

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**MÔNICA MARIA PENALBER DE MENEZES**

**O DISCURSO NO ÂMBITO DA EaD:  
UM OLHAR PARA O MATERIAL DIDÁTICO**

**São Paulo**

**2017**

**MÔNICA MARIA PENALBER DE MENEZES**

**O DISCURSO NO ÂMBITO DA EaD:  
UM OLHAR PARA O MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof. Dra. Neusa Maria Oliveira  
Barbosa Bastos**

São Paulo  
2017

M543d Menezes, Mônica Maria Penalber de.  
O discurso no âmbito da EaD: um olhar para o material didático /  
Mônica Maria Penalber de Menezes.  
94 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana  
Mackenzie, São Paulo, 2017.

Orientador: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

Bibliografia: f. 90-95.

1. Educação a distância. 2. Discurso. 3. Distância transacional. 4.  
Material didático. 5. Aprendizagem significativa. I. Bastos, Neusa  
Maria Oliveira Barbosa, *orientador*. II. Título.

CDD 371.3

**MÔNICA MARIA PENALBER DE MENEZES**

**O DISCURSO NO ÂMBITO DA EaD: UM OLHAR PARA O MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Pires de Brito  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Macêdo Allegretti  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

## DEDICATÓRIA

Um cão de nome Olavo, com uma alcunha de “O fantástico cão incrível”, de um misterioso clã CM, sempre tão presente. Sempre em silêncio, comportado, educado e, acima de tudo, valente – um lorde, como era reconhecido por todos. Era o cão da justa-medida. Meu melhor amigo. O perfeito diálogo do não-dito. Olavo CM, o fantástico cão incrível, partiu. E em meio as minhas pesquisas, tive de encarar essa dor. Ainda estou aprendendo, aos poucos, a lidar com sua ausência.

É a você, meu eterno amigo, que dedico este trabalho. Pelos 12 anos felizes que tivemos juntos.

E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar

Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar

Sem pedir licença muda nossa vida

Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá

O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar [...]

(**Aquarela**, de Toquinho/Vinicius de Moraes/M. Fabrizio/Morra)

Disponível em <<http://www.toquinho.com.br/aquarela-2/>>

*A experiência da vida informa a intuição. E mais ainda: a experiência adquirida determina o marco dentro do qual analisamos e interpretamos o que percebemos.*

*(Brian Greene, **Universo Elegante**, p. 208).*

## AGRADECIMENTOS

Para mim, toda conquista é o resultado de um trabalho em conjunto. E cada um contribui com o que tem de melhor: fé, conhecimento, investimento, confiança, apoio, amizade e sorrisos. Com essa dissertação não poderia ser diferente. Ao longo de dois anos, família, trabalho e amigos estiveram envolvidos no desenvolvimento da minha pesquisa de alguma maneira. Agradeço a todos, em especial:

A minha mãe, Etelvina, pela força e fé, que me serviram de apoio em cada momento difícil que surgiu durante todo o percurso deste trabalho.

A minha irmã, Márcia, pelas importantes discussões que trouxeram ricas contribuições para esta pesquisa.

Ao Senac SP, em particular à Gerência de Desenvolvimento 4, pela confiança em apoiar minha pesquisa e permitir que eu desse vazão as minhas investigações sobre o tema.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Bastos, pela confiança em me acolher em meio à agitação que permeou nosso encontro. A quem aprendi a admirar não só pela inteligência rápida e assertividade, mas também pelo grande coração que me apoiou nos períodos difíceis pelos quais passamos juntas, sem jamais perder a leveza nem a graciosidade de me receber com um sorriso que me dizia sempre: “vamos conseguir, avante!”

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Maria Lúcia Vasconcelos, Regina Helena Brito, Ana Lúcia Trevisan e Diana Luz Pessoa de Barros, pelo apoio e diálogo sempre.

Por fim, agradeço de coração a todos os amigos pela ajuda e apoio moral que me deram ao longo desses dois anos de estudo intenso. Sobretudo a Alexandre, Lidiane e Ana Carla, por pequenos milagres concedidos e compartilhados.

*A coragem não é apenas não se sentir assustado, sabe. É estar assustado, mas mesmo assim fazer o que tem de ser feito.*

*Série Dr. Who, 10ª temporada – Planet of the Daleks (1973)*

## RESUMO

No contexto da Educação a Distância (EaD) é importante reconhecer a linguagem como ferramenta capaz de ir além de somente organizar a informação necessária à formação do aluno. O ponto de partida para esta reflexão é a existência de uma preocupação, não com a distância geográfica, típica da EaD, mas com uma distância pedagógica e psicológica, denominada de Distância Transacional, muito comum nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, considerando que o discurso se insere em uma situação comunicativa, em um contexto específico e diz respeito a quem fala, para quem fala e por que fala, o objetivo deste trabalho é analisar se o discurso presente no material didático disponibilizado ao aluno contribui para uma relação de proximidade, minimizando, assim, a Distância Transacional. Sabe-se que o discurso está relacionado a um sujeito, em um tempo e em um espaço, e implica um destinatário e uma relação estabelecida entre eles, ou seja, o discurso é interativo. Diante disso, muito tem a contribuir para a interação entre aluno e material didático. Além disso, buscou-se por estratégias discursivas que não só criassem um efeito de proximidade entre aluno e material didático, mas também apresentasse um material potencialmente significativo de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em ambientes de EaD. Assim, chegou-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016). Com base nesses princípios, este trabalho propõe-se a analisar o tipo de discurso presente no material didático, utilizados em cursos de graduação, na modalidade a distância, e investigar de que forma esse discurso pode contribuir para minimizar a Distância Transacional lançando mão das teorias sobre a aprendizagem significativa. Considerou-se na análise os pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso francesa a partir das concepções apresentadas por Maingueneau (2013; 2015).

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Discurso. Distância transacional. Material didático. Aprendizagem Significativa



## ABSTRACT

In the context of Distance Education it is important to recognize language as a tool capable of going beyond just organizing the information necessary for the training of the student. The starting point for this reflection is the existence of a concern, not with the geographic distance, typical of EaD, but with a pedagogical and psychological distance, denominated Transactional Distance, very common in this modality of teaching-learning. In this perspective, considering that the discourse is a communicative situation, in a specific context and it concerns the speaker, the speaker and the speaker, the objective of this work is to analyze if the discourse present in the didactic material made available to the student contributes to a proximity relation, thus minimizing the Transactional Distance. It is known that the discourse is related to a subject, in a time and in a space, and implies a recipient and an established relation between them, that is, the discourse is interactive. That said, much must contribute to the interaction between student and didactic material. In addition, we sought discursive strategies that not only create an effect of proximity between the student and the didactic material, but also present a potentially significant material to contribute to the teaching-learning process in ED environments. Thus, we arrived at the theory of meaningful learning of Ausubel, Novak and Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016). Based on these principles, this paper proposes to analyze the type of discourse present in the didactic material, used in undergraduate courses, in the distance modality, and to investigate in what form this discourse can contribute to minimize the Transactional Distance by taking advantage of theories on meaningful learning. The theoretical assumptions of the analysis of the French discourse were considered in the analysis from the conceptions presented by Maingueneau (2013; 2015).

**Keywords:** Distance education. Discourse. Transactional distance. Didactic material. Meaningful Learning

## **LISTA DE SIGLAS**

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ADF – ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS

AS – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AVA – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

DT – DISTÂNCIA TRANSACIONAL

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FIRJAN – FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO

IFDM – ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL

IPAE – INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

NPC – NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

TA – TEXTO AUDIOVISUAL

TE – TEXTO ESCRITO

UERJ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Caminhos da EaD: legados.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 2 – Nativos vs imigrantes digitais .....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 3 – Tipos de Aprendizagem Significativa (AS).....</b>	<b>50</b>
<b>Quadro 4 – Formas de Aprendizagem Significativa (AS).....</b>	<b>50</b>
<b>Quadro 5 – Senac: caminhos percorridos no contexto da EaD .....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 6 – Comparativo em relação ao “tom”: NPC.....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 7 – Comparativo em relação ao “tom” - ADF.....</b>	<b>85</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Blog Ioda Insone.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 2 – Blog Ioda Insone.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 3 – Blog Ioda Insone: Aluno classe A.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 4 – Blog Ioda Insone: Professor Televisivo 1.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 5 – Blog Ioda Insone: Professor Televisivo 2.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 6 – Blog Ioda Insone: Professor Televisivo 3.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 7 – Blog Ioda Insone.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 8 – Ambiente para acesso às aulas online.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 9 – Aula 1: acesso ao material didático .....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 10 – Ambiente do Fórum .....</b>	<b>63</b>

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 – Mídias mais utilizadas em cursos de EaD .....</b>	<b>16</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1</b> <b>NOVOS TEMPOS, NOVOS ESPAÇOS: UM NOVO CONCEITO</b> .....	<b>22</b>
1.1        EAD – FLUXO E CONTRAFLUXO .....	26
1.1.1      Breve histórico – 5 gerações e um tipo de discurso .....	33
1.2        OS SUJEITOS DA EAD – QUEM SÃO? .....	36
1.2.1      Nativos e imigrantes digitais .....	37
1.2.2      Um novo tipo de leitor .....	39
1.3        TIPOS DE ABORDAGEM NA EAD .....	41
<b>2</b> <b>TEORIAS, DIÁLOGOS E CONVERGÊNCIAS</b> .....	<b>43</b>
2.1        INTERAÇÃO, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO .....	43
2.1.1      Distância Transacional (DT) ou Teoria da Interação .....	44
2.1.2      Aprendizagem Significativa (AS): definições e premissas .....	48
2.2        LINGUAGEM E DISCURSO NA EAD .....	52
2.3        DIÁLOGOS – SUBSUNÇORES E CENAS VALIDADAS .....	59
<b>3</b> <b>A PESQUISA E O CORPUS</b> .....	<b>61</b>
3.1        O CONTEXTO DA PESQUISA .....	65
3.1.1      SENAC – História e caminhos trilhados na EaD .....	67
3.2        ANÁLISE DO CORPUS .....	69
3.2.1      Análise I – TE em Normas Profissionais de Contabilidade (NPC) .....	70
3.2.2      Análise II – TE em Análises das Demonstrações Financeiras (ADF) .....	75
3.2.3      Análise III – TA em Normas Profissionais de Contabilidade (NPC) .....	76
3.2.3.1 <i>TA: Análise I – com o professor-autor</i> .....	78
3.2.3.2 <i>TA: Análise II – com o ator</i> .....	80
3.2.4      Análise IV – TA em Análises das Demonstrações Financeiras (ADF) .....	81
3.2.4.1 <i>TA_II: Análise I – com o professor-autor</i> .....	82
3.2.4.2 <i>TA_II: Análise II – com professor não-autor</i> .....	83
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa no âmbito da pós-graduação sobre Educação a Distância (EaD), considerando sua constituição e especificidades, teve um início bastante tímido em 2003, quando, residente em uma região remota do país, observei a necessidade e a importância que essa modalidade conquistava no Brasil, como alternativa de acesso ao ensino superior *latu senso* para as regiões desassistidas por grandes e reconhecidas instituições de ensino públicas e particulares. Esse sentimento foi se consolidando quando comecei a trabalhar como tutora virtual na única universidade que oferecia, à época, na modalidade a distância, polos de ensino na região amazônica. Daí, pude ver de perto a dificuldade de cada um dos alunos que se lançavam nessa jornada de aprender a distância.

O evento mobilizador para que eu começasse a construir uma reflexão sobre o que hoje se tornou o resultado apresentado nesta dissertação foi conviver com profissionais que precisavam abrir mão da companhia dos filhos para que esses pudessem ter acesso a um curso universitário em outro município ou Estado. E ainda, ver esses mesmos profissionais fazendo longas viagens para atualizar a própria formação com cursos de MBA ou especialização que lhes garantissem maior reconhecimento no ambiente de trabalho ou até mesmo como meio para assegurar o emprego. Além disso, tive a vivência como aluna em dois cursos a distância: uma especialização e uma segunda graduação, sendo esta semipresencial. Porém, foi somente em 2012 que efetivamente me foi possível atuar como designer educacional na área da EaD nos cursos de graduação e pós-graduação, na mesma instituição que, hoje, cede o *corpus* a esta pesquisa.

Com formação em Letras pela Universidade Federal do Pará, sempre tive considerável interesse pela área de estudos linguísticos, mais precisamente pelos estudos direcionados à Análise do Discurso. A crescente atenção por fenômenos que têm relação com questões comunicativas, interativas e de produção de sentido foi ganhando força até encontrar sentido nos estudos voltados às especificidades dos textos utilizados na EaD. Hoje, o mesmo olhar que foi tocado ao notar a crescente importância da EaD, não só para uma comunidade industrial em uma região remota do país, mas como mais uma alternativa de acesso à formação superior de qualidade, trouxe-me à opção de desenvolver estudos nesta área.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado aos estudos do Discurso e Texto do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e relaciona os pressupostos teóricos da Análise do Discurso a partir das teorias postuladas por Maingueneau (2013; 2015) sobre o *Ethos* e as Cenas da Enunciação e, a Aprendizagem significativa, sob as contribuições Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) e de Masini e Moreira (2008) e no âmbito da Educação a Distância, sob a perspectiva dos estudos apresentados por Moore e Kearsley (2011; 2013), Moran e Valente (2011) e Bates (2016) e tem como tema o estudo do discurso na EaD.

No contexto educacional brasileiro atual, destaca-se o avanço da Educação a Distância (EaD) como ferramenta de democratização da formação tanto técnica como do ensino médio e superior, incluindo a pós-graduação. Com base na observação desse crescimento, nosso objetivo geral buscou iniciar uma reflexão sobre importância do tipo de discurso, presente no material didático, estabelecer com o aluno uma relação de efeitos de sentido de proximidade.

A EaD no Brasil tem um longo percurso iniciado nos primeiros anos da década de 1900, quando foram oferecidos cursos profissionalizantes por correspondência. Sendo que o primeiro registro do ensino por correspondência se dá por meio do **Jornal do Brasil**, em 1904, quando foi oferecido o curso para datilógrafo. Em 1923, foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em que havia vários cursos via rádio, eram oferecidos desde cursos de idiomas até cursos técnicos de Silvicultura, Radiotelegrafia e Telefonia. Em 1939, foi a vez de o Instituto Monitor iniciar, em São Paulo, as atividades de forma sistemática, oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2011). Numa rápida consulta ao buscador Google, encontra-se uma das escolas mais reconhecidas no Brasil: o Instituto Universal Brasileiro<sup>1</sup>, que há 75 anos atua nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Porém, desde o início da atividade de EaD, muitas mudanças aconteceram, incluindo a forma de disponibilizar o material aos alunos, considerando-se que, na década de 1940, não havia internet e os recursos eram bastante limitados.

Nessa perspectiva, justifica-se este trabalho a partir do reconhecimento de que, em um país como o Brasil, que apresenta dimensões continentais, refletir sobre a EaD é pensar sobre

---

<sup>1</sup> O Instituto Universal Brasileiro é um dos pioneiros da Educação a Distância (EaD) no Brasil desde 1941 (INSTITUTO UNIVERSAL, 2016).



a possibilidade de contribuir para a formação educacional de uma parcela da população que se encontra em regiões de difícil acesso, sem a oferta de instituições de ensino superior, devido à condição geográfica distante dos grandes centros e capitais do país. Em 2012, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou por meio de comunicado dados de um estudo acerca da presença do Estado no Brasil (IPEA, 2012), e o resultado apontou desequilíbrio em todos os aspectos coletados.

No item Educação, revelou que o ensino superior no Brasil é predominantemente privado, e as disparidades econômicas entre as regiões acentuam ainda mais esse fato:

No caso do ensino superior, as desigualdades regionais são mais acentuadas: “a intervenção pública no setor do ensino superior se dá de maior forma nos estados mais ricos, ao contrário do ensino fundamental. (...) O Estado não está colocando os seus maiores esforços nos estados mais necessitados”. Essa atuação acentua as disparidades regionais do Brasil (IPEA, 2012).

A política educacional vigente no país não consegue minimizar as diferenças entre as regiões, ou seja, o Brasil é um país de grandes disparidades que refletem na EaD, comprometendo o ponto de partida de sua existência: o de levar o conhecimento e a formação educacional para todos os cantos do país. No mundo conectado de hoje, em que os excluídos perdem a maioria das oportunidades de crescimento, alguns dados do país sobre conectividade servem de alerta. Os dados do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM 2015) da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN, 2017) são corroborados pelo Ipea (2017) no que diz respeito ao acesso dos brasileiros à internet:

Se a oferta de internet banda larga fosse universal a todos os municípios brasileiros, haveria mais 6 milhões de pessoas com acesso à internet. Essa foi uma das conclusões de um estudo, ainda em andamento, que o Ipea apresentou em evento na sede da Anatel, em Brasília, nesta terça-feira, 06. Esse número corresponde à **quantidade de pessoas que possuem características para consumir, mas não têm acesso à rede** (*grifo nosso*) (IPEA, 2017).

É preciso reconhecer que o acesso ainda não alcançou o nível democrático esperado e necessário ao contexto da EaD. Regiões como Norte e Nordeste ainda possuem locais de pouco ou nenhum acesso à internet com boa conectividade. Ou seja, o brasileiro, grosso modo, com “banda larga pobre”, fica restrito ao uso do texto ou de recurso audiovisual mais simples, que não seja comprometido pela baixa conectividade. O uso deste tipo de recurso é confirmado pelo relatório apresentado no Censo EAD.BR de 2015 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2016).

Em cursos totalmente a distância, as mídias mais utilizadas estão na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Mídias mais utilizadas em cursos de EaD

<b>Mídia</b>	<b>Valor</b>
Textos	80%
Vídeos	72,67%
Livros eletrônicos	57,33%

Fonte: adaptado de Censo EaD (ABED, 2016, p. 85)

Há também que considerar que a existência de limitação financeira é fator para a procura por cursos de nível superior ou de formação técnica na modalidade a distância. É nesse contexto que a EaD vem ganhando espaço na escolha daqueles que ainda vivem em regiões remotas do país. Ao considerar o ritmo acelerado das atividades nas grandes cidades, o que dificulta o acompanhamento aos cursos presenciais, e ainda a constante necessidade de aprimoramento técnico na mão de obra de diversos setores socioeconômicos, verifica-se que o número de interessados por essa modalidade de ensino aumenta segundo dados do Censo EAD.BR de 2015 (ABED, 2016).

Toda essa demanda acontece pelas facilidades que a EaD oferece, tais como flexibilidade de horário, cursos com preços mais acessíveis, possibilidade de organizar o próprio tempo de estudo, economia de tempo com aproveitamento e possibilidade de estudar em casa ou mesmo na empresa, sem necessitar de perda de tempo com deslocamento físico até o local das aulas etc.

Porém, mesmo com tantos benefícios, esse tipo de ambiente de ensino ainda apresenta alguns desafios, dentre eles o distanciamento entre os envolvidos. Não se refere aqui tanto à distância física, mas à distância transacional na definição de Moore (2002)<sup>2</sup> entre os envolvidos, cujas implicações serão discutidas ao longo desse trabalho.

Quando a escolha por um curso a distância se dá por um período longo, como o previsto em um curso de graduação, que normalmente exige de 3 a 5 anos de estudos; ainda que o compartilhamento de informações ocorra de forma satisfatória, que se tenham ferramentas de interação como *chats*, fórum etc., o aprendizado é, muitas vezes, solitário, já que não há a explicação do professor sobre o material disponibilizado no momento em que a dúvida acontece. Por exemplo, ao fazer a leitura de um texto antes de realizar uma prova ou exercício, mesmo que exista a figura do tutor, essa dúvida muitas vezes não é dirimida no

---

<sup>2</sup> Segundo Moore (2002), distância transacional é aquela que cria espaços psicológicos e de comunicação. É a distância pedagógica e não geográfica.

momento em que acontece, como poderia ser em curso presencial. Há, portanto, em muitos casos algum atraso nas interações com o tutor. Sabe-se, no entanto, que esses problemas vêm sendo solucionados em muitos casos, já há, por exemplo, cursos de inglês com professores nativos 24 horas por dia à disposição do aluno (OPEN ENGLISH, 2017).

Considerando todo esse cenário, entende-se que novos papéis são criados, mudando o papel do professor, que passa a ser um produtor de conteúdos apresentados, ou facilitador da experiência educacional, surge a figura do tutor, que é o mediador durante todo o processo de aprendizagem; e muda o papel do aluno, que precisa assumir (obrigatoriamente) maior autonomia sobre os estudos, maior autodisciplina. Em meio a todo esse contexto, há que considerar ainda que nem sempre todos os alunos têm perfil para obter o melhor da EaD. Neste caso, muitas vezes, a qualidade da formação do aluno fica comprometida ou até mesmo o abandono do curso pode acontecer.

É válido lembrar que em um curso a distância não existe aula presencial – embora algumas escolas e cursos específicos ofereçam módulos gravados em vídeo com um professor lecionando a matéria (como se vê em profusão gratuitamente no YouTube) ou muitas vezes ministrando aulas ao vivo, possibilitando que o aluno faça perguntas também ao vivo, porém, em razão de *delays* e outros problemas de tecnologia ainda não solucionados, isso em geral atrasa o andamento da aula ao vivo. O que ocorre mais frequentemente são atividades com acesso programado. Grosso modo, o aluno-EaD se “relaciona” principalmente com o material didático disponibilizado no *Ambiente Virtual de Aprendizagem* (AVA). Não há, portanto, a figura do professor mediando a relação entre aluno e material didático como no ensino presencial. Diante disso, é comum que a maioria das considerações feitas por alunos de cursos a distância convirjam para os textos dos materiais didáticos, caracterizando-os como sendo pouco motivadores, por exemplo, para aqueles que ainda precisam estudar após um dia exaustivo de trabalho.

Sob essa perspectiva, nosso olhar para educação a distância foi se consolidando como ponto de partida deste trabalho, no qual reconhecemos a linguagem como ferramenta capaz de ir além de somente organizar a informação necessária à formação do aluno. No que diz respeito aos objetivos específicos, nosso trabalho vai investigar se esse discurso, segundo os pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa e sob a perspectiva das teorias apresentadas por Maingueneau, contribui para minimizar a distância transacional, comum nos ambientes da EaD.

Ao considerarmos que “discurso” se insere em uma situação comunicativa, em um contexto específico e diz respeito a quem fala, para quem se fala e por que se fala, pode-se iniciar uma reflexão direcionada a observar se o discurso na EaD ainda é o mesmo desde o início ou se também acompanhou as mudanças. É sob esse entendimento que esta dissertação se desenvolve acerca do discurso no âmbito da EaD.

Vivemos um período de relativas facilidades, pois assim como a Internet surgiu, possibilitando que as fronteiras da EaD se ampliassem e se consolidassem como opção segura de aprendizado, novas tecnologias também foram sendo desenvolvidas, oferecendo assim uma diversidade de opções para a educação remota. Os novos recursos têm apresentado saídas criativas para o aluno que busca por essa alternativa de formação. Hoje, existe uma diversidade de profissionais atuando na área de elaboração de materiais para EaD que inclui desde designers gráficos, conteudistas, roteiristas tanto da área de audiovisual quanto instrucional (na figura do designer instrucional/educacional) entre outros.

Vale lembrar que constantemente pesquisas são realizadas no âmbito da EaD sobre o aparato tecnológico e outras mídias que fazem parte do aprendizado *online*; porém, sob uma perspectiva da Análise do Discurso e/ou linguística há poucas discussões voltadas ao tipo de discurso presente no material didático, assim como sobre as especificidades do tipo de linguagem utilizado no texto para esse meio. Bates (2016) chama a atenção para isso quando observa que:

Embora tenha havido uma extensa pesquisa sobre as características pedagógicas de outras mídias, como áudio, vídeo e computação, o texto tem sido tratado como o modo padrão, a base com a qual outras mídias são comparadas. [...] Estamos agora, contudo, na fase em que precisamos dar muito mais atenção para as características específicas do texto em seus diversos formatos. (2016, p. 301)

As considerações levantadas por Bates (2016) em relação às especificidades do texto no âmbito da EaD terminam por ir ao encontro do que foi proposto como sendo o objetivo específico deste estudo e, ainda que suas observações sejam voltadas a questões mais educacionais e as desta pesquisa mais linguístico-discursivas, ambas têm implicações que podem minimizar a distância transacional de forma a predispor o aluno para o aprendizado. Bates (2016) ainda aprofunda os questionamentos acerca do tipo de discurso no âmbito da EaD quando convida a refletir sobre o que pode tornar o texto uma mídia de ensino poderosa. Em nosso entendimento, isso pode acontecer ao considerar a possibilidade de uma mudança no discurso apresentado no material didático.

Para tratar das questões referentes à aprendizagem significativa e também para entender se todas essas preocupações fazem sentido em relação à predisposição do aluno à aprendizagem, recorre-se aos estudos apresentados por Moreira (2016) sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016), que trata da importância de elaborar um material potencialmente significativo para o aluno e, no entendimento deste trabalho, principalmente para um aluno da EaD. Além disso, essa teoria nos interessou de forma particular, pois vai ao encontro do que diz Moore (2002) sobre a distância transacional que existe no âmbito da EaD, visto que, para minimizá-la, é preciso atuar sobre três frentes: i) material didático; ii) estrutura do curso; e iii) autonomia do aluno.

Para este estudo interessa o material didático, e é sob esse recorte que a pesquisa se debruça. Antes de prosseguir, é fundamental ressaltar que o entendimento neste trabalho do que seja um material potencialmente significativo vai ao encontro do sentido dado por Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) a essa expressão, considerando, ainda, como sendo aquele em que a linguagem pode contribuir de forma mais efetiva na interação do aluno com esse material didático. Importante pontuar que se desconsidera a presença do tutor nesta pesquisa.

O material foi analisado de forma qualitativa, de base interpretativa, a partir dos pressupostos teóricos da análise do discurso, observando-se o tipo de *Ethos* que se configura nos materiais e de que forma as cenas da enunciação, segundo Maingueneau (2008), se apresentam no *corpus*, buscando com isso compreender, a partir dos resultados levantados, a relação construída do aluno com o material disponibilizado para os estudos em momentos em que o ato de estudar é mais solitário.

Assim, o *corpus* eleito para esta pesquisa foi o material didático disponibilizado no AVA do curso de graduação de Ciências Contábeis do 4º semestre oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de São Paulo. Essa escolha se deu por entendermos que em cursos dessa natureza, ou seja, fundamentados em normas, prescritivas e de conduta, preestabelecidas, há a presença de maior rigidez no discurso acadêmico, o que muitas vezes contribui para o distanciamento entre o aluno e o curso de modo geral, já que em um ambiente virtual não existirá a mediação do professor para minimizar a rigidez desse tipo de linguagem. Importante ressaltar que foram excluídos do objeto de estudo os ambientes de interação tais como *chats*, fórum, quadro de avisos etc, e quaisquer outros textos que não

sejam os textos elaborados por professores. O material didático analisado foi denominado neste trabalho de: i) TE aos textos escritos para leitura obrigatória e ii) TA para os recursos audiovisuais. Foram excluídas também as interações realizadas entre o tutor e o aluno acerca do material didático.

Para iniciar o desenvolvimento do presente trabalho, houve uma preocupação com uma definição importante e que precisa ser esclarecida para o entendimento correto do estudo em questão: é o uso da expressão Educação a Distância.

Segundo Moore e Kearsley (2013):

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial<sup>3</sup>. [...] Essa definição engloba muitas expressões, que às vezes, geram alguma confusão. [...] Algumas pessoas usam a expressão “ensino a distância” [...] como nosso assunto foca o ensino e a aprendizagem, devemos usar o termo educação, que descreve corretamente uma relação que tem dois lados: o professor e o aluno. (2013, p. 2)

Outro ponto de atenção a ser ressaltado conceitualmente diz respeito ao uso das tecnologias na EaD. Diferentemente de uma aula presencial, em que o professor poderá ou não utilizar recursos tecnológicos para enriquecer a matéria, na EaD não há essa opção; ela *depende* totalmente da tecnologia para existir. Ainda em Moore e Kearsley (2013, p. 4): “[...] na educação a distância, tecnologia é o *único* ou *principal* meio de comunicação [...]”. Vale lembrar que também, na maior parte das vezes, não há a presença do professor em tempo real. Esclarecer esses conceitos e o sentido que se deu a eles é fundamental para o entendimento das reflexões levantadas no desenvolvimento deste trabalho. Para que a aprendizagem seja significativa para o aluno é necessário que os materiais didáticos também sejam significativos. Nosso entendimento disso é que não só o conteúdo apresente esses traços, mas também que a discurso contribua para a construção dessa significação.

Esta dissertação foi estruturada em 3 (três) capítulos, além da Introdução, Conclusão e Referências, e está assim organizada:

No capítulo 1 apresenta-se o breve panorama que influenciou a EaD até chegar aos moldes em que é hoje, problemáticas e desafios assim como todo o processo de constante melhoria como alternativa de ensino. Incluem-se também os diferentes perfis que precisam ser

---

<sup>3</sup> Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. (NRT)

considerados nesse contexto de ensino-aprendizagem e os diferentes modelos de abordagem utilizados pela EaD.

No capítulo 2 traz-se a Fundamentação Teórica, em que se discorre sobre as teorias que dão sustentação ao estudo, assim como se mostram os pontos de convergência e as correlações entre o tema da pesquisa e o objetivo geral e os objetivos específicos, e como cada uma das teorias utilizadas guiou o desenvolvimento deste trabalho.

No capítulo 3, apresenta-se o contexto da pesquisa na instituição que cedeu o *corpus* e as considerações feitas acerca desse *corpus* sob a luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

Na Conclusão, discorreremos acerca das respostas às quais se chegou depois de realizadas as análises e também as reflexões que ainda propõem a necessidade de dar continuidade a um estudo mais aprofundado sobre o tema.

## 1 NOVOS TEMPOS, NOVOS ESPAÇOS: UM NOVO CONCEITO

Ciberespaço. O escritor William Gibson (1984) na década de 1980 utilizou a palavra pela primeira vez em um romance<sup>4</sup> futurista, iniciando, assim, um novo gênero da literatura, o *cyberpunk*. Segundo ele, ciberespaço é:

[...] uma alucinação consensual, vivida diariamente vivida por bilhões de operadores legítimos, em todas as nações, por crianças a quem estão ensinando conceitos matemáticos.... Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não espaço da mente, aglomerados e constelações de dados. (1984, p. 77)

Para Lévy (1999), ciberespaço é:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores [...] [Mais precisamente] O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (1999, p. 17)

É importante apresentar a noção do ciberespaço para conhecer os limites alcançados pela EaD após a percepção do ciberespaço, pois, “[...] uma das principais funções do ciberespaço é o acesso a distância aos diversos recursos de um computador” (LÉVY, 1999, p. 95). Isso significa uma imensurável base de dados com tráfego ilimitado de arquivos que vai desde as comunicações entre grandes nações até a uma simples troca de informações entre amigos.

E toda troca de informações implica troca de saberes, o que impactaria na formação de conhecimento dos indivíduos e em um novo modo de comportamento. Para Lévy (1999, p. 17) é o que denomina como “cibercultura”, ou seja, “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Todas essas modificações levaram, segundo Lévy (1999), a uma nova relação com o saber:

[...] a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional

---

<sup>4</sup> GIBSON, William. **Neuromancer**. Trad. Fábio Fernandes. 5ª ed. São Paulo: Aleph, 2016.



estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepções (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (1999, p. 159)

E essa nova relação com o saber criou novos leitores no ciberespaço. Prensky (2001) cunhou expressões para os tipos de perfil que se foram consolidando com a chegada da cibercultura, separando-os em dois principais: “imigrantes digitais”, para os que foram adentrando nesse novo universo; e os que já nasceram nela chamou de “nativos digitais”. Santaella (2004, p. 46) postulou as influências da cibercultura ao apresentar o “leitor imersivo”, definindo ciberespaço como:

[...] todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário se conecta com a rede. [...] ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber até mesmo na palma de nossa mão. (2004, p. 46).

Todo esse cenário influenciou as cinco últimas gerações da EaD (desde o ensino por correspondência ao AVA, como se verá no tópico 2.3.8), não só na estrutura, mas também, no tipo de comunicação que se estabelece entre os envolvidos. Surgem com a internet o hipertexto e a linguagem hipermídia. Vale lembrar que hipermídia “[...] significa, sobretudo, enorme concentração de informação” (SANTAELLA, 2004), ou seja, é preciso que o leitor consiga dar conta de pelo menos parte dessa informação. Esse novo leitor que surge, conforme Santaella (2004) postula, é o leitor imersivo que se verá mais adiante. Mas, ainda que seja nova a relação que se instaura com o saber e que se tenha um novo perfil de leitor, o tipo de discurso utilizado no material didático das intuições de ensino que pulverizam cursos totalmente *on-line* pelo país se mantém desde a primeira geração.

Tratar sobre a EaD implica distinguir as diferentes definições e conceitos que transitam dentro desse tema. Apresentam-se a seguir algumas dessas definições na perspectiva de diferentes autores que, ainda que seja de forma tangencial, aparecem neste trabalho ou que, de outra forma, enriquecem as reflexões sobre a EaD.

Moraes (2010) ressalta que se deve evitar resumir EaD como apenas ensino por computadores e redes virtuais:

[...] a educação a distância redefine noções como:  
o tempo do ensino e da aprendizagem, a “aula”, a sessão de laboratório, etc;  
o ambiente, o espaço dessas atividades (sala de aula, laboratório)  
o formato do público (a turma, a classe)  
[...] redefine a figura do professor e o formato dos materiais e dos procedimentos didáticos. (2010, p. 17-8)

Kearsley (2011, p. 1) utiliza a expressão educação *on-line* e destaca:

O mundo da educação será muito diferente: o que alunos e professores fazem, quando e onde a aprendizagem ocorre, a natureza das experiências educacionais. A escola que hoje conhecemos, será transformada de forma radical; quase todos estarão constantemente aprendendo, continuamente engajados em algum modo de aprendizagem, formal ou informal.

A visão apresentada por Kearsley (2011) reforça a compreensão do objetivo geral deste trabalho que é o refletir sobre a necessidade de atentar ao discurso acadêmico em materiais didáticos disponibilizados na EaD, principalmente quando se reconhece que nesse âmbito a colaboração no processo de ensino-aprendizagem tende a aumentar, dada a autonomia que alunos terão para interagir com professores, conteúdos, colegas e até especialistas do mundo inteiro:

Sem dúvida, a maior transformação causada pela educação on-line é a tendência a aumentar a colaboração entre alunos e professores. Muitos projetos on-line envolvem atividades de compartilhamento de informação entre classes localizadas em diferentes lugares. Mesmo quando não há uma intenção específica em fazer um trabalho colaborativo, isso acontece com frequência porque é muito fácil interagir on-line. Esse tipo de interação contrasta com o modelo tradicional de escolas, em que cada sala de aula é uma unidade isolada e autossuficiente. A colaboração pode envolver pares de alunos, pequenos grupos ou a classe inteira (KEARSLEY, 2011, p. 4).

Mattar (2014, p. 3) diz que “A EaD é uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”.

Mattar (2014), por considerar o viés das novas tecnologias, desconsidera a separação temporal:

Ao contrário da separação espacial, que normalmente marca a EaD, a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para defini-la, já que as novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas, em que alunos e professores podem interagir no mesmo momento, como em chats, ferramentas de

voz como Skype e MSN, vídeo e webconferências, e mundos virtuais como Second Life entre outros. (2014, p. 3)

É válido citar a perspectiva do autor por essa ótica, pois faz lembrar que o uso de algumas ferramentas nas atividades síncronas ainda depende do tipo de banda utilizada pelo aluno – já foram citados aqui relatórios indicando que nem sempre, em regiões como o Norte e o Nordeste, essas atividades são possíveis, vez que ainda existem municípios sem acesso à internet e/ou banda larga. É claro que nossa observação sempre vai estar atrelada ao objetivo principal da EaD, que é democratizar o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem e o contato com as novas tecnologias.

Uma observação feita por Moran (2011) sobre a EaD, que não necessariamente é uma definição, mas que vale como reflexão dos caminhos que estão sendo percorridos pela EaD, tangente o entendimento de como é percebida hoje:

A EaD é cada vez mais complexa porque está em todos os campos, com modelos diferentes, rápida evolução das redes e mobilidade tecnológica, por causa da abrangência dos sistemas de comunicações digitais. A EaD tem significados muito variados que respondem a concepções e necessidades distintas. Denominamos EaD a educação continuada, o treinamento em serviço, a formação supletiva, a formação profissional, a qualificação docente, a especialização acadêmica, a complementação dos cursos presenciais. (2011 p. 46)

A percepção de Moran (2011) se expande ainda mais com autores como Tori (2010) ao não fazer uso de uma separação explícita entre educação presencial e EaD:

A separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para o seu avanço. De fato, há diferenças na forma, nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida em uma aula tradicional e aquela realizada sem contato presencial do aluno com professores e colegas. Mas também há diferenças entre, por exemplo, aulas expositivas, atividades práticas em laboratório e dinâmicas de grupo. Nem por isso se cogita a criação de “educação expositiva”, “educação laborativa” ou “educação dinâmica”. (2010, p. 25)

Na perspectiva de Bates (2010), as considerações sobre a EaD são mais diretas:

A ideia é muito simples: os alunos estudam em seu próprio tempo, no local de sua escolha (casa, trabalho ou polo) e sem contato direto (cara a cara) com um professor. No entanto, os alunos estão “conectados”, hoje normalmente por meio da internet, a um professor, adjunto ou tutor que fornece apoio e avaliação. (2010, p. 391)

Este autor ressalta que a EaD teria, hoje, se comparada com o início, outra versão: a aprendizagem totalmente *online*, porém com uma tecnologia diferente.

## 1.1 EAD – FLUXO E CONTRAFLUXO

Ainda que haja o registro de diversos cursos no âmbito da EaD desde 1904, segundo o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (ALVES, 2007), no Brasil, essa modalidade, considerando-a como uma possibilidade de formação regularizada e autorizada pelo MEC, teve início somente em 1996 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). De lá para cá, mudanças ocorreram em várias frentes, sendo a de maior impacto o surgimento do *Ambiente Virtual de Aprendizagem* (AVA) mediado pela tecnologia. É esse recorte que interessa a nosso trabalho.

No capítulo 1 do recente Decreto 9.057/2017, em que são apresentadas as Disposições Gerais sobre as mudanças na EaD, a modalidade já alcança a educação básica e o ensino superior (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se EaD a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Compreende, além do ensino superior, foco deste trabalho, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996), cuja lei pode implicar um entendimento de que houve avanços educacionais no país. De fato, houve avanços, o próprio relatório da Abed (2015) e do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRA, 2007) indicam crescimento na formação de alunos em diversas regiões do país e em variadas áreas de conhecimento. Porém, tais avanços não significam dizer que o processo ensino-aprendizagem se qualificou em relação ao que havia antes de 1996 considerando-se a perspectiva da qualidade na formação do aluno ou do docente que atua nesse âmbito.

É por meio desse recorte que, comumente, se encontra a polêmica que permeia a EaD: ela, de fato, forma alunos e professores vez que apresenta aumento das instituições de ensino que atuam na área? Ou se tornou um produto comercial para essas instituições, cujo intuito seria principalmente gerar lucros e diminuir os custos educacionais?

Não é tão difícil encontrar na internet blogs com conteúdo que fomentam essa

discussão. No blog Ioda Insone (2013a), há várias postagens cujo teor das críticas em relação à EaD é de completa descrença. Uma postura bastante comum, já que a EaD ainda trilha um caminho que consegue fugir apenas do rótulo de “*fast-food* educacional”.

Figura 1 – Blog Ioda Insone



Fonte: IODA INSONE (2013a)

Na Figura 1, o autor do blog apresenta o nome “Exterminador Automatizado de Docentes” para a sigla EAD, numa crítica à redução de vagas para a docência no ensino presencial e aos salários pagos aos professores responsáveis pela elaboração de conteúdos para os cursos a distância.

Figura 2 – Blog Ioda Insone



Fonte: IODA INSONE (2013a)

Já na Figura 2 (acima), a crítica é dirigida aos jogos/games utilizados como forma alternativa para apresentação de conteúdo, bastante utilizados em cursos *online*.

Figura 3 – Blog Ioda Insone: Aluno classe A



Fonte: IODA INSONE (2013b)

Na Figura 3, a crítica é em relação a quem é endereçada a alternativa de ensino: a classes ricas ou a médias e pobres? A charge é elaborada para ressignificar, de forma jocosa, a compreensão e sentido de EaD em EaD fora do Brasil. Ideia reforçada pelo uso da imagem

caricaturada do Tio Sam, ícone dos Estados Unidos.

Figura 4 – Blog Ioda Instone: Professor Televisivo 1



Fonte: IODA INSTONE (2013b)

Nas figuras 4, 5 e 6, atenta-se para o que o autor chama de “professor televisivo”, em que a crítica não só se direciona à distância entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas também apresenta um perfil de docente pouco envolvido em ajudar o aluno.

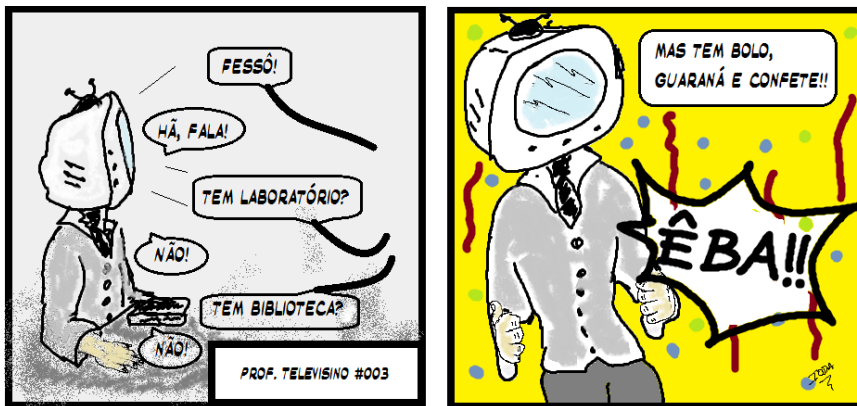
Figura 5 – Blog Ioda Instone: Professor Televisivo 2



Fonte: IODA INSTONE (2013b)

Na Figura 5, fortalece-se a ideia de que aqueles que buscam cursos de EaD visam apenas ao diploma e pouco dão importância ao conteúdo disponibilizado para o aprendizado, sendo esse tipo de comportamento reforçado pelo próprio docente/tutor do curso.

Figura 6 – Blog Ioda Insone: Professor Televisivo 3



Fonte: IODA INSONE (2013c)

Na Figura 7, o autor do blog acentua, parodiando uma frase do Capitão Nascimento,<sup>5</sup> que não só a EaD tem tudo para dar errado, como também as tecnologias utilizadas para disponibilizar conteúdos de diferentes formas, como jogos, games, não servem como material educativo.

Figura 7 – Blog Ioda Insone

Fonte: IODA INSONE (2012)

A seguir, a transcrição do texto do post:

Há alguns meses desenhei uma tirinha metendo o malho no Ensino à Distância (EAD). Na tira, o estudante não lia a obra de Marx, mas jogava um joguinho do tipo "street-fighters".

<sup>5</sup> Protagonista dos filmes Tropa de Elite e Tropa de Elite 2, dirigido por José Padilha.



“street-fighter” no qual Karl Marx enfrentava adversários. Queria criticar o risco da EAD e das mídias eletrônicas cumprirem um nefasto papel no rebaixamento cultural das universidades.

Bem, o tempo passou...

Qual não foi minha surpresa? Hoje descobri que a Revista Super-Interessante, em setembro de 2011, lançou o joguinho “filosofighters”, no qual filósofos importantes da história dão porrada uns nos outros no melhor (ou pior) estilo “street-fighters”. Antes da seleção do seu lutador e de seu oponente, o site fornece 2 ou 3 curtíssimos parágrafos sobre o filósofo e ... tcharan!!! Temos um jogo “educativo”? Não acredita? Isso mesmo, os autores se vangloriam de terem criado um material “educativo”. Ainda não acredita?

Confira os links da Revista Superinteressante (abaixo): “Filosofighters”, o projeto: <http://migre.me/cbt14> (site não encontrado) “Filosofighters”, o jogo: <http://migre.me/cbsWz> (site não encontrado)

Ou seja, o mais triste é perceber que a intuição da gente não estava tão errada assim. Preferia, sinceramente, que estivesse!

A discussão em torno da questão “EaD como fast-food educacional” não se limita ao espaço virtual. Já houve contendas e campanhas (CFESS Manifesta, 2011) entre entidades e/ou instituições contra essa modalidade de ensino-aprendizagem que chegaram ao Senado Federal (SENADO FEDERAL, 2015). No entendimento desta dissertação, é preciso que as discussões continuem e avancem rumo a esclarecimentos sobre a face positiva e necessária da EaD.

Na contramão dos apedrejamentos, existem os militantes a favor da modalidade. Autores como Moran (2013) postulam que:

A educação a distância pode ser feita nos mesmos níveis que o ensino regular. No ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação. É mais adequado para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação. (2013, p. 4)

O autor considera ainda que:

As crianças, pela especificidade de suas necessidades de desenvolvimento e socialização, não podem prescindir do contato físico, da interação. Mas nos cursos médios e superiores, o virtual, provavelmente, superará o presencial. Haverá, então, uma grande reorganização das escolas. Edifícios menores. Menos salas de aula e mais salas ambiente, salas de pesquisa, de encontro, interconectadas. A casa e o escritório serão, também, lugares importantes de aprendizagem (MORAN, 1994, p. 2).

Bates (2016, p. 396) concorda com Moran sobre a relevância de considerar qual modalidade de ensino o aluno precisa e ainda pontua que a distância ainda é mais psicológica que propriamente geográfica: “[...] cursos totalmente *online* atendem a alguns tipos de aluno

melhor do que outros: estudantes mais maduros, alunos já com elevados níveis de educação e estudantes em tempo parcial que trabalham e/ou têm família [...]”.

O autor ainda revela que dados da University of British Columbia<sup>6</sup> sugerem que:

Os cursos totalmente *online* são mais adequados para os alunos mais experientes, com uma forte motivação por causa do impacto que têm sobre sua qualidade de vida [...] Em uma era digital, a base do conhecimento está em constante expansão, trabalhos mudam rapidamente e, portanto, há uma forte demanda pela educação continuada, muitas vezes em áreas “nicho” de conhecimento (BATES, 2016, p. 396).

Nesta era digital, são pertinentes, também, a este trabalho as palavras de Moran (2003) sobre a importância que se deve dar à EaD, modalidade que depende completamente das novas tecnologias:

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes. O presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet. E a educação a distância cada vez aproxima mais as pessoas, pelas conexões on-line, em tempo real, que permite que professores e alunos falem entre si e possam formar pequenas comunidades de aprendizagem. (2003, p. 1)

Quando Moran (2003 p. 4) fala sobre a comunicação no ambiente virtual e ressalta que “simulamos uma comunicação falada”, sua observação interessa, pois, essa simulação pode criar efeitos de proximidade no aluno que minimizam a distância psicológica:

As ferramentas de comunicação virtual até agora são predominantemente escritas, caminhando para ser audiovisuais. Por enquanto escrevemos mensagens, respostas, **simulamos uma comunicação falada**. Esses chats e fóruns permitem contatos a distância, podem ser úteis, mas não podemos esperar que só assim aconteça uma grande revolução, automaticamente. Depende muito do professor, do grupo, da sua maturidade, sua motivação, do tempo disponível, da facilidade de acesso. Alguns alunos se comunicam bem no virtual, outros não. Alguns são rápidos na escrita e no raciocínio, outros não. Alguns tentam monopolizar as falas (como no presencial) outros ficam só como observadores. Por isso é importante modificar os coordenadores, incentivar os mais passivos e organizar a sequência das discussões (*grifo nosso*). (2003 p. 4)

Ainda não é possível formatar um ambiente de aprendizagem virtual dentro dos moldes comuns às redes sociais, em que a linguagem utilizada fica muito próxima da linguagem utilizada nas relações presenciais em contextos bem informais, ao mesmo tempo

---

<sup>6</sup> BATES (2016, p. 396)

em que é válido reconhecer que problemas de comunicação são mais suscetíveis em ambientes virtuais, até pelo próprio repertório linguístico dos envolvidos. Também não se deve negar a nova linguagem utilizada pelos alunos em smartphones e tablets em que há uma linguagem estruturada, que permite a comunicação eficiente, com vocabulário e outras construções linguísticas não recomendados pela língua oficial, mas que oferece um enorme campo para estudos dado o alcance e intensa utilização que fazem dela os milhões de dispositivos vendidos no Brasil, conforme tese de doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de Aparecida Barbosa (2017). O atenuante nas redes sociais é que não há uma cobrança de ensino-aprendizado como existe nos cursos EaD, em que os alunos precisam ter a interpretação correta do conteúdo estudado para alcançar um resultado que leve à conclusão de curso superior nem o usuário é avaliado pela qualidade gramatical, literária ou instrucional do texto que posta.

Mas, ao pensar pela perspectiva de que tanto a rede social quanto o AVA são ambientes colaborativos, reconhece-se o contexto de cada um e daí, sendo possível observar se o discurso empregado no ambiente da EaD é adequado à situação na qual está inserido, como instância primeira da definição de discurso.

O que interessa nos apontamentos de Moran (2003) é que o “simular uma conversa” também é uma forma de mediar o conteúdo a ser aprendido pelo aluno e que poderia ser melhor utilizada no material didático.

Ressalte-se que não se pretende criar um discurso cujo viés recaia próximo ao da publicidade ou, ainda, ao político, mas que se possa lançar mão de estratégias semelhantes para convocar o aluno ao aprendizado, atenuando, com isso, a distância psicológica comum nesse tipo de ambiente. O que se sugere é que o discurso acadêmico possa ser minimizado e que reconheça o público-alvo (aluno) para o qual se destina, de modo que o aluno possa sentir-se parte daquele texto não só como receptor passivo, mas também como coenunciador.

### 1.1.1 Breve histórico – 5 gerações e um tipo de discurso

Temos 5 gerações na EaD, ainda que no Brasil, segundo o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE, 2007), essa modalidade de ensino se divida em 03 momentos

principais que contemplariam uma fase inicial, em (1904), uma intermediária e outra da era mais moderna:

Na primeira, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), que representam o ponto-de-partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), ambas já comentadas anteriormente.

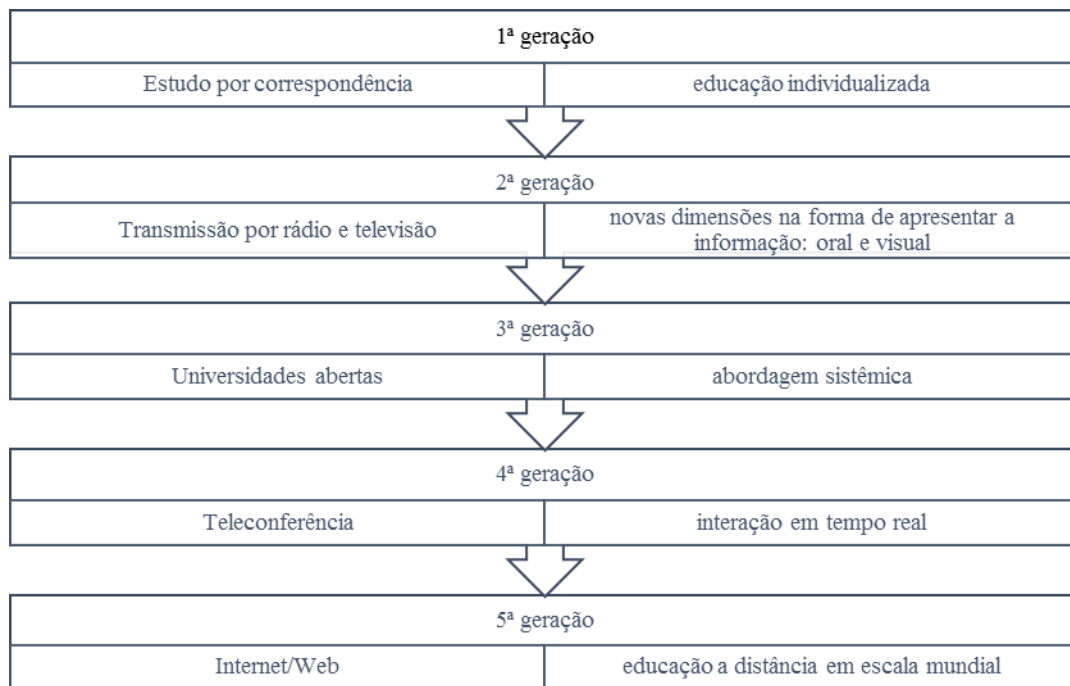
Extraordinária importância tiveram (e permanecem tendo até os dias de hoje) o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). As duas entidades definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional básica. Podemos enquadrá-las, junto com algumas outras, na época intermediária.

No campo da educação superior, a Universidade de Brasília (1973) constituiu-se como uma base para programas de projeção, entretanto o movimento militar responsável pelo regime ditatorial que vigorou por muitos anos restringiu a autonomia e sepultou boas iniciativas.

Já na era mais moderna não podemos deixar de registrar três organizações que influenciaram de forma decisiva na história: a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação e a Associação Brasileira de Educação a Distância.

Consideramos válido observar o legado que cada geração deixou e como a linguagem e o discurso foram acompanhando as mudanças, ou não, de cada uma dessas gerações.

Quadro 1 – Caminhos da EaD: legados



Fonte: baseado em MOORE (2011, p. 25-44)

A EaD já está na 5ª geração, a do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediada pela internet. E, conforme o Quadro 1, cada geração não só se desenvolveu e avançou como deixou seu legado. Diante desse histórico, pergunta-se se, sob uma perspectiva linguística e da Análise do Discurso, a linguagem utilizada nos materiais disponibilizados aos alunos permitiu adaptações, assim como em outras áreas com as quais a EaD mantém fronteira? Atendemos aos chamados “imigrantes digitais” e os “nativos digitais” apontados por Prensky (2001) de forma plena? Ora, se a cibercultura trouxe uma nova relação com o saber, por que ainda se mantém o discurso acadêmico como predominante num contexto de ensino-aprendizagem completamente novo?

Sabe-se que a linguagem tem função não apenas social, mas também de comunicação, nas palavras de Bordieu<sup>7</sup> (1978, p. 4):

O que os linguistas apresentam como a função eminente da linguagem, a saber, a função de comunicação, pode deixar completamente de ser cumprida sem que, no entanto, sua função real, social, deixe de sê-lo. **As situações de relações de força linguística são as situações em que a linguagem fala sem comunicar**, o exemplo limite deste caso sendo a missa. É por isto que me interessa pela liturgia. São casos em que o locutor autorizado tem uma tal autoridade e tem a seu favor de tal forma a instituição, as leis do mercado, todo o espaço social, que pode falar para não dizer nada, porque, de todos as maneiras, fala-se.

A reflexão é, principalmente, sobre a possibilidade de se ter tornado uma “liturgia” o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EaD, na perspectiva do tipo de discurso utilizado no material didático.

Fala-se em linguagem hipermídia, avança-se em linguagem verbovisual, utiliza-se a multimídia, mas navega-se no ciberespaço “liturgicamente” quando se trata da observação do tipo de discurso presente nos materiais didáticos para explanação do conteúdo. Não se pode considerar que o aluno-EaD de hoje, imerso no ciberespaço, na cibercultura, seja igual ao da primeira geração da EaD.

---

<sup>7</sup> Conferência feita na Universidade de Genebra, em dezembro de 1978 (BOURDIEU, 1978).

## 1.2 OS SUJEITOS DA EAD – QUEM SÃO?

Os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (PRENSKY, 2001, p. 2).

A decisão deste trabalho em pesquisar sobre o discurso na EaD se deu por observar a abrangência dessa modalidade e o alcance, no que diz respeito à diversidade de sujeitos que compõem e participam dessa alternativa de ensino.

O Censo EaD.BR 2015 traz o perfil do aluno- EaD (ABED, 2016):

53% são mulheres.

49,78% têm entre 31-40 anos.

Aproximadamente 70% das instituições privadas com e sem fins lucrativos e das instituições públicas federais contam com alunos que, em sua maioria, estudam e trabalham.

A maioria das matrículas em cursos totalmente a distância e semipresenciais encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas propriamente ditas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais.

Os cursos livres destinaram-se a 1.880.165 alunos em cursos de iniciação profissional e 137.092 alunos em cursos corporativos da mesma categoria; 1.001.819 estudantes em treinamento operacional e 137.092 em cursos corporativos da mesma modalidade.

O Censo EAD.BR 2015 contabilizou 5.048.912 alunos, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. São 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014.

Esse perfil suscitou curiosidade não só acerca do que Prensky (2001) classificou como sendo os imigrantes digitais e os nativos digitais, mas também chamou a atenção para qual seria a régua da competência linguística predominante nos dados do Censo EaD 2015. Afinal, vivemos uma realidade educacional que não pode ignorar certa dificuldade, por parte dos estudantes, no âmbito da leitura, compreensão e escrita.

Na pesquisa apresentada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), postulou-se que, apesar dos ganhos em termos de estudo, não há correspondência com a proporção para os ganhos acerca do domínio das habilidades de leitura, escrita. Ou seja, em um ambiente de ensino-aprendizagem tão autêntico quanto o da EaD, em que não há a presença de um professor para mediar a relação aluno-material didático, a capacidade de

leitura e interpretação é essencial. Partindo dessa premissa, esta pesquisa se propôs a analisar o discurso no material didático na EaD.

Como as dimensões desta dissertação envolvem questões acerca do processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a questão da competência linguística predominante no perfil do aluno-EaD ainda não aparece de forma clara nas pesquisas e estudos realizados sobre EaD.

### 1.2.1 Nativos e imigrantes digitais

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001, p. 1).

Prensky (2001) já chamava a atenção para as diferenças entre os nativos digitais e os imigrantes digitais. Reconhecer que tais diferenças existem contribui para que, em cursos EaD, a elaboração de todo o conteúdo que será disponibilizado ao aluno seja não só entendida de forma mais efetiva, mas também crie efeitos de proximidade para com esse aluno e também considere o contexto no qual está inserido, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir (Quadro 2), exhibe-se um comparativo entre os nativos e os imigrantes digitais sob a perspectiva de PRENSKY (2001).

Quadro 2 – Nativos vs imigrantes digitais

<b>Nativos digitais</b>	<b>Imigrantes digitais</b>
Receber informações muito rapidamente	Têm pouca apreciação por estas novas habilidades presentes nos nativos digitais
Preferem acesso aleatório (como hipertexto).	
Gostam de processar mais de uma coisa por vez	
Gostam de realizar múltiplas tarefas	
Preferem gráficos antes do texto	
Preferem jogos	
Trabalham melhor ligados a uma rede de contatos	

Fonte: baseado em PRENSKY (2001)

Identificar as diferenças que compõem o perfil do aluno-EaD é importante, mas saber também que perfil predomina nos bastidores dos cursos/instituições que trabalham com EaD é

essencial para que o processo ensino-aprendizagem alcance os objetivos educacionais.

Um exemplo prático é olhar para o designer instrucional (DI) ou designer educacional (DE), função central na elaboração de materiais didáticos em cursos da EaD. Antes de apresentar o ponto de reflexão na rotina de um DI, vale esclarecer que são consideradas aqui as diferenças conceituais entre DI ou DE apenas de caráter interpretativo. Seguem as diferenças sob perspectiva de dois teóricos da área: o **designer educacional**, cujas funções incluem “[...] o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino aprendizagem” (MATTAR, 2014, p. 19). Esse autor, inclusive, levanta a discussão sobre as diferenças conceituais entre os termos sob a ressalva de não “cair” em modelos educacionais rígidos e descontextualizados do público-alvo. E o designer instrucional apresentado por Filatro (2007, p. 64-5) propõe:

[...] ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos (FILATRO, 2007, p. 64-5).

*Grosso modo*, ambos os conceitos atendem aos interesses deste trabalho, mas vale ressaltar que, quando Mattar (2012, p. 63) cita que “[...] conhecer nossos alunos (população-alvo) permitiria que modificássemos nossa estratégia instrucional para melhorar a aprendizagem” sem mencionar a competência linguística do aluno-EaD, fica afastado do entendimento que se dá aqui ao DI, que deve, também, observar o discurso utilizado no material didático. Haja vista que, não considerar a competência linguística do público-alvo remete ao problema do modelo educacional predominante no Brasil, em que o aluno, muitas vezes, é aprovado, mas pouco sabe dos conteúdos necessários ao próprio desenvolvimento intelectual, incluindo competências básicas como ler e escrever.

Retomando o ponto que interessa na rotina de um DI quando da roteirização de um recurso, uma decisão ou análise que parece não fazer diferença no material didático de um único capítulo poderá influenciar de modo negativo ao longo de quatro anos em um curso de graduação. Por exemplo, ao decidir se um desenho relativo a um conteúdo deve vir “antes ou depois” de um texto explicativo, isso indica não só a direção para quem o DI elabora o material, mas também diz sobre o próprio perfil. Se “antes”, ele não só desenvolve um material para um perfil mais nativo digital, como também ele próprio se aproxima desse



perfil. Prensky (2001, p. 2) observa que:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (Isto lhe parece familiar?)

Se “depois”, o material didático alcançará com mais facilidade um aluno-imigrante digital, já que as características que o compõem, segundo Prensky (2001), carregam traços mais do imigrante digital:

Mas os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estrangeiras aos Imigrantes, que aprenderam – e escolhem ensinar – vagorosamente, passo-a-passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente (PRENSKY, 2001, p. 2).

Muitas vezes é a falta de cuidados como esse que talvez leve aqueles que estão distantes da modalidade EaD a achar, equivocadamente, que essa alternativa de ensino não encareça o processo educacional. Porém, o tempo de elaboração de um material potencialmente significativo pode exigir um investimento/tempo que as instituições, hoje, talvez não tenham dada a demanda que, para muitas instituições de ensino e empresas, já se tornou um processo fabril.

Na perspectiva apresentada por Prensky (2001), o cenário que se tem hoje, na maioria das instituições de ensino superior voltadas à elaboração de materiais didáticos EaD, é de uma equipe reduzida de designers instrucionais que leva à subutilização desse profissional, ou seja, considerar o público-alvo para o qual se destina o material desenhado é condição *sine qua non* na função de um DI.

### 1.2.2 Um novo tipo de leitor

O perfil apresentado pelo Censo EaD.BR atende a questão de se entender sob uma perspectiva socioeconômica o público-alvo. Mas a este trabalho interessa também entender mudanças mais profundas que podem ter ocorrido com o aluno dentro de todo esse novo

cenário educacional.

Prensky (2001) cunhou o termo “nativos digitais” e Santaella (2013) chama a atenção para dois novos tipos de leitores: o imersivo e o ubíquo. Ela considera nesses dois leitores aspectos cognitivos que foram desenvolvidos a partir do contexto no qual os dois se desenvolveram e se encontram. O contexto do ciberespaço, da cibercultura.

Para a autora, o leitor imersivo:

Inaugura um modo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue a sequência de um texto virando páginas, manuseando volumes. [...] Antes de tudo, esse leitor pratica, pelo menos, quatro estratégias de navegação: a) escanear a tela, cobrindo uma larga superfície não linear sem profundidade de campo, b) navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado, c) buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo preciso, d) explorar em profundidade, chega até o nível da informação mais especializada.

É imersivo porque no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão (CANTER *et al.*, 1985 p. 93;102 apud SANTAELLA, 2013, p. 271).

Sobre o leitor ubíquo, Santaella (2013) o descreve considerando, de forma sensível todo o universo que o rodeia, o que para nós, sob uma perspectiva da função que deve exercer o discurso, converge para a reflexão levantada nesse trabalho de esse discurso contribuir com esse novo perfil cognitivo de leitor. Nosso aluno não é o mesmo da 1ª geração, não é o mesmo leitor das demais gerações.

Santaella tenta dar conta da infinidade de informações que o cercam sob diferentes linguagens:

O leitor ubíquo [...] cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circulamos em carros, transportes coletivos e velozmente a pé. Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos- casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas -, lendo os sinais e signos que ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. [...] o que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orienta-se entre nós e nexos multimedial, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Ao se deparar com as reflexões acerca dos novos tipos de leitor e seu perfil cognitivo, vale lembrar do que postulou Marshall McLuhan (2007, p. 65), no livro **Os meios de comunicação como extensões do homem**: [...] “fisiologicamente, no uso normal da

tecnologia (ou seja, de seu corpo em extensão vária), o homem é perpetuamente modificado por ela, mas em compensação sempre encontra novos meios de modificá-la”.

### 1.3 TIPOS DE ABORDAGEM NA EAD

Valente (2011) apresenta três modelos de abordagem EaD.

#### a) **Abordagem *broadcast*:**

[...] o ponto principal nessa abordagem é que não existe nenhuma interação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos. Isso não faz parte da proposta pedagógica nem é incentivado. O professor não interage com o aluno, não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz. Ele não tem meios para verificar o que o aprendiz faz nem como auxiliá-lo na sua aprendizagem (VALENTE, 2011, p. 27).

Assim, a interação do aluno recai na relação aluno-conteúdo ou aluno-material didático. Outro ponto para o qual este autor chama a atenção neste tipo de abordagem é que alcança grande número de alunos, é um modelo em essência disseminador da informação: “A informação é organizada e pode ser ‘entregue’ a inúmeras pessoas simultaneamente” (VALENTE, 2011 p. 28). Nas palavras deste autor:

Considerando o poder de disseminação que essa abordagem oferece, ela tem sido vista como uma possibilidade de solução para o problema da educação em nosso país: espalha-se a informação para milhares de pessoas e espera-se que ela seja processada, convertida em conhecimento e, com isso, propicie uma educação que prepare cidadãos para sobreviverem na sociedade atual (VALENTE, 2011 p. 28).

Há que considerar que talvez seja na observação da existência da abordagem *broadcast* que polêmicas como a do site Ioda Insone (2013a) encontrem espaço para existir.

#### b) **Estar junto virtual** – abordagem em que é possível maior interação entre professor e aluno. Com a web, criaram-se mecanismos para que a relação professor-aluno se mantivesse. Porém, Valente (2011, p. 32) aponta que:

Embora essa abordagem permita a implantação do processo de construção de conhecimento via rede, ela é uma solução que apresenta certas limitações, comparada a outras abordagens. Primeiro, para manter o nível de interação desejável, o professor não consegue atender mais que 20 alunos. A experiência tem mostrado que esse é um número adequado de alunos por professor e esse dado é

confirmado por outros autores (Harasim *et al.*, 1995). [...] segundo, é necessário ter uma equipe que auxilie o professor [...] terceiro, essa abordagem implica mudanças profundas no processo educacional. Mesmo a educação presencial ainda não foi capaz de implementar tais mudanças. Essa abordagem utiliza a internet de maneira mais eficiente.

Pela demanda que hoje se tem da EaD, não só em termos geográficos, no Brasil, mas também financeiros e de tempo, como já comentado nesse trabalho, a abordagem do “estar junto virtual”, sozinha, tornou-se inviável.

Ainda, segundo Valente (2011), o terceiro modelo é:

- c) **A virtualização da escola tradicional** – o meio do caminho entre as duas abordagens anteriores. É neste modelo que o professor disponibiliza material de apoio. O autor apresenta a situação-problema:

Na virtualização da escola tradicional, o professor passa a informação ao aluno, que a recebe e pode simplesmente armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar ao aprendiz situações-problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas. No entanto, a relação professor-aluno resume-se em o docente verificar se o aprendiz consegue usar a informação fornecida, exigindo deste uma aplicação dela em um domínio muito restrito, como um teste, uma prova ou uma resolução de um problema (VALENTE, 2011, p. 34).

De modo geral, os modelos de abordagens apresentados por Valente (2011) continuam, ainda que apresentados por outros autores e teóricos, sob denominações diferentes. Mas, o crescimento da EaD se deu, predominantemente, sob o aspecto da abordagem *broadcast*. Ainda que se tenha a figura do Tutor, grupos de estudos colaborativos, uso das tecnologias na elaboração de materiais de aprendizagem, *grosso modo*, tem-se ainda a ideia de que na EaD deve, em primeira instância, entregar a informação para o maior número possível de pessoas. Mas, vale a reflexão de que formação educacional e processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas à informação distribuída em larga escala.

## 2 TEORIAS, DIÁLOGOS E CONVERGÊNCIAS

As teorias que compõem a base desta pesquisa envolvem os estudos de Educação a Distância (EaD) e da Análise do Discurso. A teoria mencionada sobre a aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) pertence aos estudos da Psicologia Educacional, e por meio das contribuições de Moreira (2016) foi composta a estrutura da pesquisa no que tange aos aspectos específicos de o material ser significativo como parte do processo de aprendizagem efetiva e também pela proximidade com a proposta de Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) acerca dos subsunçores e as “cenas validadas” (MAINGUENEAU, 2008), como forma de minimizar a distância transacional.

Quando se referem os estudos relativos à EaD, consideram-se os pontos e contrapontos de Moran e Valente (2011), as contribuições de Kearsley (2011) sobre ensino-aprendizagem *online*, as questões levantadas por Bates (2016) no que tange ao tipo de texto utilizado no EaD e Moore (2011; 2013), para fundamentar sobre a distância transacional.

Ao escolher a Análise do Discurso como referencial teórico-base, consideram-se as contribuições de Maingueneau (2008) sobre *Ethos* e Cenas da Enunciação para a partir disso refletir e analisar os efeitos de sentido que são estabelecidos com o aluno por meio do conteúdo que lhe é disponibilizado, e também por observar que existe certa aproximação entre as considerações apresentadas acerca do que seja um material potencialmente significativo, presente na teoria de Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016), e as estratégias que podem ser utilizadas na construção de uma cenografia que atue com efeito semelhante no aprendizado do aluno. Os estudos apresentados por Moreira (2016) sobre a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) em muito contribuíram para justificar o interesse desta pesquisa.

### 2.1 INTERAÇÃO, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

O ponto de partida para que linguagem, discurso e EaD possam convergir de forma a facilitar e contribuir para que o aprendizado a distância seja mais efetivo se dá segundo Valente (2011, p. 14):

As teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção de conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz – ele diante de um material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a **interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando assim, novos conhecimentos** (*grifo nosso*).

Quando se discutem teorias interacionistas no âmbito da EaD, surge como termo-chave a Interação a Distância ou Distância Transacional, segundo Moore e Kearsley (2011, p. 239):

A primeira ideia básica da teoria da Interação a Distância é que a distância é um fenômeno pedagógico e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Embora seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o *feito* que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional [...] é o hiato de compreensão e comunicação entre professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação.

A partir dessas considerações, chega-se ao entendimento do que Moore (1993, p. 2) denominou de Teoria da Distância Transacional:

Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo.

### 2.1.1 Distância Transacional (DT) ou Teoria da Interação

Em Moore e Kearsley (2013, p. 239) o conceito de Distância Transacional é apresentado sob a nomenclatura de Teoria da Interação: “[...] a primeira ideia básica da Interação a Distância é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica”. Neste trabalho optou-se por utilizar a expressão criada por Moore (1993) “distância transacional” para que não haja conflitos entre “interação” (no sentido de ação recíproca de dois ou mais objetos e/ou fenômenos) e “interação a distância”, que se refere a DT.

Moore (2013, p. 186) considera três tipos de interação: a do aluno com o conteúdo, a do aluno com o instrutor e a do aluno com outros alunos detalhando cada um deles:

[...] interação aluno- conteúdo: o primeiro tipo de interação que o professor precisa facilitar é a que o aluno tem com a matéria que é apresentada para estudo. [...] é a interação como conteúdo que resulta nas alterações da compreensão do aluno, aquilo que denominamos uma mudança de perspectiva ou atuação. [...] interação aluno-instrutor: o segundo tipo de interação, considerado essencial pela maioria dos alunos e altamente desejável pela maior parte dos educadores [...] interação aluno-aluno: corresponde a terceira forma de interação, que é uma dimensão relativamente nova para os professores da educação a distância.

Outro ponto apontado por Moore e Kearsley (2013) é sobre a autonomia do aluno, ou seja, quanto maior for a distância transacional, maior será a responsabilidade desse aluno sobre o próprio aprendizado:

A ideia de os alunos serem pessoas autônomas construindo seu próprio conhecimento, com base em sua própria experiência, recebeu **(e talvez ainda receba)** pouca atenção fora de alguns círculos de educação de adultos. [...] na teoria da educação a distância, era necessária uma perspectiva de equilíbrio, que aceitasse as idiosincrasias e a independência dos alunos [...] *(grifo nosso)*. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 300-1)

Para Moore e Kearsley (2013, p. 301), “[...] o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do próprio aprendizado”.

Quando se trata sobre a possibilidade de minimizar a distância transacional, é importante lembrar que, apesar de sua existência, sabe-se que há algum tipo de interação e ainda, que essa interação a distância é uma variável contínua e discreta, ou seja, mais distante ou menos distante (MOORE; KEARSLEY, 2013). Aluno e professor separados – situação comum na Educação a Distância – e as implicações disso no aprendizado são pontos fundamentais para o entendimento deste trabalho, pois levam a considerar a interação aluno-conteúdo. Vale ressaltar o que Moore e Kearsley (2013, p. 186) apresenta a respeito da interação aluno e conteúdo:

O primeiro tipo de interação que o professor precisa facilitar é a que o aluno tem com a matéria que é apresentada para o estudo. Essa interação do aluno com o conteúdo é uma característica essencial da educação, que é um processo de aprendizagem planejada de determinado conteúdo. **Cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes** *(grifo nosso)*.

A partir das observações que faz o autor, as considerações deste trabalho seguem para os estudos sobre aprendizagem significativa, assunto a ser tratado no decorrer da pesquisa. É importante destacar que a distância geográfica não é relevante, mas sim a distância psicológica e pedagógica, ou seja, a essência da teoria da distância transacional. Confere-se isso em Keegan (1993, p. 2):

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.

Todas as questões apresentadas e que estão presentes no contexto da EaD fazem com que se perceba na teoria da Aprendizagem Significativa o suporte para justificar a importância de um estudo minucioso sobre as características e especificidades da linguagem nesse âmbito e suas implicações para um aprendizado a distância mais eficaz. Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016, p. 18) consideram fundamental que informações novas devem construir forte vínculo com as estruturas cognitivas do indivíduo, assim como se verifica nas palavras de Moreira (2016, p. 18):

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados e (assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo.

Levando em conta que se considera “material potencialmente significativo” como aquele em que o discurso atua de forma efetiva para maior estabelecimento de sentido entre aluno e conteúdo a ser aprendido, predispondo o aluno a se sentir convocado aos estudos, entende-se que o foco é o discurso presente no material didático. É sobre ele que se deve debruçar e reconhecer o quanto é essencial que o material disponibilizado estabeleça com o aluno um efeito de sentido de proximidade, de convocação, permitindo assim que se minimizem questões como falta de motivação, estímulo, disciplina e, principalmente, se reduza a distância transacional tão comum nos ambientes de EaD.



Quando se reconhece que desenvolver um material em que a linguagem exerça o papel fundamental de reduzir a distância transacional, e ainda, funcionar como facilitadora no estabelecimento de uma relação de interesse entre aluno e o material didático, chega-se ao ponto sobre o qual esta pesquisa atua no sentido de identificar qual tipo de linguagem se utiliza nele e, ainda, se essa linguagem sofre algum tipo de alteração para melhor adaptar-se ao meio no qual é utilizada considerando suas particularidades. Esse tipo de reflexão remete a Moore (2016):

O que faz um curso ser considerado de educação a distância não é a sua tecnologia. Aquilo que é comum a todo curso é o fato de ter alunos e um professor, conteúdo organizado em torno de um conjunto de objetivos de aprendizado, algumas experiências de aprendizado elaboradas e alguma forma de avaliação. Um site informativo, como uma enciclopédia, não em si, um curso. (2016, p. 9)

Isso leva a considerar a importância do papel da linguagem e o tipo de discurso que precisa ser utilizado na elaboração do material didático com vista a minimizar a distância transacional, pelo menos no que tange à relação aluno-conteúdo – diante disso, vale ressaltar que educar não é apenas disponibilizar uma informação sobre determinado conteúdo.

Kearsley (2011) aponta que o ambiente da educação on-line se compõe de nove temas: colaboração, conectividade, foco no aluno, eliminação de fronteiras, comunidade, exploração, conhecimento compartilhado, experiências multissensoriais e autenticidade. Todos esses temas se inter-relacionam, ainda que cada um possa ser discutido separadamente. O tema autenticidade, para esta pesquisa, pode ser a “brecha” para adentrar no campo do tipo de discurso que ainda predomina nos materiais didáticos, como postula Kearsley (2011):

Uma das implicações da conectividade, do senso de comunidade e do conhecimento compartilhado é que a educação on-line apresenta alto nível de autenticidade. Ironicamente, o mundo virtual pode ser mais real que o da sala de aula física. Como os alunos podem acessar bancos de dados e especialistas de verdade, suas atividades são realistas. [...] A Web proporciona acesso direto a importante repositórios de informação para a pesquisa, como agências governamentais e banco de dados. (2011 p. 10)

Tais reflexões apontam que é possível mudar o tipo de material elaborado pelo professor em cursos de graduação e pós-graduação totalmente a distância. A pergunta é sempre na direção de saber qual o papel fundamental do texto produzido pelo professor para o aluno-EaD, posto que ele já está imerso em um ambiente que lhe dá acesso a ilimitadas bases digitais para pesquisa e aprendizado, ou seja, não deveria ser de apenas mais um conteúdo acessível. Moore e Kearsley (2013, p. 150) apontam reflexões nesse sentido quando postulam

sobre o estilo de redação que deve predominar em um texto-EaD, ou para os autores, um guia de estudo:

Embora todos os autores possam ser incentivados a desenvolver um estilo pessoal de redação, é importante que os materiais de estudo sejam redigidos em tom de conversação preferencialmente a um tom literário ou erudito. Isso significa usar a primeira pessoa, em vez da terceira e empregar um vocabulário tão simples quanto permitirem o tema e o nível do aluno. O guia de estudo tem por finalidade substituir as explicações usuais dadas por um instrutor em sala de aula, e a linguagem deve refletir essa situação. O modo pelo qual conceitos difíceis são reconhecidos como tal, o uso de relatos ou exemplos pessoais, comentários refletindo opiniões diferentes ou desacordo com o texto ou as leituras e a formulação de perguntas para os alunos pensarem, tudo isso ajuda a estabelecer uma atmosfera mais voltada à conversação no guia de estudo. O ideal é que a equipe de criação possa projetar a personalidade de um instrutor no guia de estudo, de modo que os alunos tenham a sensação de serem ensinados “por determinada pessoa”. (p. 150)

### 2.1.2 Aprendizagem Significativa (AS): definições e premissas

A teoria da Aprendizagem Significativa (AS) concebida por Ausubel, Novak e Hanesian, durante as décadas de 1970 e 1980, ganhou discípulos no Brasil e no mundo. Moreira (2006, p. 13), que muito tem contribuído para a teoria da aprendizagem significativa, postula que:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento.

Ainda em Moreira (2008):

A aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da interação com algum conhecimento prévio, especificamente relevante, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Interação é a palavra-chave: interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios. Se não há essa interação, não há essa aprendizagem significativa. Havendo interação ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significados para o indivíduo e o prévio adquire novos significados, fica mais diferenciado, mais elaborado. (2008, p. 15)

A partir das definições apresentadas, a AS é inserida neste trabalho como uma estratégia para a construção de um material potencialmente significativo no âmbito da EaD. Vale ressaltar que os desafios dessa construção ganham contornos maiores dos que já existem na elaboração do material para aulas presenciais mediadas por um professor. No contexto deste estudo, a mediação se dará principalmente pela palavra, conforme postula Moreira (2008, p. 18): “[...] os significados cotidianos são adquiridos por meio da mediação pessoal, semiótica, ou seja, da pessoa, do outro e da linguagem, principalmente da palavra”.

Em Masini e Moreira (2008, p. 19), as condições ideais para que a aprendizagem significativa seja possível são:

- 1º material potencialmente significativo;
- 2º predisposição, a da Intencionalidade. O sujeito deve querer relacionar de maneira não-arbitrária e não-literal o novo conhecimento com algum conceito, alguma ideia, alguma proposição, alguma representação já existente, já significativa em sua estrutura cognitiva.

Moreira (2008) esclarece de qual perspectiva utiliza a palavra predisposição:

Predisposição não se restringiria a simples motivação, mas sim ao esforço deliberado para relacionar o novo conhecimento a conhecimentos prévios, mais inclusivos, mais diferenciados, existentes na estrutura cognitiva com certa estabilidade e clareza. É um compromisso afetivo – não no sentido de gostar, mas sim, de querer – de relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios. (2008, p. 20)

É importante ter clareza da extensão do que seja a aquisição significativa de um conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, principalmente se se quer utilizar dessa estratégia no âmbito da EaD. Haja vista que a “negociação” a que se refere Moreira (2008) tem maior probabilidade de ocorrência no contexto do ensino presencial. Ainda que na EaD se lance mão de recursos tecnológicos e de interatividade no ambiente virtual, a externalização do conhecimento adquirido pelo aluno fica limitado, já que programações de respostas prontas e/ou árvores de decisão nem sempre irão dar conta das questões idiossincráticas do aprendiz:

**É igualmente importante dar-se conta que na aprendizagem significativa o aprendiz atribui significados denotativos e conotativos aos novos conhecimentos.** É nesse sentido que a aquisição significativa de novos conhecimentos é substancial, não-literal, não ao pé-da-letra. No ensino, o professor apresenta, negocia, facilita a captação de significados pessoais. Ao externalizar o conhecimento adquirido, se a aprendizagem tiver sido significativa essa externalização será, muito provavelmente, acompanhada de significados conotativos. Daí a importância da “negociação” de significados no processo ensino-aprendizagem de modo a levar o aluno a discriminar entre significados aceitos e não-aceitos no contexto da matéria de ensino sem, contudo, tentar apagar, ou tirar,

da estrutura cognitiva do aprendiz os significados idiossincráticos (MOREIRA, 2008, p. 30) (*grifo nosso*).

É importante retomar que a interação entre os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aluno deve acontecer de maneira não-litera, já que é nessa interação que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz (MOREIRA, 2008).

A seguir, apresenta-se no Quadro 3 os tipos de AS para, a partir dele, entender de que forma se podem elaborar materiais potencialmente significativos.

Quadro 3 – Tipos de Aprendizagem Significativa (AS)

Tipos de aprendizagem significativa	Representacional	Quando há correspondência entre significado e uma certa representação
	Conceitual	Quando há relação significativa entre uma classe de situações e o conceito
	Proposicional ou de representação	Quando é organizado em proposições.

Fonte: baseado em MASINI; MOREIRA (2008, p. 27-8)

Conforme o Quadro 3, pode-se perceber que o papel da linguagem já é fundamental na elaboração de materiais potencialmente significativos, haja vista que quando os autores mencionam em seus postulados conceitos que envolvem correspondência de significados, relações significativas entre conceitos e organizações de conceitos em proposições, é possível reconhecer o papel da linguagem e do discurso dentro da teoria da aprendizagem significativa como essencial e não apenas como mera ferramenta organizadora de conteúdo. Além dos tipos de AS, Masini e Moreira (2008) apresentam três formas de AS: subordinada, superordenada e combinatória, conforme o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Formas de Aprendizagem Significativa (AS)

<b>Subordinada</b>	Quando a nova informação ancora no subsunçor
<b>Superordenada</b>	Quando ocorre uma reorganização cognitiva
<b>Combinatória</b>	Quando a atribuição de significados ao novo conhecimento é resultado da interação com a estrutura cognitiva, como um todo, em uma certa área. Há uma interação com um conhecimento prévio mais amplo do aprendiz em um certo campo de conhecimento.

Fonte: baseado em MASINI; MOREIRA (2008, p. 31-3)

Conforme Masini e Moreira (2008, p. 38):

A linguagem é talvez o principal recurso facilitador da aprendizagem significativa. A conceitualização é fundamental para essa aprendizagem, pois são os conceitos subsunçores o principal fator que influencia aprendizagem de novos conhecimentos e nesse processo a linguagem tem papel crucial tanto pelo poder representacional das palavras como por sua capacidade mediadora.

Outro ponto que vale a pena ressaltar, já que aqui se propõe a estabelecer uma relação entre AS e o discurso utilizado nos materiais didáticos, é a negociação de significados proposta por Masini e Moreira (2008, p. 38):

[...] a aprendizagem significativa pode ser interpretada como resultado de uma interação triádica entre alunos, professor e materiais educativos. [...] Professor e aluno partem de posições distintas nesse processo, pois o primeiro já domina os significados aceitos e o segundo não. Há uma negociação (no sentido de troca, intercâmbio) de significados cujo objetivo é levar o aluno a captar os significados aceitos e, então, decidir se quer aprender de maneira significativa, internalizando-os de maneira não-arbitrária e não-literal. Cabe reiterar que nesse processo a linguagem é elemento básico.

Essa possibilidade de negociação só será possível se for permitido um tipo de discurso em que esse nível de interação seja viável. Daí relacionar também a importância de reconhecer a autenticidade do ambiente EaD, inclusive no discurso.

Um conceito importante para a AS é a do “subsunçor”. Conforme Moreira (2017, p. 2) em aula inaugural na pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT):

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles.

O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.

É a relação que se consegue estabelecer com o conhecimento específico que o aluno carrega que facilitará que a aprendizagem seja não-arbitrária e não-literal. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, este trabalho considerou a possibilidade de que exista uma relação entre o conceito de “subsunçor” e “cenas validadas” e que a utilização dessas estratégias na

elaboração do material didático poderá trazer um caminho novo na relação aluno-material didático.

## 2.2 LINGUAGEM E DISCURSO NA EAD

Ao considerar o discurso como o ponto alto na reflexão acerca das teorias já mencionadas aqui como convergentes, é importante reconhecer os mecanismos que compõem o discurso na EaD hoje. Além disso, cabe observar que a linguagem presente nesse tipo de ambiente considera não só a linguagem escrita, mas também a falada, a verbovisual, a visual etc.

Essa análise se dá, outrossim, por uma perspectiva funcionalista, em que se relacionam: entonação – prosódia, gramática e discurso (NEVES, 1997, p. 42). Vale ressaltar que nosso entendimento de discurso envolve, também:

A rede total de eventos comunicativos relevantes, incluindo gestos, expressões faciais, manifestações emocionais e outros. Estes subdomínios estão relacionados não pelo tamanho e pela constituição, mas por funções mutuamente controladoras, como as curvas de entonação que são típicas de certos padrões gramaticais em certos domínios do discurso (por exemplo, discurso político) (NEVES, 2001, p. 43).

Para o estudo de regulação do *Ethos* no TE e no TA, é preciso, também, lançar mão da análise da entonação. Outro ponto é o âmbito em que se encontra o uso do termo linguagem, que se dá entre linguagem falada e a linguagem escrita, ou seja, lembrando a relação oralidade-escrita. E, ainda, não se tratará essa relação de forma estanque, mas sim reconhecendo que entre elas há um contínuo que deve ser observado.

Para efeitos de estudo neste trabalho, considera-se que a linguagem presente no vídeo mais a linguagem presente no texto dariam, grosso modo, a linguagem no âmbito da EaD, o que aproximaria do que diz Maingueneau (2010, p. 35) quando apresenta formas de textualidade em que “[...] a web não é apenas o lugar onde aparecem novas formas de genericidade: ela transforma as condições de comunicação, o que se considera gênero e a própria noção de textualidade”.

É certo que por se tratar de um ambiente de ensino-aprendizagem é preciso considerar a presença do discurso pedagógico e sua importância num contexto educacional, mas também é necessário considerar a possibilidade de esse tipo de discurso contribuir para a distância transacional.

Vale lembrar que, por se tratar de um ambiente de ensino, a linguagem no material didático deve obedecer à noção dos gêneros instituídos seguindo a lógica da hierarquia que envolvem cenas da enunciação – englobante, genérica e cenografia – e ainda sob a predominância de um plano de enunciação não embreada, ou seja, isolado da situação de enunciação, gerando com isso um *Ethos* distanciado (MAINGUENEAU, 2013). Mas é válida a reflexão de que ao modalizar essas condições se traz uma autenticidade maior ao discurso presente no material didático da EaD que atenderia às condições de uso.

Uma das especificidades do ambiente estudado nesta dissertação é que o material didático que constitui parte da atividade programada definida como aula é composto de um recurso escrito e de um recurso audiovisual. Vale ressaltar que este trabalho considera esse material como um só, reconhecendo a presença predominante do enunciado oral de estilo escrito, sendo que a proposta aqui implica analisar esse *corpus* considerando-o como um enunciado único, ou seja, analisar os recursos reconhecendo-os com um só *corpus* (material didático) se justifica porque é considerado aqui um “texto-produto, isto é, o texto é apreendido como um traço de uma atividade discursiva – oral, escrita, visual – relacionado a dispositivos de comunicação, a gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 37). Além disso, tem-se um material em que essa linguagem ainda que esteja em diferentes mídias converge para o que seria uma linguagem única: a linguagem da EaD, que deve estar presente no material didático e será ideal se contiver a presença predominante de traços que minimizem a distância transacional.

Outro ponto é que se está diante de um ambiente em que o discurso vigente é o acadêmico, porém reconhece-se que a linguagem no material didático no âmbito do EaD como um todo deve apresentar características próprias que minimizem a distância transacional sem, contudo, comprometer a estrutura clássica do gênero. Diante dessa reflexão observa-se que existem funções diferenciadas para cada um dos recursos quando se trata da EaD, mas funções amalgamadas e complementares.

A função do recurso audiovisual na configuração do que seja o material didático seria de sensibilizar o aluno para o conteúdo, já que essa linguagem permite ser menos formal.

Confirma-se isso em Moran (1995, p. 27):

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula. Vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito.

A função do recurso escrito seria “organizar” as informações sobre as quais o aluno deve ter conhecimento e/ou domínio para consolidar a formação na área escolhida. Por outro lado, sabe-se que de nada adianta esse esforço de sensibilização na linguagem utilizada no conteúdo do vídeo se o recurso escrito não apresentar nuances que funcionem como “porta de entrada” para a linguagem de sensibilização utilizada no vídeo, ou seja, o texto deve apresentar também na linguagem, ainda que sob o discurso acadêmico, efeitos de sentido de convocação para com o aluno, de modo que o faça ter maior predisposição aos estudos, ou seja, “[...] todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97).

Assim, o *corpus* escolhido se compõe de ambos os recursos, anteriormente denominados de TE e TA, não só por juntos constituírem o material didático, mas também porque trabalhar o discurso amenizando as marcas de um plano enunciativo predominantemente não embreado, isoladamente, em apenas um recurso não traria um resultado real, ainda que as reflexões apresentadas aqui após a análise pareçam preliminares. Acredita-se que essas análises possam funcionar como importante ponto de partida para uma reflexão necessária acerca do discurso no âmbito da EaD.

Outro ponto fundamental é que os textos que constituem o material didático se complementam não só em conteúdo, mas defende-se aqui, também, que se complementem pela perspectiva da categoria de análise: o *Ethos*. Cabe lembrar ainda que o entendimento da definição de *Ethos* neste trabalho está vinculado ao apresentado por Maingueneau (2015, p. 17), que “[...] permite refletir sobre o processo mais geral de *adesão* dos sujeitos a um certo discurso”.



A enunciação não embreada, ou seja, aquela em há o apagamento do coenunciador, é comum não só no material didático, mas também no *Ambiente Virtual de Aprendizagem* como um todo, o que implica o aumento da distância transacional, haja vista que um dos pilares no qual se deve atuar para minimizar essa distância é o diálogo (aluno-professor, aluno-conteúdo, aluno-aluno).

Pode parecer em um primeiro momento que se trata de recursos muito diferenciados ou de mais de um recurso por haver no *corpus* texto (escrito) e vídeo (oral), mas em análise do discurso “[...] a distinção oral/escrito não é operatória em si mesma, devendo ser constantemente repensada em função dos gêneros de discurso considerados. [...] a oralidade presente no vídeo é uma forma de escritura, dado que pode ser registrada” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 204). Além disso, é uma escrita que foi elaborada para ser lida num outro momento, em tom de fala espontânea, criando com isso efeito de sentido de proximidade com o coenunciador.

A análise buscou ressaltar que o TE deve possibilitar na constituição um caminho para a recepção do conteúdo do TA ou vice-versa. Como dito no início deste trabalho, o objetivo geral que o guia é que a linguagem presente no material didático seja uma ferramenta capaz não só de ir além de organizar a informação necessária à formação do aluno, mas também, de forma específica, permitir que as estratégias utilizadas no discurso sirvam para minimizar a distância transacional.

Outro ponto de atenção deste trabalho é que a relação para a qual se fita não é do professor e aluno, mas sim do aluno e material didático, ou seja, como na EaD a figura do professor passa a ser somente a de um autor, a relação que irá engendrar-se entre aluno e autor será por meio do material desenvolvido para esse aluno.

Diante do exposto, é válido que:

Para além da questão da oralidade, importa também a questão da distância: distância entre sujeito falante e posição de enunciação, distância entre as intenções comunicativas e a significação do texto, distância entre instâncias de produção e de recepção [...] (MAINGUENEAU, 2008, p. 41).

Importa ressaltar que a situação sobre o qual o material de estudo repousa é do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no âmbito da EaD. Neste caso, interessa saber quando Maingueneau (2008, p. 41) apresenta a cena da enunciação:

[...] a situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói por cenografia por meio da enunciação. Em que considera [...] –*grafia* um processo de inscrição legitimante que traça um círculo: o discurso implica certa situação de enunciação, um *Ethos* e “código linguageiro”<sup>8</sup> através dos quais se configura um mundo que, em retorno, os valida por sua própria emergência. O conteúdo aparece como inseparável da cenografia que lhe dá suporte.

Para este trabalho, essas são considerações de que na análise, lança-se mão, principalmente quando se trata do *Ethos* pré-discursivo, aquele percebido ainda no TE, quando não há voz, porém há o “tom”. E o discursivo, aquele percebido no TA quando há vocalidade, que remete ao *Ethos* retórico, voltado mais à oralidade, e qual efeito é percebido pelo aluno desses *Ethe* quando ele entra em contato com o material didático. Ressalta-se que o *Ethos* considerado aqui é aquele percebido pelo público, já que a “[...] eficácia do *Ethos* tem a ver com o fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explicitado no enunciado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 59), ou seja, o *Ethos* é constitutivo da cena de enunciação:

[...] o universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *Ethos* como pelas ideias que transmite; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108).

Assim, no que diz respeito ao *Ethos* nesta pesquisa, três pontos foram fundamentais como orientadores do estudo, a partir do que se entende que poderia ser relacionado à análise tanto de TE quanto de TA:

- o *Ethos* é uma noção discursiva; ele se constitui por meio do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à fala;
- o *Ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- o *Ethos* é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio histórica determinada. (MAINGUENEAU, 2016, p. 63).

Ressalte-se que, assim como Maingueneau (2008), aqui se considera a “vocalidade” presente nos textos, ou seja, arrisca-se não só a olhar o *Ethos* como na retórica, voltado apenas à oralidade, mas também relacioná-lo “[...] a uma caracterização do corpo do enunciador (e não, bem entendido, ao corpo do locutor extradiscursivo), a um ‘fiador’ que, por meio de seu ‘tom’, atesta o que é dito (o termo ‘tom’ tem a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral)” (MAINGUENEAU, 2008, p. 64). O “fiador” ganha corpo à medida que o

<sup>8</sup> (...) uma cenografia implica certo uso da linguagem e é igualmente indissociável dele (...) (MAINGUENEAU, 2016, p. 52).

coenunciador se identifica com o que é dito pelo enunciador

Trata-se de um material acadêmico com implicações finais de ensino, e não apenas de transmissão de informações, e, como dito anteriormente, sabendo-se que o *Ethos* é constitutivo da cena de enunciação e que em toda enunciação há a presença de cenas. A análise levou em consideração as três cenas apresentadas por Maingueneau (2013): 1) cena englobante, àquela que dá ao discurso um estatuto pragmático, integrando-o a um tipo (neste trabalho trata-se do tipo de discurso acadêmico); 2) cena genérica, que é do contrato associado a um gênero ou subgênero do discurso, no caso, considerada como de um gênero instituído de terceiro grau, ou seja, gêneros que toleram variações, possibilitando a criação de uma cenografia original, mais precisamente que podem deliberadamente afastar-se da cenografia habitual visando uma finalidade específica (no caso do material didático no âmbito da EaD a finalidade seria minimizar a distância transacional); e 3) a cenografia, aquela que é construída pelo próprio texto, no caso deste estudo, uma cenografia professoral. (MAINGUENEAU, 2008).

Importante ressaltar que cenografia e *Ethos* são indissociáveis, visto que a cenografia se vai desenvolvendo por meio do próprio discurso. Ao lidar com aspectos relevantes na composição da cenografia, vale lembrar que foi por meio das cenas de fala que se enxergou a convergência com a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud MOREIRA, 2016) inserida nesta pesquisa por meio de Moreira (2016).

As cenas de fala remetem aos subsunçores presentes na teoria da aprendizagem significativa, ou seja, apresentar ao aluno um conteúdo preexistente em sua estrutura cognitiva deixaria o material didático potencialmente significativo, facilitando, com isso, o aprendizado. Da mesma forma, na cenografia, podem-se utilizar as cenas de fala tratando-as no âmbito do ensino-aprendizagem como subsunçores do conteúdo a ser aprendido:

[...] uma cenografia pode apoiar-se em cenas de fala que chamaremos de *validadas*, isto é, já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam. [...] o repertório das cenas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso que possui sua memória própria, mas de modo geral, podemos associar a qualquer público, por vasto e heterogêneo que seja, uma certa quantidade de cenas supostamente compartilhadas (MAINGUENEAU, 2013, p. 102).

A semelhança entre as duas propostas é clara, principalmente por que devem existir cenas de fala validadas na memória de um aluno de modo que se possam lançar mão delas na elaboração do material didático para torná-lo potencialmente significativo. Por exemplo,

recorrer aos textos dos materiais utilizados nos semestres anteriores (estudos de caso, narrativas, exemplos específicos da área) e construir um contínuo de sentidos que dê significado ao aluno, facilitando o aprendizado e, principalmente, minimizando a distância transacional.

Vale lembrar que quando se mencionam “cenas validadas”, considera-se que a linguagem no âmbito da EaD precisa ser tratada de modo diferenciado e por isso deve encontrar e desbravar caminhos e, arriscamo-nos a dizer, também quebrar paradigmas, que estejam condizentes com as necessidades de ensino-aprendizagem, principalmente por estar inserida em um ambiente de constantes mudanças e desafios.

Como se trata também na análise das formas de textualidade presentes no *corpus*, vale lembrar que os três tipos fundamentais de comunicação (oral, impressa e digital) implicam formas de textualidade diferentes (MAINGUENEAU, 2015). Reconhece-se isso no material didático, por ser subjacente a um gênero instituído e pertencer ao discurso acadêmico, tendo uma textualidade *planejada-monologal*, ou seja, quando o enunciador planeja sozinho o desenvolvimento da enunciação (MAINGUENEAU, 2015). E ainda “[...] quando é escrita, essa textualidade planejada pode se manifestar de duas formas: linear e tabular”, no caso estudado, é considerada como sendo linear. É válido lembrar que MAINGUENEAU (2015, p. 166) diz que:

É preciso reconhecer que a concepção usual que temos da textualidade repousa implicitamente sobre a textualidade “planejada”. Ela própria é estreitamente vinculada à genericidade clássica, na qual se podem distinguir cena englobante, cena genérica e cenografia.

A textualidade *planejada-monologal* obedece rigorosamente ao gênero à qual pertence, em nosso caso, a um discurso acadêmico, por isso, o eixo no qual o discurso se vai construindo, tanto no TE quanto no TA, é a cena genérica, ou seja, predomina o discurso acadêmico, em que há um *Ethos* mais distanciado do coenunciador, com marcas linguísticas que sempre reportarão à cena genérica. Neste caso, pode-se lançar mão mais da cenografia, explorando uma composição em que as cenas de fala minimizariam a força da cena genérica, criando assim um equilíbrio no material didático. Ou seja, lança-se mão de utilizar no material de aprendizagem, na EaD, um tipo discurso em que as palavras permitam ao aluno a possibilidade de relacioná-las a situações cotidianas que dariam sentido ao conceito novo a ser aprendido.

### 2.3 DIÁLOGOS – SUBSUNÇORES E CENAS VALIDADAS

A análise feita acerca do texto “Carta a todos os franceses” (MAINGUENEAU, 2013, p.101), no qual o autor apresenta o conceito das cenas validadas, remete o entendimento não só às imagens arquetípicas sobre as quais Maingueneau comenta, mas também às informações armazenadas em nossas estruturas cognitivas. Tal pensamento fez chegar à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980), em que são postulados os conceitos acerca dos subsunçores.

Quando se reconhece a convergência entre cenas validadas e subsunçores e que o uso dessas estratégias na elaboração do material didático na EaD minimizaria a DT, levamos em consideração os postulados de Maingueneau (2013):

[...] se falamos em “cena validada” e não de “cenografia validada” é por que a cena validada não se caracteriza propriamente como discurso, mas como um estereótipo automatizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias. Pode-se tratar de acontecimentos históricos ou de cenas genéricas. (2013, p. 102)

A partir da citação apresentada, é possível reconhecermos um paralelo entre as cenas validadas e o subsunçor, haja vista que as considerações acerca do que seja um subsunçor (e sua função) para a teoria da aprendizagem significativa também tem relação com aquela informação que se fixa de maneira rápida na estrutura cognitiva do aluno, assim como imagens históricas se tornam populares para a mídia. Assim, subsunçor, conforme apresentado por Masini e Moreira (2008), é todo conceito, ideia, proposição, imagem, modelo preexistente na estrutura cognitiva do aluno, ou seja, ao confrontar expressões como “representações arquetípicas” com “imagem preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo” pode-se pensar em desenvolver um diálogo entre os dois conceitos que levassem a um objetivo único: utilizar ambos os conceitos como estratégia para desenvolver um discurso próprio a ser utilizado nos materiais didáticos no ambiente da EaD.

Talvez se pudesse considerar, ainda, tratar-se mais de cognição que de arquétipos, haja vista que, para adaptar-se às exigências impostas pelo novo cenário que se descortina a partir da percepção do impacto do ciberespaço na vida cotidiana dos indivíduos, a tendência foi assimilar quase “organicamente” a tecnologia que nos rodeia. Tal comportamento já havia sido predito por McLuhan (2007, p. 64) quando comentou que “[...] contemplar, utilizar ou

perceber uma extensão de nós mesmos sob forma tecnológica implica necessariamente em adotá-la. [...] incorporando continuamente tecnologias, relacionamo-nos a elas como servomecanismos”.

Por entendermos que se trata de aspectos cognitivos, aproximar os conceitos - subsunção e cenas validadas - e tentar imaginar a possibilidade de utilizá-los como estratégias para a produção de um discurso próprio, mais autêntico e que atenda às demandas impostas pelo cenário da EaD e suas limitações no que tange a distância pedagógica e psicológica, nos pareceu ser essa a contribuição da linguagem para o processo de ensino-aprendizagem em ambientes 100% online.

Vale ressaltar também que o *Ethos* poderia ser fortalecido no que tange ao conceito de convocação e, ainda, talvez o deixasse mais robusto no que diz respeito à confiança gerada no aluno com o uso das cenas validadas, haja vista que, no âmbito da EaD, as relações de confiança entre professor e aluno nem sempre são passíveis de acontecer.

Assim, retomando o exemplo da “Carta a todos os franceses”, o uso da cenografia como sendo de uma correspondência particular fez com que o efeito de sentido criado nos franceses fosse de uma relação pessoal. Muito próximo desse efeito, talvez o discurso presente no material didático se permitisse estar. Vale citar que:

[...] o universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *Ethos* como pelas “ideias” que transmite; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em uma experiência vivida (MAINGUENEAU, 2013, p. 108).

Com efeito, utilizar no discurso dos materiais didáticos estratégias que suscitem no aluno um reconhecimento prévio daquilo que está sendo estudado não só poderia resultar em impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuiria para uma relação, ainda que imaginária, com aquele que produziu o conteúdo.

### 3 A PESQUISA E O CORPUS

Ao decidir pesquisar a relação aluno-material didático no âmbito da EaD e refletir sobre a necessidade de ainda manter o discurso acadêmico como predominante, considerou-se a questão dialógica que sempre é mencionada como fundamental quando da elaboração de materiais EaD. Porém, sabe-se que todo texto é dialógico, porque pressupõe um interlocutor, mas esta dissertação quer mais que isso. Busca-se uma relação dialógica não só porque se pressupõe um interlocutor, mas também por saber que este interlocutor é o objeto-alvo principal do material didático. Ou seja, um professor-autor ou um conteudista quando elabora um material, seja TE, seja TA, voltado para um público específico de determinado curso, com dado perfil etc., deve elaborar tal material considerando o público final e o contexto no qual este se insere.

É válido lembrar que não há aula como concebemos no ensino presencial em cursos totalmente *online*, mas sim uma organização dos conteúdos e atividades que devem ser acessados pelos alunos ao longo do processo, e isso deve ser levado em consideração pelo conteudista ao elaborar o material.

As figuras a seguir mostram o ambiente que o aluno encontra ao acessar, por exemplo, a primeira aula do curso online (Figura 8 e 9) e o Fórum ou recurso do AVA (Figura 10). Tem-se atividades organizadas e o material que deve ser acessado para seu aprendizado.

Figura 8 – Ambiente para acesso às aulas online

The screenshot displays a web interface for an online course. On the left is a dark blue sidebar menu with the course title 'BCONCAS4DA-1702-668087 (1702-NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE)' and various navigation options like 'Avisos', 'Sobre a Disciplina', 'Professores', 'Aulas', 'Quadro de Notas', 'Fórum', 'Produção Textual Individual', 'Webconferência', 'Blog', and 'Wiki'. The main content area is titled 'AULAS' and features a top navigation bar with options: 'Criar conteúdo', 'Avaliações', 'Ferramentas', and 'Conteúdo do parceiro'. Below this, two lesson cards are visible. The first card is for 'Aula 01 - A Constituição Federal e as Profissões regulamentadas no Brasil', with an objective to know regulated professions and a list of tasks: 'ler o texto obrigatório' and 'assistir a um video'. The second card is for 'Aula 02 - A regulamentação da profissão contábil no Brasil: Decreto-Lei nº 9.295/1946 Estrutura das Normas Brasileiras de Contabilidade', with an objective to present the regulation and tasks: 'ler o texto obrigatório' and 'assistir a uma aula narrada'.

Fonte: Curso EaD de Contabilidade (SENAC, 2016)

Figura 9 – Aula 1: acesso ao material didático

The screenshot shows a Blackboard LMS interface. The top navigation bar includes 'Aulas' and 'Aula 01 - A Constituição Federal e as Profissões regulamentadas no Brasil'. The main header reads 'AULA 01 - A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E AS PROFISSÕES REGULAMENTADAS NO BRASIL'. Below the header, there are tabs for 'Criar conteúdo', 'Avaliações', 'Ferramentas', and 'Conteúdo do parceiro'. The main content area features two items:

- Item 1:** 'Leia o texto obrigatório - A constituição federal e as profissões regulamentadas no brasil'. It is marked as 'Ativado: Registro de Estatísticas' and has two attachments: 'Clique aqui (11,318 KB)' and 'Versão para impressão (551,702 KB)'.
- Item 2:** 'Assista ao vídeo - A constituição federal e as profissões regulamentadas no Brasil'. It is marked as 'Ativado: Registro de Estatísticas' and has one attachment: 'Assista ao vídeo (1,632 KB)'. Below this item, there is a 'Referências:' section with the following list:
  - BRASIL. DECRETO-LEI Nº 9.295/1946 - Alterada pela Lei 12.249/10.
  - SÁ, A. L. de. História geral e das doutrinas da contabilidade. São Paulo: Atlas, 1997
  - SCHMIDT, P. História do pensamento contábil. Porto Alegre: Bookman, 2000
  - FORTES, José Carlos. Manual do contabilista: uma abordagem teórico-prática da profissão contábil. São Paulo: Saraiva (Edição Digital), 2005

The bottom of the screenshot shows a URL: `inacsp.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContentEditable.js...`

Fonte: Curso EaD de Contabilidade (SENAC, 2016)

Uma “aula” na EaD é composta, *grosso modo*, de 3 (três) atividades guiadas: 1) acesso ao material didático, constituído de texto escrito (TE); 2) texto audiovisual (TA); e 3) acesso a um recurso do AVA, este indicado pelo tutor – não sendo tal acesso, dependendo da estrutura do curso, necessariamente item obrigatório para o entendimento do assunto tratado no material didático, mas sim para ampliação da discussão sobre temas estudados, dúvidas, agendas do curso etc.

Os três momentos descritos são amalgamados para a constituição do que se chama de aula na EaD, e, ainda, todos dialogam entre si por e também por meio do tutor, cuja função é tirar dúvidas, esclarecer conteúdos etc.

Os vários ambientes disponíveis no AVA, tais como Fórum, Café Virtual entre outros, são locais em que os alunos fazem o registro de dúvidas e/ou questionamentos sobre determinado assunto estudado; o acesso não é obrigatório a cada aula como existe em relação ao material didático (leitura do texto e acesso ao vídeo). Por esse motivo, não foram considerados na análise, além do que implicaria analisar outros pontos que não fazem parte do recorte escolhido nos objetivos desta pesquisa.

O Fórum (Figura 10), dependendo de como é estruturado o curso, se com mais autonomia ou menos de o aluno acessar e definir a rota do próprio aprendizado, poderá



contribuir para aumentar ou diminuir a DT. Lembrando que, quanto maior a autonomia do aluno nas relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo, menor será a DT.

Figura 10 – Ambiente do Fórum

Fórum	Descrição	Total de publicações	Publicações não lidas	Total de Participantes
Aula 01 - A Constituição Federal e as Profissões regulamentadas no Brasil	Olá aluno (a), Este é o nosso espaço de comunicação, onde vocês podem interagir entre os colegas e com a tutora, trocar experiências, postar suas dúvidas, com o objetivo de ajudar no aprendizado de todos. Contem comigo!!!! Tutora Graça	8	8	5
Aula 02 - A regulamentação da profissão contábil no Brasil: Decreto-Lei nº 9.295/1946 Estrutura das Normas Brasileiras de Contabilidade <small>Este fórum não está disponível neste momento.</small>	Olá aluno (a), Este é o nosso espaço de comunicação, onde vocês podem interagir entre os colegas e com a tutora, trocar experiências, postar suas dúvidas, com o objetivo de ajudar no aprendizado de todos.	1	1	1

Fonte: Curso EaD de Contabilidade (SENAC, 2016)

Conhecer e entender o funcionamento do AVA, principalmente em termos de usabilidade, se é uma plataforma amigável e o quanto é, é importante, haja vista que faz parte do contexto no qual está inserido o material didático. Nas Figuras 8 e 9, a interatividade se dá unicamente pelo clique do mouse, ou seja, o papel a ser desempenhado pelo discurso presente no material didático contribuirá para aumentar ou diminuir a DT.

Vale ressaltar que o termo “interatividade” ainda tem um conceito nômade e é centro de discussões na EaD. Lévy (1999, p. 81) postula que “[...] o termo *interatividade* em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo”. E complementa: “A interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca a um sistema específico (LÉVY, 2014, p. 84).

Outra contribuição que enriquece as reflexões sobre o nível efetivo de interatividade presente no ambiente apresentado nas figuras 1 e 2, é Silva (2001, p. 15):

É preciso enfatizar que o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação.

Para a análise do discurso termos como *interação* e *interatividade* se relacionam com *negociação*: “[...] em análise do discurso o termo é empregado de modo mais ou menos extenso, designando ora um processo ora um tipo específico de interação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 345)

Todo esse cenário que circunscreve as discussões sobre o entendimento do que seja interatividade no âmbito da EaD revigora a investigação sobre o papel do discurso utilizado, de forma predominante, no material didático.

Na instituição escolhida para esta pesquisa são utilizados dois recursos na constituição do que se chama de “aula” no ambiente virtual de aprendizado (AVA): um Texto Obrigatório, aqui denominado de Texto Escrito (TE), e um recurso audiovisual, aqui denominado de Texto Audiovisual (TA). O TE é considerado base para os estudos do aluno e o TA funciona como um complemento que enriquece o TE e enriquece também a “aula”.

Entende-se assim que o discurso deva estar adequado ao contexto do que seja uma aula-EaD, levando-se em conta os vários aspectos que a compõem, tais como: distância física entre os envolvidos, distância psicológica, predisposição dos envolvidos para o estudo, assim como dedicação e autodisciplina para o cumprimento das atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Depreende-se também que, ainda que pareça termos dois recursos para a análise, tratamos de um mesmo tipo de discurso que se constrói em dois textos:

- i) um texto escrito que respeita o discurso acadêmico no qual está inserido, tendo assim menos marcas de oralidade;
- ii) um texto escrito que será lido pelo professor no teleprompter em que buscará, por meio da entonação da voz, implicar ao texto características mais próximas da oralidade.

Em ambas as situações, a categoria de análise é o *Ethos*, e por se tratar de um meio de aprendizado, não somente de informação, é importante observar se esse *Ethos* está regulado em ambos os recursos, ou seja, se se estabelece um contínuo entre o *Ethos* percebido no TE e o percebido no TA. Haja vista que o *Ethos* de um material didático não pode constituir-se

somente das características de um discurso jornalístico ou publicitário, mas deve apresentar características próprias para o AVA.

Lembrando que a interação entre o aluno e o material didático se dá em grande parte por meio da linguagem, já que ela é a mediadora nesse tipo de ambiente.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A ideia de investigar o discurso predominante no material didático no âmbito da EaD surgiu da rotina presente na função do Designer Educacional. Ao analisar o material disponibilizado ao aluno, dois pontos foram observados: pela perspectiva linguística e da análise do discurso, como segue.

1) O *Ethos* do TE em relação ao *Ethos* do TA não apresentava regulação, ou seja, não havia um contínuo ligando os dois textos. No entendimento deste trabalho, o impacto disso para o aluno é o aumento da DT, haja vista que na relação aluno-conteúdo não haveria harmonia entre o *Ethos* percebido pelo aluno no TE e no TA.

2) Não havia diferença entre o discurso presente no TE, elaborado pelo professor conteudista, do material disponível na bibliografia do curso ou em sites relacionados a área de estudo, ou seja, fala-se a um público geral e não a um público específico: o aluno.

Ressalte-se que este trabalho entende que esse tipo de material, dado o contexto e especificidades, deve ir além do “texto dialógico”, pois, como dito anteriormente, todo o texto é dialógico, vez que pressupõe um interlocutor, mas na EaD a comunicação no par EU-TU deve, além disso, estabelecer relações de sentido de proximidade com o aluno.

Identificados esses dois pontos, concentrou-se a análise em materiais que implicassem o contato com textos sobre legislação, uso de normas técnicas e procedimentos preestabelecidos, e o impacto dos itens 1 e 2 em textos com linguagem mais rígida, como, por exemplo, nas disciplinas que foram escolhidas para a pesquisa do curso de Ciências Contábeis.

Em ambas, há necessidade de o aluno entender de Normas Técnicas, em contrapartida, essas mesmas Normas Técnicas se encontram disponíveis no site do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Isso, considerando-se que em ambientes virtuais de aprendizagem em que o modelo de abordagem é predominantemente o *broadcast* a relação professor-aluno nem sempre é possível. Logo, o que vai mediar a relação aluno-conteúdo é a linguagem, ou seja, ela deve se diferenciada da linguagem presente nos textos disponibilizados no site do CFC, vez que em ambos os materiais o discurso predominante é acadêmico.

Vale lembrar que em uma sala de aula presencial tal conteúdo seria mediado por palavras, exemplos, narrativas, entre outras estratégias usadas pelo professor, o que facilitaria o entendimento da classe e faria com que o conteúdo disponibilizado no site do CFC desempenhasse função complementar na formação do aluno.

É preciso refletir também sobre a função exercida pelo material elaborado pelo professor conteudista para cursos EaD. Tal material concorre, complementa, medeia, repete, reforça, facilita a compreensão do conteúdo disponível nos livros e/ou sites da área de estudo.

Kearsley (2011) aponta 9 (nove) temas que compõem a EaD. Quais sejam: colaboração, conectividade, foco no aluno, eliminação de fronteiras, comunidade, exploração, conhecimento compartilhado, experiências sensoriais e autenticidade, ou seja, nesses temas, se considerássemos, somente, a função de um discurso autêntico, que atendesse ao contexto em que se encontra, teríamos: maior autonomia do aluno, efeito de sentido de proximidade, inclusão, convocação e motivação. Aliando-se tudo isso aos demais recursos tecnológicos, linguagem hipermídia, hipertexto, hiperlink etc., talvez estivéssemos mais próximo de uma aprendizagem significativa.

A partir dessas reflexões, procurou-se justificar a existência de um material autêntico, elaborado por um professor conteudista, que servisse de mediador entre os livros disponíveis na bibliografia do curso e o aluno. No entendimento deste trabalho, esse material poderia contribuir para a minimização da DT.

### 3.1.1 SENAC – História e caminhos trilhados na EaD

Dentre os muitos diferenciais que existem no modelo educacional proposto pelo Senac, o que este trabalho destaca é o Aprender a Aprender. Entende-se que esse princípio não diz respeito somente ao aluno, mas sim a todos os que estão envolvidos com o modelo educacional da instituição.

A participação do Senac no cenário da EaD teve início em 1947, com a Universidade do Ar, uma das intuições pioneiras no Brasil em EaD. O Quadro 5, a seguir, apresenta a história e a contribuição do Senac no que tange ao novo modelo de ensino que se consolida no país desde 1946 até os dias de hoje.

Quadro 5 – Senac: caminhos percorridos no contexto da EaD

<b>1947 - Universidade do Ar</b>	Atendendo não apenas aos comerciários paulistas, mas a todos os interessados, foram oferecidos cursos comerciais por meio do rádio. Os programas eram produzidos em São Paulo, em parceria com o Sesc, gravados em discos de vinil e repassados às emissoras do interior do Estado, que programavam as emissões das aulas. A iniciativa durou 15 anos e atendeu mais de 90 mil alunos.
<b>1964 - Habilitação para Oficial de Farmácia</b>	O Senac São Paulo retoma a ação de ensino a distância, em 1964, com a promoção do curso Habilitação para Oficial de Farmácia, primeiro exclusivamente por correspondência, visando atender 450 municípios paulista e direcionado aos profissionais com mais de 2 anos de experiência em farmácias. As lições eram remetidas bimensalmente aos inscritos, juntamente com exercícios, os quais estudavam as questões teóricas e realizavam a prática nas próprias farmácias onde trabalhavam.
<b>1972 - Corretor de Imóveis</b>	Início do curso Corretor de Imóveis, por correspondência. Desenvolvido nos moldes do curso Habilitação Profissional para Oficial de Farmácia, realizado através de convênio com o Sindicato de Corretores de Imóveis do Estado de São Paulo, visando preparar pessoas para prestar o exame de habilitação profissional, que daria o direito ao exercício da profissão de Corretor de Imóveis.
<b>1973 - Auxiliar em Comércio Exterior</b>	O Senac São Paulo promoveu o funcionamento de cursos na área de Comércio Exterior em razão da demanda percebida no contexto socioeconômico do estado. Como consequência dessa ação, em 1974, foi assinado um convênio com a Fundação Padre Anchieta/Centro Paulista de Rádio e TV Educativa e com a COPEME/Companhia de Promoção de Exportações de Manufaturados do Estado de São Paulo para o desenvolvimento do curso Auxiliar em Comércio Exterior, pela televisão, operacionalizados através de telepostos. Cabia ao Senac São Paulo a operação dos telepostos, realizando a supervisão administrativa e pedagógica do curso, avaliação do aproveitamento do aluno, distribuição dos textos das aulas.
<b>1976 - Sistema Nacional de Teleducação</b>	O objetivo foi expandir o campo de ação institucional de modo a atender, com otimização de recursos, a crescente demanda por novas oportunidades de profissionalização. O Departamento Nacional do Senac, órgão de coordenação geral, exerceu as funções de planejamento e supervisão. Já as administrações regionais da instituição, na função de unidades operativas, apoiavam os programas no âmbito dos Estados. O modelo foi inspirado em uma política de

	conjugação de esforços e distribuição de responsabilidades pelos departamentos regionais. A concepção se orientava por princípios de descentralização, coparticipação, articulação e flexibilidade. Em 12 anos, o sistema registrou mais de 1,4 milhão de matrículas. Ao longo desse período, foram oferecidos cerca de 40 cursos.
<b>1983 - 1986 – Convênio com a Rádio MEC</b>	Foram ofertados programas radiofônicos em convênio com a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa – Rádio MEC.
<b>1991 – Reestruturação do Sistema de Teleducação e criação das Diretrizes Gerais para EaD</b>	O ano marcou a reestruturação do Sistema de Teleducação e a criação das <i>Diretrizes Gerais para Educação a Distância</i> e das unidades operativas nos departamentos regionais.
<b>1996 – Centro Nacional de EaD</b>	Espaço criado pelo Departamento Nacional do Senac destinado exclusivamente à educação a distância. O objetivo era acompanhar as programações em andamento e implementar projetos que incorporassem novas tecnologias, além de atuar em conjunto com as Unidades Operativas de Educação a Distância dos departamentos regionais. A educação a distância ocupa um lugar de destaque a serviço da proposta pedagógica da instituição.
<b>2001 – Projeto Piloto de Especialização a distância</b>	Realização de projeto-piloto dos cursos de especialização a distância e criação da Rede Nacional de Teleconferência.
<b>2004 – Rede EaD Senac de pós-graduação</b>	O Senac obtém credenciamento do Ministério da Educação (MEC) como instituição apta para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu a distância. A rede tem a gestão compartilhada entre o Departamento Nacional do Senac e seus departamentos regionais, abrindo a possibilidade de todos os regionais, de modo articulado, ampliarem o atendimento, dispondo cursos de pós-graduação a distância. Os departamentos regionais aderem espontaneamente, participando de forma cooperativa em todas as instâncias e decisões, cabendo aos apoios a execução dos cursos e ao Departamento Nacional do Senac fomentar e articular as ações. A rede totalizou mais de 15 mil atendimentos até junho de 2012.
<b>2012 – Rede EaD de cursos livres</b>	É um sistema integrado pelo Departamento Nacional do Senac e pelos departamentos regionais, com a distribuição das responsabilidades operacionais e a centralização da gestão. Produz e oferece cursos on-line de aperfeiçoamento profissional, sociocultural e instrumental de formação inicial e continuada. Aderiram ao projeto os 26 departamentos regionais do Senac. O Comitê Gestor foi inicialmente formado por um representante de cada um dos regionais que deram início ao projeto (BA, DF, MG, PR, RS, SC e SP). A esse grupo coube definir as diretrizes, orientações e governança da rede. Ao Departamento Nacional do Senac coube a coordenação geral do projeto, articulação, acompanhamento e gestão da rede. Os departamentos regionais participantes e o Departamento Nacional foram os financiadores do projeto e tinham como atribuição a divulgação e as vendas em seus Estados, usando o canal de atendimento ao público e pagando ao Departamento Nacional o valor acordado para a implantação e manutenção da rede. Os regionais executores (MG, PR, RS) responderam pela oferta dos cursos (tutoria, secretaria e atendimento) em todo o país. Por sua vez, os regionais produtores (BA, DF, MG, PR, RS, SC e SP) assumiram a produção dos cursos, assegurando sua qualidade, a implementação no ambiente virtual e os parâmetros didáticos acordados pelo Comitê Gestor.
<b>2012 – Projeto Campus Virtual</b>	Projeto do Senac São Paulo com o objetivo de implantar uma nova frente de negócios destinada à oferta dos cursos livres, técnicos, de graduação e pós-graduação a distância para pessoas física e jurídicas.
<b>2013 – Rede Nacional Senac EaD</b>	Resulta da convergência de esforços entre o Departamento Nacional e os regionais para ampliar, por meio da educação a distância, o atendimento às necessidades do setor de comércio de bens, serviços e turismo, com uma ação diversificada e abrangente nos vários níveis educacionais. A rede tem como objetivos: Fortalecer a marca Senac de forma unificada e sistêmica, ampliando a visibilidade institucional; expandir a oferta de cursos de educação profissional em âmbito nacional, garantindo o acesso de públicos diversificados a todas as modalidades (formação inicial e continuada, técnico de ensino médio e ensino superior), seja por meio do atendimento direto, da adesão aos programas de

	governo ou da realização de parcerias de abrangência nacional; Interiorizar a educação profissional em todo o país, garantindo a democratização do acesso a populações de baixa renda; Aumentar a competitividade da instituição no mercado de educação a distância com vistas à autossustentabilidade financeira.
--	--

Fonte: baseado em SENAC-SP (2013, pp. 2-14)

O Senac São Paulo não só continua a estimular pesquisas voltadas ao aprimoramento da educação a distância (EaD), mas também instiga seus processos internos a melhorias constantes.

### 3.2 ANÁLISE DO CORPUS

Nas análises realizadas, as considerações visavam avaliar se a distância transacional é predominante ou não no material didático. A categoria de análise foi o *Ethos* em ambos os recursos, TE e TA, e investigaram-se também as marcas linguísticas pelas quais se manifesta a Enunciação, condição primeira que determina o grau da DT, e a análise das estratégias que emolduram o discurso, tais como o tipo de discurso e as cenas da enunciação.

Inicialmente, na organização da cena de enunciação, considerou-se: Cena Englobante, o discurso predominantemente acadêmico presente no material didático; Cena Genérica, o gênero instituído, considerando como sendo de terceiro grau, no qual é permitida a construção de uma cenografia fora da rotina do gênero de forma deliberada com fins de atender a uma finalidade específica para permitir saber se a cenografia seguiu o padrão previsto no tipo de gênero.

No que tange ao fato de o material ser potencialmente significativo, busca-se uma construção em que seja possível a identificação de ocorrências dos tipos e formas relacionadas à AS, de maneira que se consiga apontar seu uso como sendo estratégias para configuração de um material potencialmente significativo. E, ainda, que nesse reconhecimento seja possível correlacionar os conceitos de cenas validadas e subsunçores.

### 3.2.1 Análise I – TE em Normas Profissionais de Contabilidade (NPC)

O trecho que abre este capítulo é o recorte considerado como sendo essencial na análise do *corpus* – a Introdução ao capítulo 1 –, haja vista que é ele quem introduz o aluno à leitura do material didático. O trecho pertence à disciplina Normas Profissionais de Contabilidade (2016), do 4º semestre do curso de Ciências Contábeis na modalidade de EaD:

#### Introdução

##### 1º parágrafo:

As profissões regulamentadas são aquelas que tem legislação própria, e nelas são especificadas as obrigações, os direitos e os deveres. Para Fortes (2005) a Contabilidade é vinculada à área de ciências sociais aplicadas por se fundamentar em princípios, leis e outras normas decorrentes das relações sociais entre pessoas, empresas e instituições de maneira geral.

##### 2º parágrafo:

Embora a Contabilidade tenha sido reconhecida como profissão há cerca de 70 anos, com o Decreto lei 9295 de 1946 que criou o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade e, também definiu as atribuições do contador e do guarda livros (denominação antiga dada aos técnicos de contabilidade), há autores como Sá (1997) que assevera que a Contabilidade nasceu com a civilização e, para Schmidt (2000) ela manifestou-se há quase dez séculos, sendo considerada uma ferramenta indispensável para o progresso da humanidade.

##### 3º parágrafo:

A relevância da atuação do profissional da Contabilidade na sociedade está no fato de que a Contabilidade é capaz de atestar a confiabilidade e integridade das informações seja para fins públicos ou organizacionais. De acordo com o Conselho Federal de Contabilidade uma prova recente da importância da categoria foi a entrada da categoria do profissional da contabilidade no trâmite eleitoral brasileiro em que toda prestação de contas de candidatos, comitês financeiros e partidos políticos devem ter a assinatura de um profissional da área.

##### 4º parágrafo:

As organizações têm passado por constantes e significativas fases de alteração e evolução nas últimas décadas. Vários fatores, como a internacionalização dos mercados; o aumento do tamanho das empresas, que tem se intensificado pelos vários processos de reorganizações societárias; as crises financeiras e econômicas; e os avanços tecnológicos; acarretam o aumento na complexidade das operações trazendo novas competências ao profissional da Contabilidade para se adequar a esta realidade.

##### 5º parágrafo:

**O profissional da Contabilidade possui** um leque de atividades, dentre as quais podemos destacar: Contabilidade Geral, Controladoria, Auditoria, Perícia Contábil, Tributária, Consultoria e Acadêmica; assim como também pode atuar como empresário na prestação de serviços de um escritório contábil.

##### 6º parágrafo:



A profissão contábil é regulamentada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que também é responsável pela fiscalização do exercício da profissão contábil, porém está em conjunto com os Conselhos Regionais de Contabilidade (CFC).

“Toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto” (Maingueneau, 2013, p. 104).

Em um primeiro momento, o *Ethos* pré-discursivo percebido neste trecho inicial da análise que corresponde à Introdução do capítulo a ser estudado, atende às expectativas que o próprio gênero (acadêmico) naturalmente impõe, isto é, aquele *Ethos* que se desprende da memória coletiva, a de alguém detentor de um conhecimento e reconhecido por isso. Por conta disso, apresenta-se distanciado e não explicita a presença no texto de um coenunciador, ou seja, de um aluno. Situa-se no plano de enunciação predominantemente não embreada. Não convoca o aluno para a situação de enunciação, ao contrário, isola-o dela. É distante do destinatário, e a imagem desse destinatário é completamente apagada da cena de enunciação, não se permitindo saber qual seu perfil, que pode ser desde um **leitor interessado em maiores informações** sobre o universo da contabilidade até o de **um aluno que precisa saber** sobre o universo da contabilidade.

Nota-se ainda que há diferentes motivações para a leitura do texto: **interesse** e **necessidade**. Em ambas as configurações de um possível perfil do coenunciador, para que o *Ethos* consiga agir sobre ele é necessário que haja a “incorporação”, ou seja, é preciso que se instaure no texto o “Fiador”.

Maingueneau (2013, p. 17) defende que:

[...] o *Ethos* não diz respeito apenas, como na retórica antiga, à eloquência judiciária ou aos enunciados orais: é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom*<sup>9</sup> que dá autoridade ao que é dito. Esse *tom*<sup>9</sup> permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel do **fiador** do que é dito.

E é esse fiador que deverá convocar o coenunciador para a cena de enunciação. É preciso legitimar a cena de fala (MAINGUENEAU, 2013). Essa convocação já configura uma interação válida caracterizando uma cena enunciativa embreada. Quando o *Ethos* se

<sup>9</sup> “O termo ‘tom’ tem a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral” (MAINGUENEAU, 2008, p. 64).

apresenta distanciado, que é o que acontece em **todos os parágrafos** da Introdução da aula 1, a única interação que acontece é aquela que por definição existe entre enunciador e enunciatário, pressuposta em todo enunciado. Como se trata de um texto que está no âmbito da EaD, apenas a interação pressuposta no enunciado não é suficiente em um texto inserido no AVA.

Todos os parágrafos do trecho se caracterizam por uma textualidade *planejada-monological*, que remete a um regime quase aforizante, ou seja, “[...] o enunciado pretende exprimir o pensamento de seu enunciador, aquém de qualquer jogo de linguagem: nem resposta, nem argumentação, nem narração, mas pensamento, dito, tese, proposição, afirmação soberana [...]” (MAINGUENEAU, 2010, p. 14). Foi instituído um plano enunciativo não embreante que se vai desenvolvendo ao longo da Introdução, caracterizando uma cenografia rotineira ao gênero, em que não há interação explícita com o coenunciador. Assim, a Incorporação – “[...] a maneira como o intérprete – audiência ou leitor – se apropria desse *Ethos*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 18) – não acontece. É importante ressaltar que a função exercida pela cenografia é fundamental. Mais adiante se tratará sobre isso no uso de “cenas validadas”.

“Não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97), mas sim com a cenografia. No trecho analisado, a cenografia reforça ao leitor o universo da contabilidade, mantendo-se fiel ao gênero. Maingueneau (2013, p. 98) assegura que “[...] a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*, ela legitima um enunciado que por sua vez, deve legitimá-la”, validando assim, a situação de enunciação.

Por se tratar de um discurso acadêmico, a possibilidade de a cenografia se desenvolver de forma plena assegura a condição primordial que caracteriza o discurso acadêmico e o gênero instituído. Porém, isso implica distanciamento do coenunciador, exatamente o oposto do que se precisa para reduzir a distância transacional em cursos de EaD.

Por outro lado, ainda que se esteja trabalhando com o discurso acadêmico, pode-se ter uma cenografia original lançando mão do procedimento comentado no capítulo anterior chamado de “cenas validadas”. Essa estratégia não é utilizada na Introdução, mas ocorre que um momento propício ao uso desse procedimento seria na Introdução, remetendo às situações apresentadas em outros materiais, criando um contínuo de significados e oferecendo ao aluno

“subsunçores” acerca dos conteúdos da disciplina estudada. Mencionou-se sobre a importância de subsunçores no material didático a partir das contribuições apresentadas por Moreira (2016) acerca da teoria da aprendizagem significativa porque se observou similaridade em ambas as propostas: subsunçores e “cenas validadas”.

No discurso acadêmico, a construção de subsunçores se daria por meio de maior uso das “cenas validadas” que permitissem ao aluno a decisão de apreendê-los de forma não-arbitrária e não-literal.

No que diz respeito aos aspectos semânticos desse trecho, reconhece-se o uso, nos parágrafos 5 e 6, da figura de linguagem “metonímia”, que implica contiguidade e distanciamento:

5º parágrafo:

O profissional da Contabilidade **possui um leque de atividades, dentre as quais podemos destacar: Contabilidade Geral, Controladoria, Auditoria, Perícia Contábil, Tributária, Consultoria e Acadêmica; assim como também pode atuar como empresário na prestação de serviços de um escritório contábil.**

6º parágrafo:

A profissão contábil **é regulamentada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que também é responsável pela fiscalização do exercício da profissão contábil, porém está em conjunto com os Conselhos Regionais de Contabilidade (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).**

Nos trechos destacados em ambos os parágrafos, pode-se perceber contiguidade nas descrições sobre as atividades exercidas pelo profissional da contabilidade, sendo que o mesmo ocorre com a regulamentação da profissão. Esse tipo de estratégia metonímica cria o efeito de distanciamento do coenunciador, reforçando ainda mais o apagamento do par Eu-Tu. A predominância do uso da metonímia confere enunciados não embreantes ao discurso acadêmico.

Cabe reforçar que a proposta deste estudo não é desconstruir o discurso acadêmico no material didático, mas sim propor que seja feita uma reflexão de como esse tipo de discurso precisa ser modalizado pelo fato de estar inserido em um ambiente com características bastante específicas. Isso remeteria à autenticidade pregada por Kearsley (2011) acerca dos nove temas que compõem a EaD.

Outro ponto que converge para o efeito de sentido de distanciamento e objetividade característicos em enunciados não embreados é a atribuição de responsabilidade do dizer que

não está vinculado diretamente à fala do enunciador, mas a de alguém que está em outra instância, como se vê a seguir:

1º parágrafo:

**Para Fortes (2005)** a Contabilidade é vinculada à área de ciências sociais aplicadas por se fundamentar em princípios, leis e outras normas decorrentes das relações sociais entre pessoas, empresas e instituições de maneira geral.

2º parágrafo:

Embora a Contabilidade tenha sido reconhecida como profissão há cerca de 70 anos, com o **Decreto lei 9295 de 1946** que criou o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).

Tem-se assim a relação de dois acontecimentos enunciativos: enunciação citante e enunciação citada (MAINGUENEAU, 2013), normalmente presentes no discurso direto. A escolha por esse tipo de discurso para o gênero acadêmico é perfeitamente compreensível já que, conforme Maingueneau (2013, p. 183), em determinados gêneros do discurso é preciso:

Criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas, [...] distanciar-se porque o enunciador quer explicar, por intermédio do discurso direto, sua adesão respeitosa ao dito, fazendo ver o desnível entre palavras prestigiosas, irretocáveis e as suas próprias palavras (citação de autoridade) e mostrar-se objetivo, sério.

Sabe-se que essa estratégia é exigida no discurso acadêmico, mas poderia ser modalizada, reduzindo-se o efeito de distanciamento, se a composição do texto apresentasse equilíbrio entre enunciados embreados e não embreados. Ainda em discurso direto, nos trechos destacados, há a presença de grupos preposicionais, que funcionam não só para remeter ao discurso de outra pessoa, mas também como modalizadores nesse tipo de discurso. É o momento em que o enunciador pode “comentar a própria fala”, mas ainda assim não interpela o coenunciador nem lhe dá lugar explícito no enunciado.

A textualidade *planejada-monologal* presente no TE do material didático vai convergindo para uma oralidade também monológica no TA, no qual supostamente se podem explorar diferentes formas na construção do discurso presente no TA para que nele predominassem planos enunciativos embreados, pois que o próprio tipo de mídia confere essa possibilidade ao discurso. Comentar-se-á isso na análise do TA.

### 3.2.2 Análise II – TE em Análises das Demonstrações Financeiras (ADF)

Outro recorte introdutório analisado, retirado da disciplina Análises das Demonstrações Financeiras, do mesmo curso, apontou numa direção do que se pode considerar como o mais próximo de um *Ethos* mais professoral, pois, a partir do 2º parágrafo, o autor tenta fazer com que o público adentre no “ambiente-tema” que está sendo apresentado, utilizando a construção “vai muito além” e projetando, ainda que momentaneamente, o aluno para fora do texto, ou seja, o autor sugere que o aluno atente que nem tudo que é número é meramente numérico, há informações de outras naturezas cuja representação se dá pela leitura dos números, é o *estado* em que se encontra a empresa. Nessa segunda análise, já serão relacionados os aspectos constituintes da aprendizagem significativa:

Introdução

**1º parágrafo:**

Neste capítulo serão **abordadas as principais características da análise de balanço, bem como sua aplicação, finalidade, inter-relações e como este importante método** pode ajudar os **gestores a tomarem decisões com base nas suas informações.**

**2º parágrafo:**

**A análise de balanço vai muito além de uma simples análise numérica,** é necessário que o analista situe e inter-relacione a empresa em seu contexto mercadológico, **de modo que possamos comparar a empresa com o seu segmento, com o seu porte, com outras empresas situadas na mesma região geográfica** e a comparabilidade das informações no decorrer do tempo a fim de verificarmos a performance de determinada informação.

**3º parágrafo:**

Como **matéria prima para realizarmos a análise de balanço temos as demonstrações financeiras** que evidenciam os dados de acordo com as normas e postulados contábeis, e que por meio da inferência, técnicas e julgamentos do analista, são transformados em informações sob o aspecto patrimonial e de resultado que são base para a tomada de decisão dos diversos *stakeholders*, como bancos, acionistas, fornecedores, clientes, governo, concorrentes entre outros (ANÁLISES DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS, 2016).

Do ponto de vista da AS, no parágrafo 1, ao ordenar os conceitos que serão apresentados ao longo do texto, o autor cria uma estratégia, que pode parecer simples, mas que, além dispor o assunto de modo a facilitar a memorização, cria também uma hierarquia de sentidos entre os conceitos que darão significado ao conteúdo, que ainda será apresentado no decorrer do texto.

No parágrafo 2, no trecho “**a análise de balanço vai muito além de uma simples análise numérica**”, pode-se considerar que na escolha comparativa que é feita entre análise de balanço ≠ análise numérica houve uma busca para facilitar o entendimento desse conceito

– Análise de Balanço. Ao comparar as duas palavras balanço  $\neq$  numérica, pelo fato de a Análise de Balanço não se restringir a mera comparação de números, existe a ideia de chamar a atenção do aluno para a importância do balanço em uma empresa. Do ponto de vista da AS, esse recurso pode ser enquadrado no Tipo Conceitual de AS, em que há correspondência entre significado e certa representação.

Vale ressaltar que para a AS é importante criar um movimento no texto, com o conteúdo, de “vaivém”, ou seja, uma dinâmica não-linear que permita ao aluno “retomar” várias vezes determinado assunto ou até mesmo uma palavra-conceito, de modo a facilitar o entendimento de conceitos mais relevantes e/ou mais específicos.

Outro ponto importante apresentado pela AS é a utilização de trechos que funcionem como organizadores prévios para o conteúdo que precisa ser aprendido, ou seja, é aquele trecho que o aluno utilizará/retomará sempre que precisar entender novos conceitos apresentados na aula. Por exemplo, no parágrafo 3, no trecho: “Como **matéria-prima** para realizarmos a análise de balanço temos as **demonstrações financeiras** que evidenciam os dados de acordo com as normas e postulados contábeis [...]”. A relação que o autor cria entre o termo “matéria-prima” e a expressão “demonstrações financeiras” deverá funcionar para o aluno como aquele termo-chave com o qual irá relacionar como sendo a base (matéria-prima) para efetuar ou iniciar uma análise de balanço.

Todas essas estratégias, ainda que pareçam simples, se associadas a um discurso menos litúrgico, podem criar com o aluno de um ambiente da EaD uma relação de proximidade que minimizaria a DT.

### 3.2.3 Análise III – TA em Normas Profissionais de Contabilidade (NPC)

O desenvolvimento no final do XX, das novas tecnologias de comunicação fez aparecerem novas práticas, específicas do universo digital, mas também modificou profundamente as modalidades tradicionais de exercício do discurso. Os analistas do discurso são agora levados a se interrogarem sobre a pertinência das categorias que utilizam, a se perguntarem se elas ainda estão à altura dessa nova distribuição das cartas em jogo (MAINGUENEAU, 2015, p. 159).

Nos textos elaborados para serem lidos pelos professores no *teleprompter*, considera-se na análise um ponto importante que pode afetar tanto de forma positiva quanto negativa a

recepção do material pelo aluno: o *Ethos* evocado. Isso implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário e, ainda, “[...] desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *Ethos* se encontra liberada [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 73).

A proposta, nesta análise, partindo do princípio de que no ambiente da EaD é necessário reduzir a distância transacional, procura-se não só entender o papel desempenhado pelo *Ethos* nesse tipo de ambiente, mas também sua influência.

Por ser o material didático um todo amalgamado que constitui a aula-EaD, verifica-se principalmente se o “tom” liberado/percebido no *Ethos* do TA difere daquele que foi liberado/percebido no TE. O *Ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *Ethos* pré-discursivo, *Ethos* discursivo e *Ethos* dito, quando, por exemplo, se utiliza de um recurso metafórico (MAINGUENEAU, 2015). Há muito que mobilizar em um discurso por meio do *Ethos*, mas como era necessário um ponto possível de análise tanto no TE como no TA, focou-se na análise no “tom”, termo em cuja definição apresentada por Maingueneau (2015) serve tanto ao texto escrito quanto oral.

Entende-se que por meio do “tom” se pode investigar a proximidade, caso exista, entre o *Ethos* pré-discursivo analisado no TE e o *Ethos* discursivo analisado no TA, a saber.

1. *Ethos* evocado – o *Ethos* presente quando o texto é lido pelo professor é um, e o *Ethos* presente quando é lido por um ator é outro;
2. Cena evocada – a diferença de *Ethos* no TE e no TA pode alterar a cena genérica já que se está, talvez, alterando o gênero ou subgênero da cena englobante.

A não-regulação dos *Ethe* pode suscitar no aluno preferências de acesso ao material didático como um todo em decorrência de que o “tom” percebido no *Ethos* do TA difere daquele que foi percebido no TE, visto que a distância transacional é minimizada quando há o efeito de sentido de proximidade entre o aluno e o material didático, que, neste caso, é fortemente representado pelo *Ethos* percebido pelo aluno. Situação que remete a Maingueneau (2008, p. 70) quando assevera que “Por meio do *Ethos*, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar inscrito na cena de enunciação que o texto implica”.

Como se está considerando que o efeito de sentido estabelecido no aluno deva ser o de convocação aos estudos, diminuindo assim a distância transacional, vale a reflexão que segue acerca dos resultados inicialmente postulados.

As análises que serão apresentadas a seguir são de TAs que foram gravadas em vídeo pelo professor-autor e também por um ator. Essa situação foi considerada nesta pesquisa por saber que é possível essa substituição ocorrer. Diante disso, entende-se ser importante investigar as diferenças apresentadas nos *Ethe* quando comparados, e as implicações que podem existir na relação do aluno com o material didático ao deparar com um *Ethos* muito diferente do percebido no TE.

### 3.2.3.1 TA: Análise I – com o professor-autor

O trecho a seguir pertence ao TA do material didático referente ao capítulo 1 da aula 1 do curso de Ciências Contábeis da disciplina Normas Profissionais de Contabilidade (2016) e foi gravado pela professora-autora do material didático:

“Olá aluno, meu nome é Edna e vamos apresentar **hoje assuntos relativos à nossa profissão – a Contabilidade, e você vai perceber que há muito a aprender sobre este tema.**”

Nesse trecho inicial, apesar de a autora nunca ter tido antes experiência de gravação para cursos na EaD, pode-se notar que é levado para o vídeo um tom mais afetivo, como se ela de fato estivesse em uma sala de aula. Talvez isso se deva ao fato de que é professora no ensino presencial e, portanto, já carregue certo *Ethos*-professoral.

Nesta aula falaremos também sobre as demais profissões regulamentadas no Brasil e seus aspectos globais e específicos para os profissionais da contabilidade. Então, vamos entender alguns conceitos. As profissões regulamentadas são aquelas que tem legislação própria e **desta forma são especificadas as obrigações, os direitos e os deveres** (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).

Ainda considerando a inexperiência da professora diante da câmera, observa-se que sua fluência não sofre grandes alterações. Entendemos que isso se dê devido ao conhecimento da docente como profissional atuando, ainda que em ambiente novo, na própria área formação.

Muitas vezes, ao pesquisarmos sobre a Contabilidade, algumas pessoas **até acham** que está ligada as ciências exatas, mas verificamos que ela é caracterizada como uma ciência social aplicada, pelo motivo de que ela se fundamenta em **princípios, leis e outras normas decorrentes das relações sociais entre pessoas, empresas e instituições** de maneira geral.

Hoje muita coisa mudou, durante um período foi utilizado o termo contabilista de forma geral para os técnicos e contadores, **atualmente o termo correto é**



**profissional da contabilidade. Muita gente ainda confunde todos estes nomes! (1:54) (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).**

Nos trechos destacados acima percebe-se uma entonação mais forte nas palavras em que a fala remete a uma situação recorrente da rotina do profissional da Contabilidade.

Por que a profissão contábil é importante?

O profissional da Contabilidade **é o responsável pelo registro e controle dos atos e fatos econômico-financeiros** ocorridos nas empresas. **O processamento desses dados transformados em informações e devidamente interpretados**, proporciona a empresa a possibilidade de redução de custos, no suporte a tomada de decisões, fundamental no atual mercado globalizado.

Como temos percebido, as organizações têm passado por constantes e significativas fases de alteração e evolução nas últimas décadas. Fatores como a internacionalização dos mercados; empresas maiores, processos de reorganizações societárias; crises financeiras e atualmente políticas; e os avanços tecnológicos; tem como consequência o aumento na complexidade das operações, que exigem novas competências do profissional da Contabilidade para se adequar a esta realidade.

Há mais de 30 especificações que o profissional pode atuar, como por exemplo, na prestação de serviços contábeis e tributários. E nas empresas privadas em especialidades ligadas **a contabilidade geral, custos, auditoria, e demais áreas como auditor fiscal, professor, etc.**

**A visão estereotipada de que a Contabilidade trabalha para o Fisco e só serve para emitir guias de impostos tem que mudar**, e já é uma realidade que alguns escritórios estão prestando serviços ligados a contabilidade gerencial conforme palestra oferecida pelo Sindcont SP no mês de julho/16 (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).

Outra situação em que é possível perceber que o *Ethos* pré-discursivo manteve uma coerência com o *Ethos* discursivo:

Espero que estas informações sobre a regulamentação das profissões **tragam contribuições válidas** para o exercício da profissão e observar que os conselhos de contabilidade – o CFC e o CRC vêm trabalhando continuamente para o desenvolvimento e valorização da classe contábil necessários para o cenário atual globalizado e dinâmico (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016).

Por ser o “tom” o foco de análise, consideram-se pontos como fluência, entonação manifestada em algumas sentenças que funcionam como organizadores de uma informação, palavras e/ou trechos que, em nosso entendimento, complementaríamos a corporalidade dada ao “fiador” percebida ainda no TE.

### 3.2.3.2 TA: Análise II – com o ator

O trecho a seguir foi gravado em caráter de teste para a composição do *casting* de atores que são utilizados pela instituição em casos em que há a impossibilidade de o professor-autor realizar a gravação do material didático.

Texto gravação\_Atriz\_para a disciplina Normas Profissionais de Contabilidade:

**Olá aluno**, meu nome é Michele e **vamos apresentar hoje assuntos relativos a nossa profissão – a Contabilidade**, e você vai perceber que há muito a aprender sobre este tema.

Nesta aula falaremos também sobre as demais profissões regulamentadas no Brasil e seus aspectos globais e específicos para os profissionais da contabilidade.

Muitas vezes, ao pesquisarmos sobre a Contabilidade, algumas pessoas até acham que está ligada as ciências exatas, mas verificamos que ela é caracterizada como uma ciência social aplicada, pelo motivo de que ela se fundamenta em princípios, leis e outras normas decorrentes das relações sociais entre pessoas, empresas e instituições de maneira geral.

**Hoje muita coisa mudou, durante um período foi utilizado o termo contabilista de forma geral para os técnicos e contadores, atualmente o termo correto é profissional da contabilidade. Muita gente ainda confunde todos estes nomes.**

**O profissional da Contabilidade é o responsável pelo registro e controle dos atos e fatos econômico-financeiros ocorridos nas empresas. O processamento desses dados transformados em informações e devidamente interpretados, proporciona a empresa a possibilidade de redução de custos**, no suporte a tomada de decisões, fundamental no atual mercado globalizado.

**Espero que estas informações sobre a regulamentação das profissões tragam contribuições válidas para o exercício da profissão e observar que os conselhos de contabilidade – o CFC e o CRC** vêm trabalhando continuamente para o desenvolvimento e valorização da classe contábil necessários para o cenário atual globalizado e dinâmico.

Obrigada! (NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE, 2016)!

De modo geral, o “tom” percebido nos trechos destacados implica pouca afetividade, o que já seria mais comum em um *Ethos* professoral. Outro ponto observado é a pouca fluência, ou seja, a naturalidade, a fluidez, no modo de falar, em relação ao conteúdo, e o impacto disso compromete de certa forma o “fiador”, que antes fora apresentado ao aluno no TE. Considerando que, do ponto de vista da análise, os dois textos devem operar em um contínuo TE ► TA, a ausência dessa fluência quebra a incorporação que fora construída antes por meio do “fiador”.

Após as análises em separado dos TAs (professor-autor e ator), foi organizado um quadro comparativo (Quadro 6). Sabe-se que há muitos aspectos a serem analisados na constituição do *Ethos*, como gestos, roupas, argumentos etc.; mas, como dito anteriormente, o recorte utilizado nesta pesquisa se limitou a comparar o “tom”. Importante ressaltar também que o material analisado não foi o produto finalizado, que ainda passaria por edição, inserção de propostas visuais e animações com fins de tornar o conteúdo mais palatável ao aluno, e seria gravado pela professora-autora. Porém, no escopo deste trabalho, o *ethos* do professor-autor ainda é predominante sobre todos os demais aparatos tecnológicos que constituem este tipo de ensino midiático.

Quadro 6 – Comparativo em relação ao “tom”: NPC

<b>Professor-autor</b>	<b>Ator</b>
(+) entonação mais afetiva	(-) entonação menos afetiva
(+) mais fluência com o conteúdo	(-) menos fluência com o conteúdo
(+) menor viés para uma entonação típica dos discursos publicitários e/ou político	(+) maior viés para uma entonação comum em discursos publicitários
(-) Experiência com a câmera	(+) Experiência com a câmera

Fonte: elaborado pela autora

Nessa análise, o tempo de adaptação da atriz com o conteúdo para o teste foi de cinco dias, o que se considerou um tempo relativamente curto para que a fluência se manifestasse de forma mais natural, haja vista que “compor” um *Ethos* professoral para um ambiente de EaD, cuja finalidade envolve o processo de ensino-aprendizagem, deve demandar mais amadurecimento e tempo. E, com um conteúdo pertencente ao discurso acadêmico, era esperada a presença de maior naturalidade, mas não a naturalidade típica de um discurso publicitário, como propõe Maingueneau (2015, p. 21): “[...] em geral, a maneira como a publicidade explora o *Ethos* é particularmente simples, mas quando nos vemos diante de outros tipos de discurso, as coisas podem ser mais sutis”.

### 3.2.4 Análise IV – TA em Análises das Demonstrações Financeiras (ADF)

Observar as nuances que cada professor traz para a EaD é como perceber as diferentes maneiras que cada um tem em ministrar uma aula no ensino presencial. A seguir, uma análise do trecho introdutório de outra disciplina, do mesmo curso de graduação, cujo conteúdo foi elaborado por outro professor.

### 3.2.4.1 TA\_II: Análise I – com o professor-autor

Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 17), “[...] a perspectiva que defendo ultrapassa em muito o domínio da argumentação”. Dessa forma, também se entende aqui que o *Ethos* analisado, tanto no TE quanto no TA, estaria em algum ponto entre o gênero instituído e o gênero conversacional, haja vista que pela própria autenticidade de que é composta a EaD é necessário rever, em algum momento, o discurso presente no material didático da EaD.

Vale lembrar a importância da regulação do *Ethos* no material didático. Que se respeite e se atente ao contínuo que deve existir entre o TE e o TA, pois se considera que tal percepção pode influenciar tanto de forma positiva quanto negativa a relação aluno-material didático de forma a lhe fazer decidir por prosseguir ou deixar um curso EaD, ou ainda, se ficar, ter experiências que lhe garantirão maior qualidade na formação.

A seguir, a análise do material gravado pelo professor-autor da disciplina Análise das Demonstrações Financeiras:

Olá, tudo bem? Eu sou o Prof. Tiago de Vasconcelos e nesse vídeo vamos falar das principais demonstrações financeiras. Abordaremos esse assunto em três tópicos: o **contexto** em que a organização está inserida, a estrutura legal das empresas e as **principais** demonstrações financeiras e sua exigibilidade.

Tópico 1 - o **contexto** em que a organização está inserida

É importante você entender que as demonstrações financeiras servem para a tomada de decisão e também, ajudam a efetivar bons relacionamentos com as partes interessadas. Isso é essencial para o que a empresa *desenvolva* suas atividades.

Vamos falar um pouco de cada uma das partes interessadas:

Fornecedores: eles analisam o crédito da empresa a fim de verificar sua capacidade de pagamento para comprar a prazo, e assim, diminuir o risco de não receberem pelas vendas que realizaram com ela.

Clientes: Eles utilizam as informações financeiras de uma empresa, com **as quais desejam** manter relações comerciais. Verificam se elas têm longevidade comercial e se tem também a capacidade de cumprir com as obrigações contratadas e as **garantias** estipuladas em contrato.

Governo: utiliza as (informações) demonstrações contábeis e financeiras principalmente para a apuração e posterior cobrança de impostos.

Concorrentes: muitas vezes tomam suas decisões com base na estratégia que o outro está tendo, principalmente em um escopo mercadológico, em que as **variáveis** de **produto, preço, localização geográfica** e **campanhas promocionais** acabam proporcionando **ganhos** de fatia de mercado.

Considerações finais:

Como vimos, estrategicamente é muito importante para a empresa saber quem são os stakeholders que possuem relação com a ela, **seja** visando atender os seus

principais requisitos e desenvolver negócios para a empresa, ou para se proteger de riscos mercadológicos e tributários.

Com base em dados das demonstrações financeiras, por meio da análise de balanço de dados, são geradas informações que são a base para a gestão e tomada de decisão, e isso varia de acordo com a **experiência e conhecimento** do analista.

Aguardo você em nosso próximo encontro, **bons estudos!** (ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS, 2016).

Nesta análise, observa-se que o professor-autor apresentou gestualidade natural, buscou interagir com a câmera. Vale lembrar que a representação do aluno para o professor na EaD se dá pela câmera, é ela que representa cada aluno matriculado no curso. Ou seja, para o professor, interagir com a câmera implica criar um efeito de interação com o aluno. Ainda que o professor-autor apresente traços de inexperiência com a leitura do *teleprompter*, o fato de dominar o conteúdo permite manter certa fluidez na fala. O *Ethos* apresenta um contínuo com o que foi apresentado, pelo Fiador, no TE.

E o traço de um *Ethos* mais comum no discurso político e no publicitário não apareceu. Ou seja, o material se torna mais crível e em consonância com o contexto no qual se encontra.

#### 3.2.4.2 TA\_II: Análise II – com professor não-autor

Comparar a gravação do professor-autor com aquela feita por um profissional/professor da área de Ciências Contábeis também interessa a este estudo. Vez que ambos, por compartilhar a mesma formação, tendem a apresentar *Ethos* semelhantes: “O *Ethos* pode ser concebido como *mais ou menos fixo, convencional vs ousado, singular*. É evidente que existem, para um dado grupo social, *Ethe* fixados, que são relativamente estáveis, convencionais” (MAINGUENEAU, p. 17, 2015). Ainda que o material gravado não seja feito pelo autor, mas sim por alguém da área, o *Ethos* se manterá, em algum nível, regulado.

O fato de a professora não se apresentar já cria distanciamento do aluno que recebe o material, posto que é o primeiro vídeo da disciplina. A familiaridade com o conteúdo lhe confere um *Ethos* muito próximo ao do professor-autor. Porém, não se percebe um tom mais afetivo na comparação com o percebido na análise do material gravado pelo professor-autor. Mas, assim como se notam diferenças no modo de ser de cada professor no ensino presencial,

há também as especificidades de cada professor na EaD: uns são mais extrovertidos, outros tímidos, uns mais afetivos, outros menos.

A discussão que se levanta não perpassa essas questões, mas sim a necessidade de tornar o material didático, seja vídeo (TA), seja texto (TE), crível ao aluno que o recebe, para que este considere e reconheça marcas de um material pertinente ao processo de ensino-aprendizagem:

Análise de balanços

Olá, tudo bem? Neste vídeo vamos falar das principais demonstrações financeiras. Abordaremos esse assunto em três tópicos: O contexto em que a organização está inserida, A estrutura legal das empresas e as principais demonstrações financeiras e sua exigibilidade.

O contexto em que a organização está inserida:

É importante *você entender* que as demonstrações financeiras servem para a tomada de decisão e também, ajudam a efetivar bons relacionamentos com as partes interessadas. *Isto é* essencial para o que a empresa desenvolva suas atividades.

Vamos falar um pouco de cada uma das partes interessadas:

Fornecedores: *elas* analisam o crédito da empresa a fim de verificar sua capacidade de pagamento para comprar a prazo, e assim, diminuir o risco de não receberem pelas vendas que realizaram com ela.

Clientes: *Eles* utilizam as informações financeiras de uma empresa, com **as quais desejam** manter relações comerciais. Verificam se elas têm longevidade comercial e se tem também a capacidade de cumprir com as obrigações contratadas e as **garantias** estipuladas em contrato.

Governo: utiliza as (*informações*) demonstrações contábeis e financeiras principalmente para a apuração e posterior cobrança de impostos.

Concorrentes: muitas vezes tomam suas decisões com base na estratégia que o outro está tendo, principalmente em um escopo mercadológico, em que as **variáveis de produto, preço, localização geográfica e campanhas promocionais** acabam proporcionando **ganhos** de fatia de mercado

Você pode notar *pelos exemplos que apresentei*, que a empresa está inserida em um ambiente em que se relaciona com todos esses stakeholders. Com base nisso, a partir do *momento que ela possui* o conhecimento de todas essas variáveis, os gestores podem também tomar ações internamente para otimizar seus processos, aumentando suas forças e criando oportunidades para seu próprio negócio. (ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS, 2016).

Ainda que a professora não tenha tido tempo de acostumar-se ao texto de outro professor, ela conhece o conteúdo, e assim tem fala fluida, ainda que tímida e sem traços afetivos. A professora não interage com a câmera, há pouco gestual, não sorri. Mas, de alguma forma, o *Ethos* percebido está próximo do que foi apresentado no TE. Visto que falar de Análises de Balanços não deve parecer como uma venda de um produto ou algo que

poderá ser percebido pelo aluno como uma notícia de telejornal. O respeito aos diferentes *ethes* - professor, jornalístico, político e/ou publicitário - deve ser observado.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo entre os dois materiais (Quadro 7). O resultado difere do Quadro 6, exibido anteriormente, entre professor-autor e o professor-não-autor.

Quadro 7 – Comparativo em relação ao “tom” - ADF

<b>Professor-autor</b>	<b>Professor-não-autor</b>
(+) entonação mais afetiva	(-) entonação menos afetiva
(+) Fluência com o conteúdo	(+) Fluência com o conteúdo
(-) menor viés para uma entonação comum nos discursos publicitários e/ou político	(-) menor viés para uma entonação comum em discursos publicitários e/ou político
(-) Experiência com a câmera	(-) Experiência com a câmera

Fonte: elaborado pela autora

*Grosso modo*, os resultados das análises indicaram que a presença predominante do discurso acadêmico no material didático pode, de fato, contribuir para a distância transacional. E ainda pode pôr em discussão a função e relevância do TE na constituição desse material, haja vista que o aluno encontra conteúdos com a mesma linguagem e discurso fora do ambiente virtual de aprendizagem.

Guardadas as devidas proporções do quanto cada discurso carrega de linguagem técnica e jargão, ressalta-se não se tratar disso, de linguagem técnica e/ou de jargões, quando se reflete sobre o fato de o discurso acadêmico ainda ser predominante no contexto da EaD. Mas, sim, se os efeitos dessa predominância funcionam como entrave na relação do aluno com o material didático em um contexto no qual a presença da distância transacional é comum.

## CONCLUSÃO

Três termos se tornaram chaves para que esta pesquisa tivesse o entendimento dos caminhos que ainda devem ser trilhados em relação ao tema sobre o qual decidimos refletir ao longo do desenvolvimento deste trabalho: **autonomia**, **discurso** e **aprendizagem-significativa**.

O primeiro deles, **autonomia**, porque o contexto no qual se pautaram as análises e observações exige amadurecimento do aluno sobre o entendimento do cenário no qual está inserido e a responsabilidade que estar nesse lugar imprime. Estudar a distância exige (ou deveria exigir) antes de qualquer coisa clareza dos objetivos de vida que levam à escolha por um curso nessa modalidade de ensino, posto que, muitas variáveis foram consideradas no momento da escolha e essas variáveis, na maioria das vezes, são pessoais e intransferíveis, já que envolvem estilo de vida, condição socioeconômica, situação geográfica, entre outras, mas quase nunca ter o perfil para este tipo de estudo.

O segundo termo, **discurso**, diz muito sobre a perspectiva que guiou esta pesquisa. Haja vista que é por meio da linguagem que se organiza o mundo, as informações, a realidade e, por conta disso, tem-se o entendimento que é fundamental a contribuição efetiva da linguagem e do discurso em todo o contexto da EaD. O campo de pesquisa sobre o universo da EaD é vasto, porém, pouco se tem de pesquisa sob uma perspectiva linguística ou da Análise do Discurso, voltada aos estudos do discurso presente nos textos elaborados pelos conteudistas, ou, ainda, voltados à recepção desses materiais pelos alunos, ou acerca do *Ethos* presente nos materiais audiovisuais.

Vale ressaltar que é importante preservar o status de ambiente de ensino-aprendizagem, haja vista que nem todo conteúdo é publicidade, ou produto para um comercial de venda. O que deve predominar em um ambiente de ensino-aprendizagem é o diálogo. Não o diálogo raso de um que leitor passivo que lê um texto como se estivesse diante de uma missa, solenidade, uma cerimônia formal, mas sim um diálogo no qual se permita uma interatividade efetiva e até, arrisca-se dizer, orgânica. Para esse tipo de interatividade, a função desempenhada pelo discurso é consideravelmente alta.

É preciso atentar ao tipo de discurso presente no material didático no âmbito da EaD, dada a extensa fronteira que circunscreve esse universo. E, ainda, refletir sobre o quanto a



manutenção desse discurso no material didático pode estar comprometendo um avanço para essa modalidade de ensino no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas não só com o material didático, mas também com o conteúdo a ser apreendido, que está além do material disponibilizado no AVA. Vale refletir também acerca das questões motivacionais implicadas nesse tipo de estudo e também que não se pode ignorar a presença da distância transacional.

O terceiro termo, **aprendizagem-significativa**, e todas as implicações que carrega, principalmente as de aspectos cognitivos, diz muito ao tempo em que se vive, sempre sob excesso de informação, múltiplos espaços e comunicação simultânea, tudo a todo instante. Isso altera a percepção do mundo e é necessário desenvolver mecanismos para lidar com tudo isso. Um exemplo de que o indivíduo, talvez, reage cognitivamente ao excesso de tecnologia é que há poucos textos manuscritos, mas muitos textos digitalizados, numa espécie de “manuscrito digital”. Não se pode ignorar isso. Os indivíduos de hoje não são mais os mesmos de ontem. Nem os de ontem são os mesmos. Todos estão mudando para acompanhar o ritmo frenético das múltiplas tarefas que hoje a maioria desempenha em meio a tantos recursos tecnológicos.

A hipótese inicial deste trabalho era investigar se o tipo de discurso, utilizado no material didático, poderia contribuir para o aumento da distância transacional. Porém, ao longo das análises, outras perspectivas foram surgindo, cabendo ressaltar que, em maioria, são carentes de pesquisa no âmbito da linguística e da análise do discurso. Entre elas, é relevante citar um estudo mais aprofundado sobre a função de um texto elaborado pelo professor conteudista, para cursos de graduação a distância, que, em muito, ainda replica conteúdo e linguagem da própria bibliografia indicada no curso e/ou sites que têm alguma relação com a área de estudo.

Sabe-se que a função do professor é preparar o aluno para transcender a informação exposta em uma obra por determinado livro, ou seja, se fôssemos dividir em etapas o que se tem em uma aula presencial, teríamos em uma aula expositiva, grosso modo, três momentos: aquele em que é exposto, pelo professor, numa outra linguagem, o que esse aluno leu no livro, escrito segundo normas do discurso acadêmico; um segundo momento em que o professor medeia o entendimento que o aluno teve do que foi dito; e o terceiro em que se consolida a interação/diálogo, discussões, questionamentos etc. É esse processo que não se tem na EaD e se tem na aula presencial e, muitas vezes, sem nenhum recurso tecnológico envolvido, ou

seja, é a relação aluno-professor que na EaD deveria ser fortemente mediada pelo discurso presente no material didático. Daí nossa reflexão de que, se é necessário manter uma relação com o material didático no âmbito da EaD, que essa relação não replique a que já existe entre o leitor e um livro.

De modo bastante específico, é importante que existam pesquisas para o entendimento de que modo o tipo de discurso utilizado no material didático, no âmbito da EaD, implica a minimização da distância transacional e, ainda, buscar discutir, também, esse discurso na constituição do *Ethos* no material didático, levando em consideração aspectos tais como as cenas de enunciação, as formas de textualidade, as marcas linguísticas por meio das quais se instaura a enunciação e o tipo de plano enunciativo que predomina nesse material, de modo a amenizar a distância transacional que existe no ambiente estudado.

Além disso, que esse material possa trazer nas estratégias discursivas planos enunciativos que minimizem a falta de motivação e de disciplina, entre outros entraves, partindo daquilo que inicialmente se comentou aqui como sendo a queixa comum e que recai justamente sobre a predisposição do aluno da EaD para o estudo.

As análises que foram feitas, ainda que estejam em estado inicial, reafirmaram a hipótese inicial sobre o quanto precisa ser discutido e pesquisado sobre o tema proposto neste trabalho. Assim, abre-se espaço para que estudiosos do discurso, por uma perspectiva linguística, pesquisem a quantas anda a função da linguagem e do discurso em materiais didáticos disponibilizados em cursos 100% online, não só à luz das teorias de áreas fronteiriças como a das Tecnologias de Informação e Comunicação, da Ciência da Computação e até da Publicidade, mas também sob perspectivas mais linguístico-discursivas.

É importante refletir por questões como: “Qual o movimento de pesquisa que se tem tido da função do discurso, efetivamente, no contexto da EaD, que de certo modo mostre que houve um acompanhamento a tantas mudanças desde a 1ª geração até os dias de hoje? Em meio às mídias sociais, novas tecnologias, e a uma nova forma de escrever na internet e de se relacionar com o saber, qual a contribuição da linguagem e do discurso para esse cenário? Eles que são constitutivos de nossa realidade?”

Vale ressaltar que entendemos a necessidade de que se desenvolvam pesquisas de natureza empírica sobre o discurso acadêmico ainda ser predominante nos materiais didáticos dos ambientes da EaD, a fim de verificar plenamente não só seus impactos no processo de

ensino-aprendizagem, como também os impactos motivacionais que podem estar comprometendo o interesse pela leitura do aluno-EaD desses materiais. Há ainda um longo caminho a ser percorrido em relação às pesquisas para a melhoria da EaD no Brasil, especialmente no que diz respeito à linguagem utilizada nos materiais didáticos. Além disso, é fato observável que em nosso país a EaD ainda se configura como alternativa de ensino considerada menor quando comparada à educação presencial. O próprio *boom* de cursos totalmente *online* que se instaurou pelo país nos últimos anos contribui para essa percepção. Sabe-se que há muitos estudos sobre o uso das tecnologias como forma de melhoria para este tipo de ensino, mas pouco se têm direcionado essas pesquisas ao tipo de linguagem, escrita ou oral, que melhores resultados poderiam trazer a este modelo de ensino.

Diante do exposto, conclui-se que, ao olhar o foco deste trabalho, depara-se com o desafio de reconhecer a necessidade de atentar ao tipo de discurso que deve ser utilizado no ambiente de EaD. Talvez uma comparação pertinente seja que na educação presencial dificilmente se faltava à aula ou se dormia na aula daquele professor cuja “maneira de ser” e “maneira de dizer” “convocava” mais que o próprio conteúdo, como é, por exemplo, bastante conhecida a atuação de professores dos chamados cursinhos para vestibulares.

É necessário considerar as autenticidades que constituem o cenário da educação a distância e trabalhar nessas autenticidades para que, de fato, essa modalidade de ensino se consolide na sociedade sem as desconfianças que foram apresentadas ao longo deste trabalho. E, ainda, a pesquisa parece ser umas das condições básicas para estudar a distância, e os perfis dos tipos de leitor mostrados indicam que o caminho é se adaptar a eles e não o contrário. Em síntese, em tempos de ciberespaço e de novas relações como saber, o termo-chave eleito em nosso trabalho como sendo o termo-*Über* entre todos é: **autonomia**. Autonomia para navegar no ciberespaço, para decidir por onde começar os estudos e autonomia para ter um tipo específico de discurso em um cenário multidimensional de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABED. Censo EAD.BR 2015. Disponível em <[http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf)>. 1ª ed. 2016. Acesso em 25 mar. 2017.
- ABRA. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/censoead/anuario2007.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2017.
- ALVES, João Roberto Moreira. A História da Educação a Distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, ano 16 - nº 82 - junho de 2007. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Disponível em <[http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)>. Acesso em 18 mai. 2017.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, volume 10, 2011. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em <[http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo\\_07.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em 18 set. 2017
- ANÁLISES DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS. 4º semestre do curso de Ciências Contábeis na modalidade de EaD. Curso oferecido pelo Senac na modalidade EaD.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- BARBOSA, Aparecida Gomes Barbosa. Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior. Mestrado (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.
- BATES. Tony. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato educacional, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O mercado lingüístico**. Academia.edu. Disponível em <[http://www.academia.edu/32181662/BOURDIEU\\_Pierre\\_-\\_O\\_Mercado\\_Ling%C3%BC%C3%ADsitico.pdf](http://www.academia.edu/32181662/BOURDIEU_Pierre_-_O_Mercado_Ling%C3%BC%C3%ADsitico.pdf)>. Acesso em 20 de agosto 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art32%24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32%24)>. Acesso em 19 abr. 2017.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em 27 ago. 2017.
- CAMILA, Marques. Ensino a Distância começou com cartas e agricultores. **Folha de S. Paulo**, 20/09/2004. Disponível em

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em 19 mai. 2017.

CFESS. Abaixo a censura. **CEFSS Manifesta**, 25/05/2011. Conselho Federal de Serviço Social. Disponível em <[http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011\\_campanhaEAD\\_CENSURADO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf)>. Acesso em 21 mai 2017.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (cap. 2).

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

FIRJAN. IFDM 2015 – Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal. Disponível em <<http://www.firjan.com.br/data/files/43/22/FF/C8/634615101BF66415F8A809C2/IFDM-2015-versao-completa.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2017.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Disponível em <<http://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em 18 nov. 2016.

IODA INSONE. Fábrica de números. Blog do Ioda Insone, 02/12/2012. Disponível em <<http://iodainsone.blogspot.com.br/2012/12/ead-isso-vai-dar-merda.html?m=0>>. Acesso em 02 fev. 2017

\_\_\_\_\_. Fábrica de números. Blog do Ioda Insone, 29/06/2013b. Disponível em <<http://iodainsone.blogspot.com.br/search/label/Educa%C3%A7%C3%A3o?m=0>>. Acesso em 02 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Fábrica de números. Blog do Ioda Insone, 29/06/2013c. Disponível em <<http://iodainsone.blogspot.com.br/search/label/Educa%C3%A7%C3%A3o?m=0>>. Acesso em 02 fev. 2017. <<http://iodainsone.blogspot.com.br/search/label/Educa%C3%A7%C3%A3o?m=0>>. Acesso em 02 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Fábrica de números. Blog do Ioda Insone, 30/06/2013a. Disponível em <<http://iodainsone.blogspot.com.br/search/label/EAD>>. Acesso em 02 fev. 2017.

IPAE. A História da Educação a Distância no Brasil. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Carta Mensal Educacional**, ano 16 - nº 82 - junho de 2007. Disponível em <[http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)>. Acesso em 12 jan. 2017.

IPEA. **Comunicado nº 129**. Presença do estado no Brasil. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120110\\_comunicadoipea129.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120110_comunicadoipea129.pdf)>. Acesso em 17 mar. 2017

\_\_\_\_\_. Expansão do acesso à internet beneficiaria 6 milhões de pessoas. 05/06/2017. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30272&catid=4&Itemid=2](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30272&catid=4&Itemid=2)>. Acesso em 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Presença do Estado no Brasil reflete desequilíbrio regional. 10/01/2012. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12840&catid=4&Itemid=2](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12840&catid=4&Itemid=2)>. Acesso em 13 de agosto 2017.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução: Maria Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Orgs.: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Trad: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

\_\_\_\_\_. **Doze conceitos em análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva; trad.: Adail Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacuna que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage learning, 2014

\_\_\_\_\_. **Tutoria e interação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Série Educação e Tecnologia

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação: como extensões do homem. Tradução de Décio Pignatari. Editora Cultrix, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002. RELATÓRIO**. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2017.

MOORE, G. Michael. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. Theoretical principles of distance education. London: Routledge, 1993, p. 22-38. Disponível em <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf)>. Acesso em 10 abr. 2016.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem on-line**. Tradução: Ez2Translate; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2011.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em 14 abr. 2016

\_\_\_\_\_. Educação inovadora presencial e a distância. In: Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. SILVA, Marco (org.). Educação *online*. São Paulo, Loyola, 2003. Disponível em <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/inov.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf)>. Acesso em 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. O que é educação a distância ou Novos caminhos do ensino a distância, **Informe CEAD** - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, pp. 1-3. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? Aula inaugural na Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, da Universidade Federal de Mato Grosso, em 23/04/201. Disponível em <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro. 2ª edição, 2006. 4ª reimpressão, 2016.

MOTTA. Ana Raquel, SALGADO. Luciana (organizadoras). *Ethos* discursivo. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES. Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NORMAS PROFISSIONAIS DE CONTABILIDADE. 4º semestre do curso de Ciências Contábeis na modalidade de EaD. Curso oferecido pelo Senac na modalidade EaD

OPEN ENGLISH. Aulas ao vivo. Disponível em <<https://www.openenglish.com.br/>>. Acesso em 05 abr. 2017.

PRENSKY. Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. In: \_\_\_\_\_. **On the horizon** (NCB University Press, vol. 9 no. 5, out. 2001. Trad. do artigo Digital natives, digital immigrants, de Marc Prensky. Trad. gentilmente cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza.

RIBEIRO, Vera Masagão. INAF Brasil 2011. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>>. Acesso em 21 mai. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SENAC. História da Educação a Distância inclui cursos por cartas e rádio. Serviço Nacional do Comércio, 09/08/2013. Disponível em <<http://www.ead.senac.br/noticias/2013/08/historia-da-educacao-a-distancia-inclui-cursos-por-cartas-e-radio/>>. Acesso em 19 mai. 2017.

SENADO FEDERAL. Educação a Distância na área de Serviço Social causa polêmica em audiência. **Senado Notícias**, 20/02/2015. Disponível em <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/11/09/dificuldades-enfrentadas-por-alunos-de-educacao-a-distancia-da-area-de-servico-social-sao-discutidas-em-audiencia>>. Acesso em 21 mai. 2017.

SILVA, M. Sala de aula interativa a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande, MS. Setembro 2001. Acesso em 10 out 2017.

VALENTE. José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. Orgs: Valéria Amorin Arantes. São Paulo: Summus, 2011.