

Representações de aluno em manuais de Educação a Distância¹

(The representations of student in Distance Education manuals)

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz¹

¹Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

elianaruiz@terra.com.br

Abstract: This paper aims to problematize the representation of student that emerges from student guides for higher education in the distance modality, by following the discursive perspective and converging with sociocultural studies.

Keywords: distance education; autonomy; student; learning; discourse.

Resumo: Inserido na perspectiva discursiva, em convergência com os estudos socioculturais, este trabalho pretende problematizar as representações de aluno que emergem de guias de estudantes para cursos superiores na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação a distância; autonomia; aluno; aprendizagem; discurso.

Introdução

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sua utilização no campo educacional, favorecida pelo aumento das possibilidades de acesso a um computador conectado à internet por um número cada vez maior de pessoas, a Educação a Distância (doravante EaD) é uma realidade que toma corpo a cada dia. No contexto nacional, vale mencionar a ampliação, em ritmo crescente, da oferta de cursos nesse formato por um grande número de instituições públicas de ensino superior (Ipes): até 2013, o sistema UAB pretende ampliar sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das Ipes brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano.²

Embora pensar nas implicações que o ensino a distância tem para a Educação do país de modo geral não seja papel exclusivo do governo e das instituições educacionais (ABRAEAD, 2007; BRASIL, 1998, 2007), parece-nos que cabe à pesquisa acadêmica pensar, a partir de uma perspectiva discursiva, o modo como as relações professor-aluno são afetadas por essa nova modalidade educacional, em contexto de formação de indivíduos numa sociedade globalizada.

Devido aos poucos trabalhos de pesquisadores no espectro dos Estudos da Linguagem, acerca desse tema e sob essa perspectiva (AMARANTE, 2005, 2009; TRIFANOVAS, 2007), relativamente à extensa publicação acerca da EaD, seja na área da Linguística Aplicada (BRAGA; COSTA, 2000; BRAGA, 2004; COLLINS, 2004; FERREIRA,

¹ Trabalho desenvolvido a propósito do subprojeto de pesquisa *Representações de aluno no ensino a distância*, como parte integrante do projeto *Representações e tecnologias (de si): tramas discursivas do/no virtual*, coordenado pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

² Conforme catálogo da UAB – Universidade Aberta do Brasil [2010].

2004; PAIVA, 2005 e outros), seja, principalmente, no âmbito dos Estudos da Educação (BELLONI, 2009 [1999]; ALAVA et al., 2002; BOUCHARD, 2002; LOISELLE, 2002 e outros),³ somos levados a crer que a atual proliferação de discursos acerca dessa modalidade de ensino-aprendizagem pede estudos que contemplem as relações entre linguagem, sujeito e história. Assim, o discurso produzido em contexto de Educação mediada pelas TICs apresenta aos linguistas aplicados o desafio de analisar tanto seus efeitos de sentido, como seu funcionamento e sua forma de constituição de sujeitos.

Este trabalho tem, pois, como objetivo geral contribuir para a reflexão em torno do ensino-aprendizagem a distância, via materiais didáticos, visando a que se lancem novos olhares inclusive sobre eventos educacionais presenciais e sobre a formação de professores em ambos esses contextos.

Educação a Distância e autonomia

A educação a distância é definida por pesquisadores (PETERS, 2004; KEEGAN, 1996, entre outros) e entendida pela legislação brasileira (BRASIL, 1996, 1998, 2007) como modalidade educacional que se caracteriza pela separação física entre professores e alunos, ou seja ensino-aprendizagem não presencial ou semipresencial:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Tal separação de ordem geográfica e/ou temporal não é, entretanto, resultado de nenhum modismo tecnológico, já que a modalidade de educação a distância é anterior ao advento das tecnologias.

Como consequência, conforme nos lembra Martins (2008, p. 14), com a mediação das TICs, ocorre alteração na forma com que professores e alunos se relacionam uns com os outros e com o conteúdo, o que “confere maior autonomia ao aluno no que se refere ao controle do tempo de estudo e da realização das atividades de aprendizagem”. Tais peculiaridades, frisa o pesquisador, geram modelos instrucionais diferenciados daqueles normalmente adotados nos cursos presenciais.

Em grande parte da literatura especializada, a autonomia do aluno afigura-se, então, como o cerne da problematização de pesquisas sobre o ensino mediado pelas TICs.

Tais considerações parecem ir ao encontro das ideias de Bouchard (2002, p. 77), para quem, na pedagogia tradicional presencial, o controle do processo de ensino está sob a responsabilidade do professor, do curso ou da escola: “as leituras são impostas, os horários inflexíveis, os modos de avaliação predeterminados nos mínimos detalhes”, havendo pouco ou nenhum espaço para o exercício da autonomia por parte do aprendiz.

Holec (1981, p. 3-4) define autonomia como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” o que, segundo ele, abrangeria os seguintes aspectos: “determinar os objetivos, definir conteúdos e progressões, selecionar métodos e técnicas para serem usadas, monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido”. Entretanto,

³ Indicaremos a data da primeira edição entre colchetes.

lembram-nos Vieira e Paiva (2005), dificilmente um aprendiz, no contexto escolar, terá o direito de escolher objetivos, conteúdos, métodos, pois a estrutura de poder escolar não dá margem para ações autônomas.

Já Dickinson (1987, p. 9) é mais contundente ao afirmar que “um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las”. Todavia, argumenta Paiva (2005), embora se postule que os alunos possam ter iniciativas paralelas ao contexto escolar formal, “dificilmente um aprendiz, no contexto escolar, terá o direito de escolher objetivos, conteúdos, métodos, pois a estrutura de poder escolar não dá margem para ações autônomas” (PAIVA, 2005, p. 3).

Ao estudar fatores que caracterizam a educação a distância e a diferenciam da presencial, Moore (1976), por sua vez, desenvolveu um construto multifatorial chamado *distância transacional*, que une dois fatores principais: sistemática de organização do ensino e a noção de *estudos independentes* de Wedemeyer (1971), segundo a qual um *aluno independente* seria “uma pessoa que não apenas está desvinculada de limitações geográficas e temporais para estudar, mas é potencialmente autônoma no controle e no direcionamento de sua aprendizagem” (MOORE, 1976). Moore denominou a forma de organização do curso de *estrutura*, as interações desenvolvidas entre professores e alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem de *diálogo* e a responsabilidade maior do aluno de *autonomia*. Como enfatiza Martins (2008), “o pesquisador escolheu, então, a expressão *autonomia do aluno* para descrever a característica pela qual, na relação ensino-aprendizagem, é o aluno e não o professor que determina os objetivos para a aprendizagem e como se dão as atividades para alcançá-los” (MARTINS, 2008, p. 14), sendo que o fator autonomia é influenciado pelo diálogo e pela estrutura.

A partir do conceito de distância transacional proposto por Moore (1976), Bouchard (2002) discute o caráter pedagógico dessa distância, que propicia a emergência de importantes questões sobre o controle da aprendizagem por parte do aluno. A autonomia seria exercida em um espaço interno, livre das limitações do meio, muito embora reconheça haver também um controle externo exercido pelo aprendiz que o permitiria escolher o curso, o método e os recursos.

Alava et al. (2002), entretanto, questionam o poder do aluno e o controle que este possa ter sobre sua própria aprendizagem em contraposição às tentativas de se implementarem atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e os desdobramentos sociais dessa autoformação.

Ainda no campo das possibilidades provenientes das TICs, Loisel (2002, p. 108) vai mais longe, direcionando a discussão da aprendizagem autônoma como “um ideal a ser atingido”, pois, embora reconheça que “a utilização de produtos multimídias evidentemente não é garantia de uma aprendizagem autônoma”, acredita que “as tecnologias poderiam trazer elementos de resposta a essa busca de autonomia na formação” (LOISEL, 2002, p. 113-116).

Na mesma direção, está Belloni (2009 [1999], p. 102), para quem a aprendizagem autônoma é “um processo centrado no aprendiz, entendido como um gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo”. Apoiada em vários estudos, Belloni lembra que se trata de um modelo ideal de aprendizagem,

“apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo” (BELLONI, 2009 [1999], p. 40). A autora entende que “o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais” (p. 41), que “o aprendente autoatualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma” (p. 45). Ou seja, que estamos longe desse ideal de ir além da mera assimilação (regurgitação?) de conhecimentos pontuais sem aplicação em situações novas. Por essa razão, Belloni defende a ideia de que a educação em geral e o ensino superior em particular devem se transformar, para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento, enfatizando que

[...] por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. (BELLONI, 2009 [1999], p. 39)

Em suma, num terreno de controvérsias, os textos que abordam a Educação a Distância, ao enfatizarem a diferença entre o ensino mediado pelas TICs e o ensino presencial, o fazem, com maior ou menor intensidade, com base na tônica de que o aluno típico (esperado ou desejado) para atuar em ambientes educacionais regidos pelas novas tecnologias, em contexto de pós-modernidade, é (ou pode vir a ser) um sujeito autônomo, autossuficiente, possuidor de maiores habilidades de acesso a informações, ou seja, mais independente, mais livre, menos controlado, que toma para si a responsabilidade pela condução do próprio processo de aprendizagem; um sujeito, portanto, mais apto a realizar seus desejos de emancipação e independência que a maioria dos alunos que frequentam cursos presenciais.

Apesar desse pressuposto acerca do perfil autônomo do aluno na EaD, e com o intuito de problematização, fazemos a hipótese de que o material didático veiculado em contextos de ensino-aprendizagem mediado pelas TICs não dá espaço para a autonomia do aluno.

Partindo dessa hipótese, nossa pesquisa se direciona a partir da seguinte pergunta norteadora: os materiais didáticos de cursos superiores na modalidade EaD dão oportunidade para o aluno exercer sua autonomia?

Em função disso, constitui nosso objetivo específico analisar as representações de aluno que emergem de tais materiais, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso de orientação francesa (BRANDÃO 2004 [1998]; MUSSALIN, 2001; FERNANDES, 2008).

O que dizem os guias de aluno em EaD

A problematização do discurso de autonomia na Educação a Distância pela via da Análise do Discurso implica empreender uma compreensão do objeto simbólico material didático de EaD na convergência do linguístico com o social, ou seja, tecer gestos de interpretação dos possíveis pontos de deriva da materialidade linguística que permitem entrever, na emergência de seus efeitos de sentido, o que não é dito naquilo que é dito, a relação entre língua e ideologia.

Para efetuarmos a análise da materialidade linguística e das condições de produção, que quando agrupadas constroem efeitos de sentidos, e, assim, discutirmos as representações de aluno pelo viés do discurso, focalizaremos, para fins do presente artigo, uma pequena parte dos *corpora* de nossa pesquisa: os guias e/ou manuais de alunos e tutores veiculados em cursos de graduação em Letras a distância em *sites* de universidades públicas e particulares brasileiras.⁴

Considerando que em Análise do Discurso teoria e metodologia são indissociáveis, selecionaremos recortes que nos pareçam significativos, na medida em que se nos apresentem como representativos do imaginário acerca do aluno. Buscaremos compreender a existência dos enunciados selecionados, em decorrência de sua função enunciativa, explicitando os efeitos de sentido que deles emergem e o modo como se dá essa função, suas condições de produção, o campo sócio-histórico-ideológico em que se realizam, buscando, na materialidade linguística, a relação com a sua exterioridade, com as posições sujeito que apontam e os discursos os quais esses enunciados integram. Com o enfoque que nos é dado pela Análise do Discurso, buscaremos determinar as regiões do interdiscurso com as quais os materiais didáticos dialogam e a partir de quais adquirem sentido.

Assim, o primeiro ponto a salientar é a seleção das formas linguísticas que intitulam tais materiais: *guia* e *manual* são expressões referenciais que colocam o leitor na posição sujeito de alguém que precisa ser conduzido, guiado, chamado à atenção (por um material que se pode ter à mão) quanto ao caminho a seguir; no caso, o da aprendizagem a distância. Ao se atribuir ao material esse papel de “cicerone”, tal modelo de aprendizagem é configurado como um terreno desconhecido, que requer uma guiança específica. A designação *guia* marca, pois, uma diferença relativamente a algo já conhecido do leitor, o que nos permite inferir o entrecruzamento de duas formações discursivas aqui: a do ensino presencial e a do modelo a distância.

Chama-nos a atenção que o tópico discursivo eleito por esses materiais sejam as consequências, na vida do estudante, da especificidade do modelo a distância:

- (01) *O ESTUDO*. A modalidade a distância não é uma experiência muito presente na vida escolar da maioria das pessoas, principalmente, porque, no Ensino Fundamental e Médio, esta modalidade não é comum. Assim, se você estudou a vida inteira no modelo de ensino presencial, é natural que tenha algumas dúvidas sobre como é estudar a distância. (C_aluno p. 16_port.)⁵
- (02) *Organização Curricular do Curso Letras-Espanhol* [segue a grade curricular] *Disciplinas e Ementas* [seguem as ementas do curso] Nesse momento inicial, você deve estar se questionando: quais são os materiais disponibilizados para a realização dos meus estudos? Como vou realizar o estudo? Vamos, então, conhecer os materiais do curso. (A_aluno p. 32_esp.)

Ao ser apresentada como o novo, o diferente (*não é comum*) a modalidade a distância ganha atributos que a diferenciam e a elevam relativamente ao ensino presencial. Nesse quadro, o aluno aparece como alguém que desconhece essa “nova” forma de aprendizagem (*estudou a vida inteira no modelo de ensino presencial*), que *natural*(mente) tem *dúvidas* sobre o estudo nessas condições (*você deve estar se questionando*); e o material, num raciocínio dedutivo (*então*), como a “ponte” entre ambos (*Vamos, então, conhecer os materiais do curso*).

⁴ A fim de preservarmos a imagem das instituições que gentilmente nos disponibilizaram seus materiais, elas não serão identificadas neste trabalho.

⁵ Na identificação dos recortes, apresentam-se: a instituição (em letras maiúsculas), o leitor visado pelo material (aluno ou tutor), a página e a modalidade de curso (português, inglês ou espanhol).

No recorte discursivo a seguir, podemos entrever como é através de um discurso sedutor que se dá a emergência dessa positividade com que a modalidade a distância é delineada:

- (03) Prezado aluno, seja bem-vindo! Você está iniciando o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, realizado na modalidade a distância. A partir desse momento, você integra essa equipe como co-responsável pelo êxito do curso. Convidamos você a conhecer algumas etapas de sua futura trajetória, como aluno deste curso e, para iniciar, é importante que você leia atentamente esse Guia. Nossa intenção é que você conheça, nas páginas seguintes, o projeto pedagógico do curso e seu funcionamento. Nele constam a organização do nosso Curso de Licenciatura, sua estrutura curricular e, também, sua operacionalização. Na leitura do Guia do Aluno, você poderá tirar dúvidas sobre a organização do curso, obter informações básicas e, principalmente, se integrar como parceiro em nosso projeto e, assim, se perceber como aluno do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade [...]. Esperamos que você tenha um excelente aproveitamento acadêmico. Sucesso e conte sempre conosco! (A_aluno p.9_esp.)

Ao procedermos à leitura desse recorte, deparamo-nos com um aspecto formal revelador da inscrição social do sujeito enunciador, que se firma no emprego do possessivo *nosso*. Tem-se, com essa marca, um sujeito coletivo, cuja voz reflete uma conjuntura social que envolve um grupo: o dos organizadores do curso. Ocorre que, ao ser enunciado como *co-responsável e parceiro*, o aluno ganha o aparente *status* de participante (d)essa *equipe* movida por um suposto “nós” integrador, como se estivesse em pé de igualdade com os demais idealizadores do *projeto*, ao lado de quem atuaria. Não obstante, tem-se, ao mesmo tempo, um sujeito individual não mais de primeira, mas de segunda pessoa, *você*, marcando uma singularidade que o inscreve, não como parceiro, mas como aluno, nesse espaço sócio-histórico específico do curso EaD: *você poderá [...] se perceber como aluno*. Há, pois, um jogo de palavras que ora aproximam ora afastam o leitor do sujeito enunciador, (des)identificando-o.

Essa duplicidade de sentidos pode ser (entre)vista também no recorte discursivo abaixo, onde funciona discursivamente uma relação sintático-semântica de concessão:

- (04) Como serão realizados os estudos? Você vai realizar seus estudos no tempo e local que considerar mais adequado, mas precisa cumprir 30% da carga horária em atividades presenciais e 70% de atividades à (*sic*) distância. Para realizar seus estudos, você terá materiais didáticos organizados especialmente para o curso, encontros presenciais e acompanhamento dos professores e tutores. Você contará também com a estrutura dos polos regionais. Nas etapas seguintes, você terá maiores informações e, especificamente na sexta etapa, você vai entender a função dos profissionais envolvidos. (A_aluno p.16_esp.)

Há uma voz que afirma que é importante que o aluno determine por si as condições de tempo e espaço de seus estudos. Porém, uma vez colocada numa estrutura concessiva que antecede o operador *mas* (*Você vai realizar seus estudos no tempo e local que considerar mais adequado, mas [...]*), essa voz perde sua força, pois é substituída por outra (*precisa cumprir 30% da carga horária em atividades presenciais e 70% de atividades a distância*), que traz justamente a ideia que o enunciador quer enfatizar. As assertivas *vai, precisa, contará, terá e vai entender*, que trazem afirmações com efeito de sentido de verdade, também colaboram para recolocar o parceiro em seu devido lugar: na posição de aluno.

Vale pontuar, entretanto, que o principal aspecto atentado pelos manuais – quando estes falam das implicações, na vida do acadêmico, das especificidades do ensino a

distância – aparece ligado a questões de autonomia. E a autonomia surge representada ora como um atributo já trazido pelo estudante, ora como uma propriedade, habilidade ou competência a ser desenvolvida, formatada, no aluno, pelo material didático, os outros integrantes do curso (tutor, professor) e/ou as demais estratégias em jogo. Eis um primeiro indício:

- (05) No curso de Licenciatura em Letras e suas Literaturas a Distância, foram produzidos diversos materiais didáticos, a exemplo de fascículos e manuais. Para garantir o sucesso na sua formação nesta modalidade, você precisa proceder à leitura dos fascículos das disciplinas do curso e realizar as atividades, participar das avaliações e demais atividades propostas pelo seu curso. É preciso, também, manter a interatividade com colegas, tutores, professores e coordenação através de momentos presenciais e no espaço virtual [...]. (C_aluno p.8_port.)

Nada, nesse recorte, fala explicitamente de autonomia do estudante. Conforme o dicionário (FERREIRA, 19-- , p. 162), *autonomia* é a “1. faculdade de se governar por si mesmo; [...] 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual; [...] 5. Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”. Contudo, a tematização, pelo enunciador, de uma obviedade se nos afigura como reveladora. Não nos parece esperado, na formação discursiva do ensino presencial, dizer que um material didático foi feito para ser consultado pelo estudante, porque dizer isso seria dizer o óbvio. No entanto, esse dizer, na forma de uma exortação (*você precisa proceder à leitura*) – em que o verbo *precisa* aponta para uma necessidade, a que é dada pela relação de finalidade (*Para garantir o sucesso*) –, parece não ter mais o efeito de sentido do óbvio, mas de algo que já não é óbvio. O enunciado indicia que os organizadores do curso contam com um certo grau de autonomia do estudante, na medida em que esperam que ele tenha a iniciativa não só de consultar tais fascículos, como também de interagir (*É preciso, também, manter a interatividade*).

Essa representação de autonomia como uma característica intrínseca ao aluno se constrói, segundo se percebe pela leitura do excerto abaixo, como o resultado de um esforço disciplinar por parte deste:

- (06) 4. O CURSO. 4.1. *Objetivo*. O curso de licenciatura em Letras e suas Literaturas, na modalidade a distância, habilitará o formando para o ensino de Letras nas últimas series (*sic*) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. 4.2 *Caracterização*. O curso de licenciatura em Letras e suas Literaturas confere o título de licenciatura em Letras. Um curso a distância requer do aluno formas diferenciadas de dedicação aos estudos que garantam a aprendizagem, dispensando a forma tradicional de frequência diária. A presença do professor se faz por meio de um sistema que compreende: material impresso, tutoria presencial e acompanhamentos a distância do professor da disciplina, via Internet, Telefone e Fax. Nessa modalidade, é necessário ter autonomia de estudos, estar motivado, ser capaz de organizar as tarefas do cotidiano, a fim de que o tempo de aprendizagem seja bem aproveitado. A disciplina pessoal e a organização do tempo diário de estudo são importantíssimas, para que sejam cumpridas as tarefas e os prazos determinados pelo curso. [...] Sendo assim, você precisará ser mais autônomo em seus estudos e ter mais disciplina do que geralmente teria para estudar presencialmente, pois não terá a permanente presença do professor em sala de aula, ‘cobrando-lhe’ a realização das tarefas, mas terá a constante ‘presença’ do professor no ambiente virtual, motivando-o para que você desenvolva suas atividades de forma satisfatória. Portanto, apesar de estudar a distância, você não estará sozinho. E, além da presença do professor, também terá o apoio de tutores nos polos e no ambiente virtual para ajudá-los. Apresentamos, a seguir, algumas sugestões que podem ajudá-lo a realizar um estudo mais eficaz, considerando as especificidades da modalidade a Distância. [...] 7.5 *Sugestões de como Realizar o seu Estudo*. Como já dissemos, é importante que você descubra seu estilo de estudo. Entretanto, para ajudá-lo, oferecemos-lhe, abaixo, algumas sugestões para organizar sua estratégia de estudo. (C_aluno p.11, 16_port.)

Da leitura deste recorte depreende-se que a autonomia é representada pelos organizadores do curso como um pressuposto para que o aluno se saia bem em *um* curso a distância. O emprego do determinante indefinido (*um*) gera o efeito de sentido de que qualquer curso *nessa modalidade* específica *requer* (exige, demanda) *formas diferenciadas de dedicação aos estudos*, que aqui interpretamos como autodidatismo. E a utilização de uma estrutura adjetiva restritiva (*formas [...] que garantam a aprendizagem*) cumpre a função de vincular tais formas ao sucesso do processo.

Essa diferença no formato do estudo – a autonomia – é, então, associada à ideia de dispensa da *tradicional* frequência diária (numa referência clara ao ensino presencial), o que é possível perceber por meio do emprego do gerúndio *dispensando*, que introduz uma oração subordinada com função adverbial modal (é dispensando a presença, *a frequência diária*, que o curso requer um estudo diferenciado). Mas a necessidade de tal autonomia é justificada pelo uso da oração explicativa iniciada por *pois*: o aluno *precisará* (repare-se a asserção) *ser mais autônomo* em seus estudos, *pois* não terá a permanente presença física do professor em sala de aula. O aluno autônomo, então, seria aquele esperado para atuar nesse ambiente, que traria, em si mesmo, o ingrediente fundamental (como quer o superlativo “importantíssimo”) para uma boa *performance*: *a disciplina pessoal*.

Notável é que, ao lado dessa representação de aluno autodidata *per si*, o material, ambigualmente, aponta para uma outra representação de autonomia estudantil – a que será desenvolvida com a ajuda do próprio curso – na medida em que apresenta, no mesmo enunciado, *sugestões* para um estudo mais *eficaz*. Uma marca, na materialidade linguística desse enunciado, de que há sentidos que se digladiam, relativamente à representação de aluno no material, centra-se no emprego da conjunção adversativa *entretanto*. Ao colocar em segundo lugar na estrutura sintática do período, ou seja, após a conjunção, a oração que carrega a ideia de que o material vai “ajudar” o aluno a estudar (*é importante que você descubra seu estilo de estudo, entretanto, para ajudá-lo, oferecemos-lhe, abaixo, algumas sugestões para organizar sua estratégia de estudo*), o enunciador acaba por enfatizar esse sentido, com o intuito de fazer com que o mesmo permaneça na memória do interlocutor. Ora, quando pensamos em estilo, pensamos em escolhas pessoais, em individualização, em expressão da subjetividade, o que parece estar no sentido oposto da ideia de se atender a uma sugestão externa. Em outras palavras, ao *oferecer algumas sugestões*, que em última instância acabam tendo o peso de orientações, o material, segundo entendemos, termina por desconsiderar a possibilidade de haver escolhas individuais de estratégias de estudo, fazendo cair por terra a ideia de que o acadêmico pode, por si mesmo, gerenciá-las. Em outras palavras, a eficácia da aprendizagem estaria subordinada a que o estudante (que não carrega em si os traços da esperada autonomia) acate as orientações do material, embora estas apareçam sob a capa de meras sugestões – entenda-se propostas, insinuações, estímulos – e se torne, então, autônomo. A modalização do verbo (*podem ajudá-lo*) funciona, aliás, para minimizar o efeito de sentido veiculado por essa inversão do vetor que mora na ambiguidade do discurso e que é dada pela estrutura concessiva *apesar de estudar a distância, você não estará sozinho* – leia-se: “sozinho você não teria a autonomia esperada para atuar a distância” (mas que também pode ser lido como algo do tipo “estamos com você”, o que sugere um sentido de solidariedade, de companheirismo, numa função de trazer para a cena elementos ligados ao conforto emocional por parte do acadêmico).

Mas é o recorte discursivo a seguir que mais fortemente dá conta desse efeito de sentido de que é o curso que vai formatar, via estratégias de aprendizagem do aluno, sua autonomia:

- (07) *Onde acesso os conteúdos das disciplinas?* Livro texto + ambiente. Você poderá acessar os conteúdos através de seu Livro-Texto. Também, por meio de um Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA), acessará o espaço de interação e de conteúdo das disciplinas. O AVEA possibilitará o uso de uma série de *ferramentas* para a interação entre você, seus colegas, professores, e tutores. *Como os conteúdos estão organizados no AVEA?* Os conteúdos acessíveis no ambiente estão organizados por tópicos, disponibilizados em português e/ou em espanhol. Cada tópico conterá um hipertexto, que é um sistema que permite criar e manter conjuntos de textos interligados de forma não-sequencial na Internet. *Tópico 1: Aprender a estudar a distância.* Durante o estudo desse tópico você poderá se localizar em relação a (*sic*) modalidade de Educação a Distância (EaD), entendendo as características da aprendizagem do aluno adulto, algumas estratégias de aprendizagem e organização do estudo para a EaD. Para iniciar seu estudo, haverá uma videoconferência com o Coordenador do Curso e a professora da disciplina. Leia atentamente o Plano de Ensino da disciplina. A primeira tarefa será preencher o seu perfil no ambiente virtual. As dúvidas extras poderão ser esclarecidas pelo “Fórum 1: TIRA-DÚVIDAS”. Também poste uma mensagem de apresentação pessoal e profissional no “Fórum 2: APRESENTAÇÃO”. Você deverá comparecer a um encontro no pólo com sua turma e o tutor presencial para finalizar essas tarefas. Inicie a leitura do “Capítulo 1” do material impresso, que também está disponível on-line. Organize a sua “Agenda de Trabalho” e envie através da ferramenta “Enviar Tarefa”. Veja no Plano de Ensino os horários agendados para discussão na ferramenta “Bate Papo” sobre as estratégias utilizadas para organizar seus estudos. Confira também no Plano de Ensino a data do primeiro encontro presencial com a Professora da disciplina. Bom estudo! (A_aluno p.35_esp.)

Conforme está posto na subordinada adverbial temporal, é *durante o estudo desse tópico* (“Aprender a estudar a distância”) que o aluno *poderá se localizar em relação à modalidade de EaD*; o marcador *durante* especifica o momento do processo, dado pelo curso. E o emprego do tempo do verbo no futuro do presente (*poderá se localizar*), embora modalizado, carrega o sentido de certeza, numa afirmação que não deixa dúvida quanto à ocorrência desse processo. Paralelamente, através da oração consecutiva iniciada pela forma gerundiva do verbo (*entendendo*), afirma-se que tal “localização” (fixação, estabelecimento) do aluno relativamente ao modelo a distância surge como uma decorrência natural do seu estudo. Concorrem para veicular tal efeito de sentido todas as formas verbais assertivas (*haverá, será, poderão*) e imperativas (*poste, organize, inicie, envie, veja, confira*), numa espécie de enumeração das *estratégias de aprendizagem* qualificadas como “adultas”. Nesse momento, podemos inferir que o adjetivo *adulto*, nesse contexto, tem a função de alçar o estudo a distância num patamar mais elevado em relação ao modelo presencial. Uma vez evocada pela enunciação, a memória discursiva do leitor aluno é reconstruída, fazendo circular discursos outros, em benefício da imagem negativo/positiva que se pretende construir nas oposições criança/adulto, presencial/a distância.

Os efeitos de sentido que emergem do recorte discursivo que segue vão, igualmente, ao encontro dessa nossa interpretação de uma representação de aluno cuja autonomia estaria condicionada ao uso, pelo estudante, do material veiculado pelo curso:

- (08) *2.6 - Desenvolvimento do curso e acompanhamento.* [...] Você irá acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas a partir de material que será gradativamente disponibilizado no ambiente de aprendizagem que você irá acessar, sempre que possa e queira através de um computador conectado à Internet. [...] Todo o material didático foi desenvolvido por uma equipe de professores especializados e concebido de maneira a suscitar sua curiosidade, facilitar a aprendizagem e desenvolver sua

autonomia como aprendiz, fazendo o uso cada vez maior das tecnologias da comunicação e da informação de que dispomos na atualidade. [...] Caso você ainda não conheça esses recursos, não se preocupe. Você será capacitado para o uso dos equipamentos e, logo, logo, vai poder estar usufruindo dos benefícios das novas tecnologias e percebendo o quanto o processo pode ser fácil e estimulante. (B_aluno, p. 16_port., ingl.)

O que nos permite inferir essa mencionada representação é a utilização de uma estrutura sintática que relaciona o material didático aos seus propósitos: todo ele foi desenvolvido *de maneira a* – isto é, com a finalidade precípua de – *desenvolver* a autonomia do acadêmico. O efeito de sentido, aqui, é claro: a conquista dessa qualidade pelo aluno se daria pelo uso do material. Ou, como já mencionamos, sendo a autonomia um atributo esperado no modelo a distância, é o curso que tornaria possível sua aquisição pelo aprendiz, uma vez que o modelo presencial não necessariamente prepara para isso.

A interpretação do excerto abaixo, contudo, nos leva a colocar, ao lado desse efeito de sentido de que o curso vai formatar a autonomia do estudante via material didático, um outro: de que isso se dará não apenas se o aluno seguir as instruções apresentadas, mas, igualmente, pela intervenção da figura do tutor:

- (09) Na educação à distância (*sic*), criar esse ambiente de aprendizagem é uma tarefa bem mais complexa e que exige criar uma infra-estrutura que permita a máxima interação possível entre todos os envolvidos no processo. Neste contexto, o professor formador e tutores assumem uma posição de destaque. O professor formador deverá planejar, acompanhar e avaliar as atividades de aprendizagem, além de orientar os tutores no processo de formação dos acadêmicos. São eles que atuam junto aos acadêmicos com a responsabilidade de orientá-los no desenvolvimento dos seus estudos, articulando estratégias de aprendizagem para que possam adquirir autonomia de estudo e práticas auto-avaliativas. A atividade de tutoria, especialmente no âmbito da educação, diz respeito ao acompanhamento próximo e à orientação sistemática de grupos de acadêmicos, realizada por pessoas experientes na área de formação. [...] A marca dominante do Projeto de Tutoria é a construção do saber pelo acadêmico, e é o tutor quem estimula a busca e o posicionamento pessoal sobre o tema focalizado, a interação e o desenvolvimento do pensamento crítico, julgamento e autonomia. Portanto, a figura do tutor é muito importante porque auxilia, através dos conteúdos abordados, a aquisição de autonomia e possibilidade de construção pessoal. (D_tutor p.7, 19_port. ingl. esp.)

O tutor comparece, na leitura que ora fazemos desse recorte, como aquele que vai “orientar” os acadêmicos, indicar-lhes o rumo a seguir, dirigi-los, encaminhá-los, guiá-los, *articulando estratégias de aprendizagem*: mais uma vez o gerúndio entra com a função de indicar o modo da ação expressa pelo verbo – aqui, de orientar. A finalidade da *orientação sistemática* da atividade tutorial (dada pela subordinada introduzida pelo operador argumentativo *para que*) é a *aquisição de autonomia* pelo estudante (*para que possam adquirir*). Os alunos, então, “adquiririam” autonomia durante o curso, o que se daria através da atuação *sistemática*, ordenada e metódica, do tutor, por meio do *estímulo*, do incitamento. Vamos lembrar que a palavra “adquirir”, entre os significados que lhe são atribuídos, carrega em si o de “passar a ter, vir a ter, criar, ganhar, contrair” (FERREIRA, 19-- , p. 40); o que nos leva a supor que a representação em tela é a de autonomia não como um traço *a priori* do sujeito que entra para o curso, mas daquele que *a posteriori* o apresenta, justamente em função de tê-lo adquirido, desenvolvido, passado a ter durante o curso, por incentivo externo. O efeito de sentido de que esse incentivo se daria *por acompanhamento próximo*, chegado, ligado, isto é, a pouca distância, vai na direção de que é o tutor, de par com o material didático, quem minimizaria a distância física imposta pelas próprias condições do meio em que o ensino-aprendizagem se realiza na EaD.

Tecendo alguns arremates

Os gestos interpretativos aqui empreendidos nos levaram a entrever no discurso dos guias analisados algumas ambiguidades de sentido que concorrem para a construção de representações de aluno em contexto de EaD.

Na voz do sujeito discursivo, autor de guias de aluno e de tutor, emergem mais visivelmente duas formações discursivas, “apreendidas como interdiscursividade resultante do entrecruzamento entre a história, o desejo e o poder” (FERNANDES, 2008, p. 77): ensino-aprendizagem presencial e ensino-aprendizagem a distância.

Ao tomar como tópico discursivo o próprio modelo a distância e o lugar do aluno nesse cenário, o discurso institucional materializado nesses guias topicaliza, sobretudo, a autonomia, configurando-a, de forma carismática, como uma conduta desejada do aprendiz, seja ela um atributo deste, seja algo a se formatar no aprendiz pelo curso, via material didático ou intervenção tutorial. A forma idealizada com que o modelo a distância é representado relativamente ao presencial parece servir de âncora para essa representação de aluno como autodidata. Nesse quadro em que as tintas das novas tecnologias fazem juras de excelência, pareceu-nos possível entrever um funcionamento discursivo que mascara as relações de poder que se operam em rede (FOUCAULT, 1981 [1979]) no universo educacional.

Embora, pois, a resposta à nossa pergunta inicial esteja por demandar novas investigações, de modo a nos permitir afirmar se há, no material didático de cursos a distância, espaço para o aluno exercer essa propalada autonomia, parece-nos que os resultados parciais a que chegamos, com este estudo preliminar acerca dos manuais/guias coletados, podem ser corroborados por uma análise dos fascículos que são disponibilizados aos acadêmicos a título de material instrucional na EaD. É o que pretendemos realizar a propósito do nosso próximo passo de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAEAD. *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Instituto Monitor, Secretaria de Educação a Distância do MEC (Seed/MEC), lançado no Seminário Nacional da ABED, Recife: PE, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/ead>>. Acesso em: 06 mai. 2007.

ALAVA, S. et al. (Orgs.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

AMARANTE, M. de F. S. Discurso pedagógico em um contexto de ensino/aprendizagem de inglês a distância: condições de produção e materialidade linguística. *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC-Campinas, SP: Centro de Linguagem e Comunicação, Campinas, v. 241, n. 1, p. 9-27, jan.-jun. 2005.

_____. *Discursos institucionais acerca de educação a distância: representações de poder*. Resumo apresentado no II CIAD - Colóquio Internacional de Análise do Discurso, UFSCar, 2009. Disponível em: <<http://www.ppgl.ufscar.br/ciad/iiciad.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. [1999]. (Educação Contemporânea).

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, S. et al. (Orgs.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 71-84.

BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O Computador como Instrumento e Meio para o Ensino/Aprendizagem de Línguas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 36, p. 61-79, jul.-dez. 2000.

BRAGA, D.B. Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na WEB. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: as faces da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 157-184.

BRANDÃO, H. H. N. . *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. [1998]

BRASIL. MEC, Ministério de Educação. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância: versão preliminar*. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/.159>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

_____. *Decreto-lei nº. 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo I Das Disposições Gerais, Art. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 02 out. 2010.

_____. MEC, Ministério de Educação. *Regulamentação da EAD no Brasil*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

_____. MEC, Ministério de Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

COLLINS, H. Interação e Permanência em Cursos de Línguas Via Internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: as faces da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 51-80.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. rev. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [19--].

FERREIRA, A. Avaliação de Aspectos Motivacionais da Interface de Cursos de Inglês Baseados em WEB com WEBMAC (Website Motivational Analysis Checklist). In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: as faces da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 15-50.

- FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981. [1979].
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 3. ed. London: Routledge, 1996.
- LOISELLE, J. A. exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, S. et al. (Orgs.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 107-116.
- MARTINS, R. *Modalidades de ensino e sua relação com habilidades cognitivas e tecnológicas*. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba.
- MOORE, M. *Investigation of the interaction between cognitive style of field independence and attitude to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self-directed independent study*. 1976. Tese (Doutorado em Psicologia), University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- MUSSALIN, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2. p. 101-142.
- PAIVA, V. L. de O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.), *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição*. Tradução de L.F.S. Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- TRIFANOVAS, T. R. *E-mails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: relações de poder-saber*. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP.
- UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *Catálogo*. 2010. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- VIEIRA, L. I. C.; PAIVA, V. L. M. de O. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico. In: XVIII ENPULI e XXXIII SENAPULLI, Fortaleza, 2005. *Anais...* Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Acesso em: 27 mai. 2010.
- WEDEMEYER, C. A. Independent study. In: DEIGHTON, R. (Ed.). *Encyclopedia of Education*. New York: McMillan, 1971. v. IV. p. 548-557.