por faz]</p> |
|---|---|

Complete os exercícios, optando pelos modelos a e b:

- a) __Faz__ duas semanas que este projeto foi aprovado.
 __Há__ duas semanas que este projeto foi aprovado.
- b) Daqui __x__ duas semanas, este projeto será aprovado.
 Daqui __a__ duas semanas, este projeto será aprovado.

1. Já _____ três anos que esta praça foi inaugurada.

Já _____ três anos que esta praça foi inaugurada.

2- _____ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo *Shopping-Center*.

_____ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo *Shopping-Center*.

(...) (PEREIRA 2010: 251-252).

Entretanto, aparece, em geral, uma preocupação de contextualização e

reflexão, ao contrário do ensino de gramática tradicional em abordagem mecanicista e sem outro objetivo a não ser fazer conhecer as regras da língua.

O ambiente digital se mostra, em relação ao discurso sobre a prática, o lugar de confluência de aspectos positivos do ensino presencial, o que reflete uma maior experiência dos enunciadores com esse ensino. O sentimento de “falta” manifestado por vários enunciadores a respeito de uma menor interação e ausência de afetividade, por exemplo, denuncia uma prática de EaD ainda colada no modelo da sala de aula presencial.

O emprego de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)⁶ na Educação a Distância é o que mais caracteriza essa prática pedagógica como “diversa”, embora elas possam e sejam usadas no meio presencial também. No discurso dos professores se destacou a utilização da internet e ferramentas da prática informal, como bate-papo e e-mail, ao lado de outros formais, como fórum e ambientes digitais.

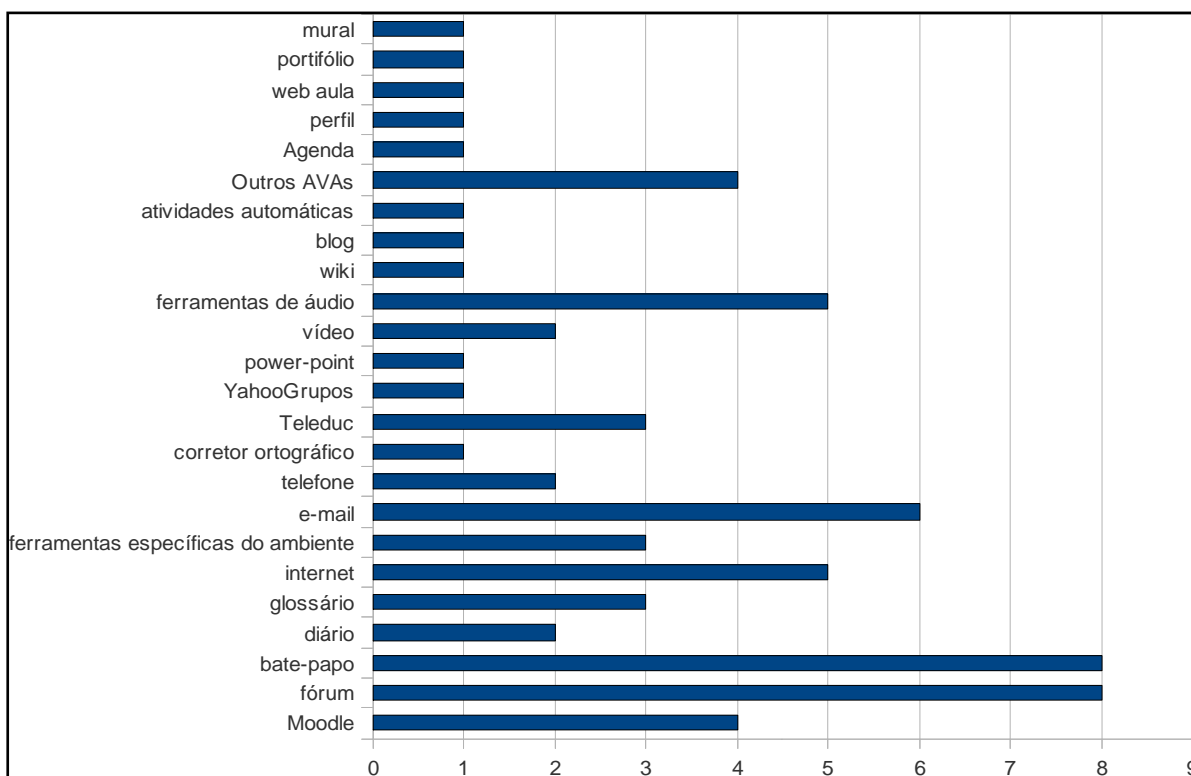


Gráfico 2: Tecnologias da Informação e Comunicação citadas pelos professores nas respostas do questionário e atividades didáticas.

Destacam-se, no gráfico 2 acima, como ambientes virtuais de ensino-aprendizado (AVA) o Moodle e Teleduc. A videoconferência aparece, nos

discursos, como uma ferramenta com grande potencial no ensino, justamente por permitir a “simulação” de uma aula presencial, mas está além das condições da maioria das escolas, seja pelo custo, seja pela dificuldade técnica de uso em relação às outras tecnologias.

INTERAÇÃO

A interação entre professores (coordenador e monitor) e alunos foi observada durante um semestre letivo em uma disciplina denominada “Oficina de Texto”, cujo principal objetivo foi: “fazer com que a leitura e a escrita fossem vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem.” (Coordenadora da disciplina).

O que se destacou no discurso dos dois professores foi a intenção de encadear programas narrativos num contínuo em busca de produções cada vez mais adequadas ao objetivo de escrita acadêmica. Representamos esse encadeamento na figura abaixo:

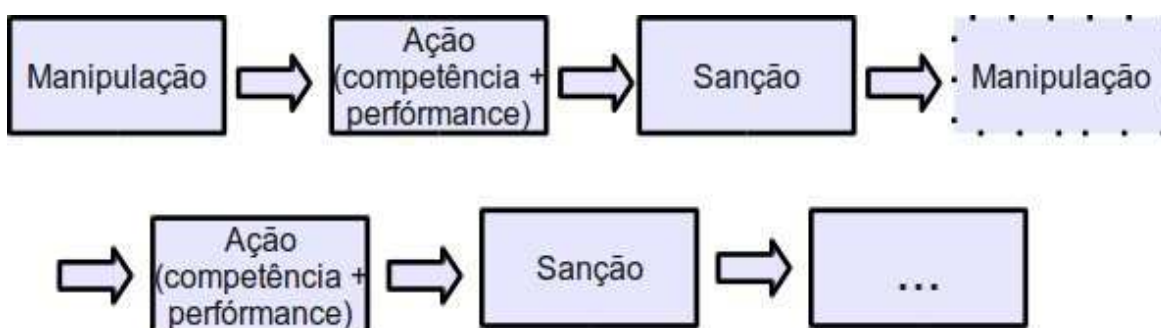


Figura 2: organização dos programas narrativos nos discursos analisados.

Dessa forma, a performance do sujeito-aluno demandava novas doações de competência do professor para um *fazer* mais aperfeiçoado de acordo com os valores realçados.

É a partir da produção escrita dos alunos que as orientações, em forma de comentários, são encaminhadas. A ausência de *feedback* em todas as tarefas provoca estranhamento e a percepção de “ausência” do professor. O comentário

dos colegas não tem o mesmo “peso” do dado pelo professor, autoridade no ambiente. A construção da autonomia se torna, como bem frisado na disciplina, uma peça fundamental do ensino:

Vocês não devem esperar que o professor seja uma máquina de corrigir os ‘erros’ encontrados em seus textos. Ele pode ajudar na realização desse trabalho, mas essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. Esperamos que, nesta disciplina, vocês percebam suas qualidades como escritores e leitores e reconheçam os aspectos que ainda carecem de maior atenção, desenvolvendo, desta forma, a independência de vocês com relação à leitura e produção de textos. **A autonomia é, portanto, uma meta a ser alcançada pelos participantes desta oficina.** (texto inicial do coordenador no ambiente digital) [grifo nosso]

Mesmo após essa manipulação, os alunos manifestam essa necessidade de “presença” ativa do docente:

Veja bem, não é que eu esteja incitando revolta ou querendo fazer inferninho ou criar intriga ou apenas ser mala pelo prazer de ser mala, mas nenhuma das minhas respostas de tarefas parece ter sido checada pela professora, já que não há comentários do formador. (Aluno)

O aluno que enuncia esse trecho usa uma negação chamada por Ducrot (1980) de negação polêmica (polifônica). Segundo esse autor, a afirmação estaria implícita na negação, o que acontece com o encadeamento de enunciados negativos e afirmativos. No exemplo citado aqui, o enunciador diz não fazer no enunciado (“não é que eu esteja...”), mas deixa claro que sua intenção é mesmo provocar os leitores, não só o professor, mas também os seus colegas, justificando ainda o motivo de sua acusação.

É nessa manifestação do valor da “afetividade”, que entendemos como sendo o efeito da necessidade da escrita como consolidadora de um espaço coletivo, que localizamos o ponto crucial da interação entre os sujeitos no ambiente de educação a distância e o que consideramos ser merecedor de mais estudos. Uma vez que o material, os objetivos, as referências costumam se manter (seria esse um problema?), o que justificaria o sentimento de insuficiência da Educação a Distância em relação à modalidade presencial? Pensamos que estudos mais profundos sobre interações no meio digital poderão trazer novas revelações para compreender tal fenômeno.

Ressaltamos aqui o espaço de conflitos entre professor e alunos, principalmente sobre questões em que há discordância, como percebemos pela

resistência dos alunos em fazer trabalho em grupo. Há, nesses casos, uma comunicação que busca a negociação, mas que não apaga a hierarquia entre os sujeitos. Por isso, a voz que prevalece no fim é a dos professores. Os alunos podem, entretanto, manifestar sua posição em ferramentas coletivas e propor mudanças.

APROPRIAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concordamos com Dias (2002: 11) quando defende a noção de tecnologia como:

uma extensão da percepção e compreensão humana (conhecimento extra-somático) e sua clara interdependência com a ciência, com o contexto e com as necessidades que pretende suprir. Os artefatos são apenas os meios de que podemos dispor para redirecionar nossas práticas educativas e não devem se destacar em detrimento dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O emprego dos novos recursos tecnológicos tem sido apoiado como um diferencial significativo para a otimização do processo de aprendizado. Para além do simples uso delas, no entanto, está a consciência dos professores dessa escolha como fator adequado à situação e do público-alvo envolvido. O ensino mediado por esses recursos, em muitos casos, indicam grande distância entre o *parecer* inovador e o *ser* inovador; por isso, perguntamos: Até que ponto a integração de recursos digitais acontece de forma planejada e proveitosa para o ensino de determinado conteúdo? Em que se diferencia dos métodos tradicionais?

Matte (2009: 8) alerta para essa tensão entre o antigo e o novo:

[...] os avanços tecnológicos que possibilitam criar realidades virtuais cada vez mais próximas da realidade concreta precisam ser utilizados com parcimônia, pois, dependendo de como são usados, podem, facilmente, recriar modelos antiquados de ensino com efeitos visuais fantásticos.

Ferramentas de vídeo (ex: YouTube) e áudio (ex: Podcast), por exemplo, são ressaltadas pelo potencial de trazer à sala de aula a multimodalidade, de valor positivo para todos os informantes. O ensino de fonética é citado como um

campo potencialmente beneficiado por essas tecnologias. Elas elevam também as possibilidades de se trabalhar uma maior variedade de gêneros textuais autênticos presentes em abundância na internet.

Refletindo sobre a interação entre os sujeitos para as escolhas apropriadas, Pais (2003: s/p) afirma que há, por trás da escola e dos sujeitos ligados a ela, um discurso pedagógico que:

caracteriza-se por uma estrutura de poder muito rica, definida por sobremodalizações de modalidades complexas: *poder-fazer-saber* *P* *poder-saber-fazer* *P* *poder-fazer-querer* *P* *poder-fazer-dever* *P* *poder-fazer-criar*. Trata-se, pois, de um discurso que se destina, respectivamente, a gerar *conhecimento*, constituir uma *competência*, despertar *vocação*, instaurar uma *ética*, de modo a estabelecer um *sistema de crenças* sobre as qualificações precedentes.

Segundo esse autor ainda, *ensino e pesquisa, formação e qualificação* não passam por uma bibliografia ou pelos meios eletrônicos, mas pela liberdade, responsabilidade e autonomia, sistema de valores indissociáveis na garantia do desenvolvimento social e profissional.

De maneira que podemos lembrar aqui a oposição entre liberdade e controle ou opressão em alguns discursos que relatam a quase impossibilidade de um bom ensino em um determinado contexto e impedimentos da instituição que, na atenção a suas normas, fecha-se às necessidades concretas dos professores e alunos, situação presente, principalmente, no discurso do questionário respondido por este professor:

Desconheço a autoria das atividades [no material didático]. Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores, mas infelizmente todo o material de EAD não traz o nome dos autores e os créditos dessa atividade são atribuídos à instituição. (...) As aulas presenciais foram importantíssimas! Mas não poderiam ter sido ministradas e, portanto, não foram pagas. (...) Tentei inserir uma gravura em um fórum, mas não pude usá-la pois o campo onde eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço. (Questionário 5 do *corpus* da dissertação).

Para além da apresentação de ações positivas e negativas na EaD, é preciso vê-la como um espaço em construção que provavelmente não se situa numa identidade, mas numa diversidade que prevê regulações dependentes de variáveis sociais, culturais e tecnológicas, pelo menos. Sua vantagem está justamente na possibilidade de personalização, garantida pela flexibilidade do meio digital, em que a interação professor-aluno, aluno-aluno pode se multiplicar

no tempo e no espaço conforme suas necessidades; no registro durável de informações; e na criatividade, que podem garantir múltiplas atividades a ser escolhidas de acordo com estilos de aprendizado.

O Coordenador da Coordenação de Inspeção Escolar (Cdin), Alessandro Sathler, afirma:

A questão da educação a distância é muito múltipla e em sua diversidade demanda um espaço bastante específico para seu desenvolvimento. Cada localidade, povoado ou região tem suas particularidades. Sendo assim discutir a EAD é muito importante, mas que isto seja feito de uma maneira em que se analise cada situação e suas especificidades.⁷

Tal flexibilidade possível, entretanto, não se opõe à sistematicidade e ao rigor, caros a qualquer atuação profissional em que se tenha uma competência a ser doada e situações-problema a que o sujeito será exposto como profissional.

Apresentar resultados positivos e se empenhar na resolução dos problemas é um desafio para os profissionais que optaram pela modalidade de ensino a distância para lidar com preconceitos de uma sociedade acostumada com o modelo tradicional, como critica a reportagem abaixo:

Mais de 18 mil alunos de cursos de educação a distância de instituições particulares e públicas sofreram preconceito por terem optado por essa modalidade de ensino, segundo levantamento da Associação Brasileira de Estudantes de Ensino a Distância (ABE-EAD), que recebe as denúncias desde 2007. São casos de discriminação por alunos de cursos presenciais, dúvidas dos empregadores sobre a validade dos cursos - mesmo os autorizados pelo Ministério da Educação -, dificuldades para conseguir estágio, para obter o registro profissional e fazer inscrição em concurso.⁸

Os resultados positivos presentes nos discursos analisados mostram que esse desafio já começa a ser foco de professores que se engajaram na proposta de ocupar o meio digital de forma mais eficaz para o ensino. Os resultados negativos, como a prática tradicional mascarada pelas novas tecnologias, merecem mais cuidado dos interessados em investir nesse ainda recente espaço ocupado pela educação, implicando um retorno de propostas alternativas que podem incentivar a direção da escola, professores e aluno na continuidade dessas práticas que, embora recentes e em constante mudança, têm um objeto comum a outros espaços: o conhecimento.

COMPUTER-BASED LEARNING THROUGH THE BRAZILIAN TEACHERS VISION

ABSTRACT

In this work, we report the main results of a survey about the speech produced by thirteen teachers of introductory courses of Portuguese through distance education in universities. It was used: a questionnaire that focused on the practice of distance education, emphasizing the development of educational activities and a comparison between both face-to-face and distance designs; activities that guided the practice of teachers and the interaction during a one-term on-line course. Based on the French semiotics, we analyzed data in search of information about the production of meaning in the text. In the search of similarities and differences, we compared the courses of themes and figures in order to verify the relationship established between them. The concepts reflected in these discourses are important because it not only link to the teacher's voice, but also to the school and, ultimately, to society itself. Among the main results, we realized that the discourse of a teacher does not have many differences, but the discourses of teachers and critics point out conflicting views, for example, if the adequacy of the contents and activities in the digital environment is important.

Keywords: Computer-assisted Language Learning. Speech. Teaching activities. Portuguese teaching, French Semiotics.

NOTAS

- ¹ Doutoranda em Linguística pela USP, com bolsa CAPES. É mestre em Linguística Aplicada pela UFMG, graduada em Letras-Licenciatura Português/Francês na Faculdade de Letras/UFMG.
- ² Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo em 2002. Atualmente é professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- ³ Sempre que utilizarmos a expressão “Educação a Distância” será para nos referirmos àquela que faz uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) mais modernas, embora não desconsideremos que existam outros tipos de educação a distância.
- ⁴ A análise pode ser lida na íntegra em nossa dissertação de mestrado. (PEREIRA: 2010).
- ⁵ Destinator delegado é aquele responsável por transmitir os valores de um outro destinator

maior a um destinatário.

- ⁶ Essas tecnologias são enquadradas no contexto da “Revolução Informacional”. Elas se caracterizam “por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).” (Wikipédia, 2009). São exemplos delas os computadores, as câmeras, os e-mails, os fóruns, a internet etc.
- ⁷ Notícia publicada por Crislaine Hildebrandt na Folha Dirigida em 04/11/2009 sob o título “Educadores destacam desafios do Ensino a Distância no Brasil”. Disponível em <<http://www.folhadirigida.com.br/script/FdgDestaqueTemplate.asp?pStrLink=7,79,0,220437&IndSeguro=0&IntErro=>>>. (04 novembro 2009).
- ⁸ Notícia publicada no dia 03/11/2009 no Estadão.com.br sob o título “Ensino a distância sofre resistência”. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20091103/not_imp460217.0.php>. (03 novembro 2009).

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (eds.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRAGA, Denise Bertoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: Araújo, J. C. (eds.): *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

DIAS, Reinildes. *Novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino de inglês*. Belo Horizonte: PUC MINAS VIRTUAL, 2002.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 8ª ed, 2006.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. In: *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009. <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/index.php>>. Acesso em 01 dez. 2009.

PAIS, Cidmar Teodoro. Condições da pesquisa científica e tecnológica, da autonomia universitária e da liberdade acadêmica em universidades públicas e privadas. In: *Revista Estudos Linguísticos*. N. 32, 2003 <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc009.htm>>. Acesso em out. 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: *Contexturas*, n. 9, 63-78, 2006. <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 11 set. 2009.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 46, n.2, 165-179, 2007. <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 11 set. 2009.

_____. “Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem”, en: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.8, n.2, 321-339, 2008. <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2008_2/03-Vera-Menezes.pdf>. Acesso em 11 set. 2009.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. *Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital: uma análise semiótica*. 2010. 319p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, 2010.

PORTELA, Jean Cristtus. Universidade Estadual Paulista/Araraquara. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 181p. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista/Araraquara, 2008. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050862.pdf>>. Acesso em out. 2009.