

Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas

Daniervelin Renata Marques Pereira

Danilo Rodrigues César

Liberté: c'est un de ces détestables mots qui ont plus de valeur que de sens ; qui chantent plus qu'ils ne parlent ; qui demandent plus qu'ils ne répondent ; de ces mots qui ont fait tous les métiers, et desquels la mémoire est barbouillée de Théologie, de Métaphysique, de Morale et de Politique ; mots très bons pour la controverse, la dialectique, l'éloquence ; aussi propres aux analyses illusoires et aux subtilités infinies qu'aux fins de phrases qui déchaînent le tonnerre.

Paul Valery (1945)

[...] o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas.

Bondía (2002)

Resumo: Os valores de liberdade, inovação e abertura de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem são quase clichês nos discursos sobre a educação nos dias atuais, independente do espaço em que ela se dá. Em que medida, entretanto, essas variações atingem realmente a estrutura profunda e fundamental das práticas didático-pedagógicas? Dedicamos nosso estudo, aqui recortado, às formas de integração entre a convocação de usos e a proposição de novos modos de existência, pela modelação de novas possibilidades de uso didático-pedagógico na Educação a Distância no ensino superior. Partimos e retomamos, para essa reflexão, sobretudo discursos verbais de dois cursos livres *online* que propõem “mudanças” nos modos de ensino e de aprendizagem. Percebemos que por trás de alguns valores das práticas analisadas há euforização de valores como flexibilidade, informalidade, ludicidade, imediatismo, aceleração, entre outros normalmente clamados no discurso dito moderno. É por essa (re)configuração das práticas que os sujeitos acreditam ajustar o fazer pedagógico à contemporaneidade.

Palavras-chave: Discurso. Práticas pedagógicas. Educação a distância.

Innovation and opening in the educational practices discourse

Abstract: Values of freedom, openness and innovation of methods and techniques of teaching and learning are almost clichés in discourses about education these days, regardless of the space in which it occurs. To what extent, however, these changes really affect the deep structure and basic teaching practices pedagogical-didactic? We dedicate our study, presented here, to the forms of integration between

the convening of uses and proposing new modes of existence, by modeling new opportunities for pedagogical-didactic use in Distance Education in higher education. We start and retake for this reflection especially verbal discourses of two free online courses that propose “changes” in the ways of teaching and learning. We realize that some values behind the practices analyzed are some positive values like: flexibility, informality, playfulness, immediacy, acceleration, among other normally claimed in modern speech said. It is for this (re) configuration of practices that subjects believe to adjust teaching to contemporary.

Key words: Discourse. Pedagogical practices. Distance education.

1 Introdução

Interessa-nos, aqui, os tipos de integração de formas estabilizadas pelo uso aos novos modos de existência, através da modelação de diferentes possibilidades de uso didático-pedagógico na Educação a Distância. Partimos e retomamos, para essa reflexão, sobretudo discursos verbais de dois cursos livres *online* (“*Games em Educação no Second Life*” e “*Pesquisa Acadêmica na Web*”), propostos como formação continuada para estudantes do ensino superior¹, que propõem “mudanças” nos modos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, iniciamos por uma rápida contextualização das questões propostas; em seguida, algumas referências que privilegiamos aqui na abordagem das inovações na educação e, por fim, apresentaremos alguns exemplos dessas duas disciplinas e os valores que delas emergem, buscando encontrar as pistas sobre a “abertura” nas práticas educativas. Para essa análise do discurso e reflexão, baseamo-nos na Semiótica Francesa, sobretudo no seu ponto de vista sobre o objeto, mas sem preocupação com as nomenclaturas, visando a uma leitura mais fluida.

2 Contextualização

Assistimos contemporaneamente – talvez possamos dizer no discurso recente sobre/das práticas pedagógicas – a um percurso de negação de um ponto de vista que convencionalmente chamamos “tradicional”, “fechado” e a valorização de um viés “inovador”, “aberto”, que também influencia a pedagogia, como a outros setores. Neste último modelo, o peso recai sobre a liberdade na educação, em oposição à atmosfera plena de tensões e repressões daquele. Esse discurso soa tão habitual como misterioso para nós, no que se refere à passagem da teoria à prática e quanto à limitação das configurações do

1 Os dois cursos online mencionados foram analisados no âmbito da pesquisa de doutorado “Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional” (PEREIRA, 2013).

fazer pedagógico a um só dos polos, exclusivamente. Para nós está claro que, em termos estruturais, tradição e inovação são interdependentes e se sucedem continuamente. Em termos discursivos, as coerções próprias do gênero e das forças socioculturais e ideológicas atravessam qualquer prática, ainda que cada sujeito regule e atualize essa prática pela sobreposição de seu próprio estilo e por adaptações nas instâncias discursivas: tempo-espaco-pessoa. Kant confirma que no campo da educação não é diferente: “Um dos grandes problemas da educação é o seguinte: como unir a submissão a uma coerção legal à faculdade de se servir da liberdade? Porque a coerção é necessária! Então como eu posso cultivar a liberdade sob a coerção?” (KANT, 1993, p. 87, tradução nossa)². A dúvida explicitada por Kant é importante para reforçar a nossa e demonstrar que não se trata de uma questão recente, mas que nos acompanha desde as reflexões filosóficas mais remotas.

Reboul (1989, p. 67, tradução nossa³) também explicita a contradição descrita por Kant em seu discurso, abordando a questão dos limites da liberdade:

Educar é formar adultos, isto é, seres livres, responsáveis por eles mesmos; a educação deve então excluir toda restrição do educador sobre o educando. Entretanto, uma educação sem limitações, longe de liberar a criança, a livra de todas as influências e a deixa desarmada diante de suas pulsões.

Essa tensão não é de forma alguma negativa, e sim condição de toda prática enquanto discurso, linguagem. Nesse contexto, destacamos os termos “inovação” e “abertura” – relacionados, implicitamente, a seus opostos (tradição e fechamento) e contraditórios (não-inovação e não-abertura), bem como a outras gradações possíveis – como valores apreciados nos discursos inovadores, mas nem sempre realizados da mesma forma no fazer dos sujeitos. Para esclarecer o ponto de vista escolhido, definimos os termos destacados:

- a) Inovar:** processo de transformação de uma determinada prática em função das variáveis que surgem no percurso, por meio da negação da tradição e afirmação do ajustamento que parece então mais adequado aos sujeitos em sua contemporaneidade.

2 “Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant: comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté? Car la contrainte est nécessaire! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte?”

3 “Éduquer, c'est former des adultes, c'est-à-dire des êtres libres, responsables d'eux-mêmes; l'éducation doit donc exclure toute contrainte de l'éducateur sur l'éduqué. Mais une éducation sans contrainte, loin de libérer l'enfant, le livre à toutes les influences et le laisse désarmé devant ses pulsions.”

- b) Abertura:** disposição dos sujeitos e do sistema em que eles se inserem em cada situação para acolher a diversidade própria da relação interpessoal. Ainda que haja a manutenção da estrutura comum da prática e um planejamento do percurso pelos sujeitos, permite-se o inesperado como consequência da margem de liberdade concedida ao outro.

A inovação é um processo mais geral e normalmente usado no sentido de “progresso”, mas só acontece se houver abertura dos sujeitos para a adequação do tempo-espaço da prática. A abertura, por sua vez, não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas.

De onde viria certa familiaridade com tais conceitos e concepções? Segundo Cros (1993, p. 17, tradução nossa⁴), a inovação contribui para se definir a sociedade ocidental dos séculos XIX e XX: “Mito de renovação, a inovação teria o poder de abertura, de curiosidade, de criatividade, de imaginação, de intuição reveladora, de descoberta”. A autora ainda acrescenta: “[...] Se [a inovação] preenche uma nova função, é a ocupação do vazio de significação para os sujeitos. [...]” (p. 65). Ela começa, segundo ela, com uma necessidade sentida pelos sujeitos. Tais conceitos já fazem parte, pois, de um ideário de movimentos libertadores que se encadeiam em busca desse mito.

Uma **pedagogia da abertura** implica que o sistema não só é passível de mudanças, de ajustamentos, de inovações – como o é –, mas que ele é favorável a isso e, geralmente, escolhe uma direção contrária à que está em vigor. Significa ainda que os sujeitos aí envolvidos são livres, ou relativamente livres, e incentivados a alterar os processos de ensino e de aprendizagem de forma que eles atendam às necessidades que justificam sua existência.

Nosso olhar pousa aqui sobre a questão da mudança e da abertura nas práticas pedagógicas após sua entrada no ciberespaço. Nesse sentido, a Educação a Distância (EaD) se insere nesse movimento de busca de uma reorganização dos sujeitos em sua relação com os novos objetos tecnológicos. Por trás das variações inscritas nos movimentos de cada enunciador e dos valores do seu discurso, revelado em dois cursos (“*Games em Educação no Second Life*” e “*Pesquisa Acadêmica na Web*”) analisados em nossa pesquisa, pretendemos, aqui, levantar alguns aspectos recorrentes do que surge como “inovação” e formas de “abertura” segundo as marcas encontradas nos textos. Perguntamos

4 “Mythe de renouveau, l’innovation aurait le pouvoir d’ouverture, de curiosité, de créativité, d’imagination, d’intuition révélatrice, de découverte.[...] si ce dernier n’en prend pas conscience. Ainsi, l’innovation, si elle remplit une fonction nouvelle, comble-t-elle surtout un vide de signification pour les individus qui s’y engagent et y déploient leur imaginaire”.

então: que estrutura e tipos de investimentos teria uma **pedagogia da abertura** na prática – como discurso – da EaD? De fato, nós mesmos não pretendemos lançar uma ideia “inovadora”, mas, a partir dos discursos pedagógicos a que temos acesso, descrever e refletir sobre as questões aí levantadas.

3 Inovações pedagógicas: novas trilhas?

Notamos que o discurso que acompanha as práticas pedagógicas mais recentes se apoia em uma concepção de inovação ainda pouco delimitada. Pela análise de discursos midiáticos (reportagens em jornais e revistas) sobre a Educação a Distância (PEREIRA, 2012), verificamos a imbricação de concepções espaciais, temporais e actoriais (de pessoa) do modelo tradicional, ainda fortemente presentes no discurso pedagógico contemporâneo, com adaptações gradativas às necessidades do novo espaço ocupado, o que localiza essa prática numa zona instável de transição. Ainda que o que justifique a existência da EaD, no discurso, seja a necessidade de mudança, louvada, como veremos a seguir, ela continua sendo um fazer pedagógico, e, como tal, influenciada pelas experiências já vividas pelos sujeitos em diferentes modelos e modalidades anteriores e atuais – como não podia deixar de ser. O discurso pedagógico projeta uma educação mais próxima da imagem esperada, a partir dos problemas identificados nas experiências vivenciadas. Cabe lembrar que a mescla de valores que encontramos na análise citada está também no nível institucional, que se justifica por sua constituição: “a maior parte das instituições que oferecem cursos a distância também o fazem no ensino presencial. Esse é o modelo atual predominante no Brasil” (MORAN, 2002, s/p).

No caminho das inovações pedagógicas, destacam-se exemplos de educadores e críticos que sustentam a possibilidade de abertura e, assim, de inovação, baseada não só no surgimento das tecnologias contemporâneas, mas, antes, num conjunto de referências teóricas e práticas que influenciaram e continuam a influenciar a constituição ideológica desses sujeitos. São exemplos dessa referência os movimentos encabeçados pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) na área da educação popular, em favor da autonomia e da consciência política dos educadores e educandos, e do filósofo francês Edgar Morin (1921), que afirma igualmente a necessidade de se educar para a liberdade e para a complexidade, entre outros influentes estudiosos que podem ser considerados emblemas desse quadro ideológico.

É nesse contexto que, ao buscar o significado de “ensino(amento)” e as condições em que ele se dá, Reboul (1980, p. 99-101) se debruça sobre alguns

exemplos classificados como “inovações pedagógicas”, que têm como finalidade reformar ou transformar. Dessa análise, emergiria, segundo o filósofo da educação, algumas marcas fundamentais em comum.

Gradativamente, de acordo com o que o autor valoriza como importante, são enumerados alguns exemplos de inovações que recaem sobre:

- a) o método, ex.: substituição de exercícios de aplicação por um ensino planejado, audiovisual ou por uma “pedagogia de objetivos”;
- b) a autoridade do professor, ex.: substituição, ao menos em parte, do professor por convidados que vêm à escola falar sobre sua especialidade;
- c) o conteúdo, ex.: o programa proposto é substituído por opções; os alunos escolhem a que corresponde a suas atitudes e a seu projeto futuro;
- d) a intenção de ensinar, pela negação do próprio “ensino” em prol da aprendizagem, ex.: sem cursos, nem programas, nem exames, os alunos aprendem o que querem, como querem e só recorrem ao professor a título de “pessoa-referência”, que responde a questões. Segundo Reoul, esse tipo de inovação foi ensaiada pela escola Hambourg, seguida por Summerhill. A consequência inevitável de se destruir a autoridade da instituição seria a destruição da própria escola.

Fica evidente que o que determina, em geral, uma inovação nesses exemplos é sua relativa abertura e individualização em relação ao modelo anterior, isto é, diminuição do poder de um “ensino enquanto coerção do mundo exterior, institucional”⁵ para a valorização de uma “educação”, concebida como desabrochar da personalidade criativa de cada um⁶ (REBOUL, 1980, p. 100-101, tradução nossa). A atividade e a liberdade de escolha dos alunos enquanto destinadores, e não só destinatários, podem, assim, ter um papel importante nessa proposta anti-tradicional e, digamos, um tanto quanto utópica, do nosso ponto de vista.

Além disso, o papel principal é dado às formas de aprendizagem pela experiência sensível e menos ao ensino. Weisser (1997, p. 128) reforça essa posição. Baseado nos estudos de Vygotsky, ele destaca que convém estabelecer situações de aprendizagem que tomem a forma de um espaço de liberdade, de um conjunto de fatos a explorar pelo aprendiz na resolução do problema. Rogers (1968, p. 198), por sua vez, relata ter provocado um certo alvoroço,

5 “[...] l’enseignement en tant que contrainte extérieure, institutionnelle [...]”.

6 “[...] l’« éducation », conçue comme l’épanouissement de la personnalité créative de chacun [...]”.

ao apresentar, num congresso de Pedagogia, sua percepção crítica da prática como professor: “creio que os conhecimentos que podem influenciar os comportamentos de um indivíduo são os que ele descobre por si mesmo e deles se apropria”⁷. Nessa perspectiva, o ensino é colocado numa posição delicada, que pode não só ser inútil, mas prejudicial.

As práticas de EaD mediada pelas tecnologias contemporâneas surgem justamente no calor desse discurso liberalista, no final do século XX⁸, e sua existência, em geral, é justificada pelos valores presentes nessa época:

Os cursos em Ensino à Distância permitem maior flexibilidade na participação do aluno, que deverá gerenciar seu espaço e tempo, realizando as tarefas nos momentos que mais forem adequados a sua agenda. É um trabalho pautado na busca da democratização do acesso a uma universidade pública, gratuita e de qualidade (UAB POLO CATALÃO, s/d, s/p).

O desenvolvimento da autonomia do aluno, aliada ao deslocamento do professor de uma posição vertical para uma horizontal, isto é, no papel de guia e orientador, e não mais no centro, presente já na teoria de Piaget (1896-1980), reverbera no discurso da EaD. Apesar dessa reorganização dos sujeitos na cena enunciativa, são mantidos, na estrutura, seus elementos fundamentais, as invariáveis do jogo:

O professor continuará “dando aula”, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. [...] Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MORAN, 2002, s/p).

Essa fala de Moran situa a educação num processo contínuo de “redimensionamento”, em que as categorias de pessoa, tempo e espaço são (re) submetidas a um percurso de atualização na experiência da aula. O espaço se estende na hipertextualidade, o tempo pode ir além do programa e os sujeitos se organizam numa coletividade para alcançar um objeto que é desejável, “instigante”.

7 “J’en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d’un individu sont celles qu’il découvre lui-même et s’approprie”.

8 Uma pesquisa (PEREIRA, 2008) reuniu relatos e trabalhos que situam o início das práticas de EaD no Brasil a partir do final do século XX.

Não se pode negar a inscrição desse discurso num projeto gradativo de criação de uma nova identidade para a Educação a Distância, ponto de encontro de trilhas de emparelhamento e mescla de valores de outras experiências pedagógicas. Nosso próximo passo será, então, citar alguns exemplos práticos e tentar verificar neles as formas de realização desse projeto.

4 A EaD na prática: alguns exemplos

Nosso estudo parte de dois cursos livres *online*, classificados como “formação complementar”, que ocorreram no início do ano de 2010. São eles: “*Games em educação no Second Life*” (abreviado como GES) e “*Pesquisa acadêmica na web*” (abreviado como PAW)⁹. De cada um dos cursos, analisamos 3 *chats* e 3 fóruns, em que a comunicação se direcionava para as atividades previstas. Daremos enfoque a alguns exemplos que permitem exemplificar as principais características que identificamos na análise dessas práticas, pelas quais se poderá conhecer um pouco sobre os cursos e, de forma geral, indícios que podem indicar novos caminhos para o contexto educacional. Lembramos que tais características não são, *a priori*, vistas positivamente ou negativamente, pois a valoração depende das expectativas dos sujeitos postos em discurso e, dirão alguns, dos seus estilos de ensino e/ou de aprendizagem, pressupostos na prática. Listamos as características a seguir, que, em sua maioria, dizem respeito, especificamente, aos *chats* e fóruns, gêneros populares na EaD:

a) Hipertextualidade aliada ao imediatismo de acesso aos textos citados em aula

No exemplo do curso GES a seguir, muito comum em cursos *online*, o professor dá alguns minutos para que os alunos acessem um *link* de um jogo, de forma que possam conhecê-lo pela experiência direta e, em seguida, continuar a discussão da aula. Ocorre nesse caso uma extensão espacial e concomitância da presença: os alunos podem acessar outros espaços paralelos sem perder, entretanto, a cena primeira da enunciação.

[...]	
[14:48] Professor:	http://www.mcvideogame.com/index-por.html
	este é um jogo do mcDonalds, não sei quem conhecia
	mas é uma crítica ao mcDonalds, rs
[...]	

⁹ Os trechos citados ao longo deste texto, foram analisados no âmbito da pesquisa de doutorado já mencionada (PEREIRA, 2013).

[14:49] Professor:	vou dar uns minutinhos para ves jogarem o jogo do mcdonalds para podermos falar dele
[...]	

[trecho do *Chat 1*, curso GES]

b) Permutabilidade crescente entre os sujeitos em diálogo – interatividade

No exemplo abaixo, também do curso GES, as sequências de falas se encadeiam de forma alternada e fragmentada na maior parte do tempo, levando o leitor a reler os enunciados anteriores de cada interlocutor para lhes dar uma linearidade e coerência. Assim, os interlocutores podem se expressar de maneira mais livre pela troca de papéis conversacionais. O ir e vir entre os dizeres e produção acelerada e direta, marca da **interatividade**, assim como a reorganização do dito são estratégias recorrentes e esperadas principalmente em gêneros de comunicação síncrona, como o *chat*. Apesar de essa ser uma característica marcante no *chat*, podemos dizer que a interatividade e outras formas de aproximação entre os sujeitos por meio de estratégias de presentificação são traços reveladores de um modo de ser nas práticas educativas digitais.

[...]	
[15:24] Aluna 1:	essa ideia de vc está num nível de desenvolvimento, aprendizagem
[15:25] Professor:	mas tem a ideia do suporte
[15:25] Aluna 7:	não acho
[15:25] Professor:	não acha o que? rs
[15:25] Aluna 4:	estou perdida no assunto desculpem...
[15:25] Professor:	vamos definir zdp
[15:26] Aluna 4:	heheheheh
[...]	

[trecho do *Chat 1*, curso GES]

A posição intermediária do *chat* entre a fala e a escrita é ainda um fator preponderante nessa caracterização da interação *online*. Numa análise do tema, espaço e pessoa, Barros (2000) mostra que as posições “puras” e “sem contágios” da fala e escrita são antes pontos de partida para a diversidade de modalidades de uso da língua. Nessa abordagem, a semioticista coloca as conversas pela internet numa posição intermediária, mais próxima do que percebemos na fala, em que destacamos quanto à organização dos atores: a construção coletiva do texto, efeitos de aproximação da enunciação, descontração sem o apagamento

de marcas de formalidade, simetria de papéis conversacionais e equilíbrio na assimetria de papéis sociais (professor/aluno).

c) Aceleração e pontualidade na comunicação, em função da necessidade de certificar a presença

Embora a maior ou menor celeridade da comunicação dependa em grande parte do gênero (maior no síncrono e menor no assíncrono), notamos no *corpus* estudado uma tendência ao encurtamento dos enunciados e mesmo sua segmentação em trechos, de forma que o espaço seja preenchido com a “presença” do sujeito. Uma espera de mais de dois minutos no *chat*, por exemplo, pode levar os leitores a cogitar uma desconexão ou dispersão do interlocutor. No caso do fórum, a presença e participação só é validada se o sujeito se pronunciar por respostas ou comentários dentro do prazo dado. Outra marca dessa aceleração é a transgressão de regras ortográficas ou gramaticais e a oralidade.

[...]	
[14:12] Professor:	vou só pedir para que todos me respondam com um ok, para ter certeza de que estão todos acompanhando
[14:12] Aluno 10	ok
[14:12] Aluna 4:	opk
[14:12] Professor:	quem me dá um ok, rs
[14:12] Aluna 1:	ok
[14:12] Aluna 11:	ok
[14:13] Aluna 7:	ok
[14:13] Professor:	ok
[...]	

[trecho do *Chat 2*, curso GES]

Professora diz:	nao use voltar
	q vc sai do sistema
	clique sempre direto no icone da ferramenta pra onde vc quer
	ir

[trecho do *Chat 3*, curso PAW]

No primeiro trecho supracitado, os cursistas respondem com “ok” à pergunta do professor, marcando assim sua presença pela repetição. No segundo, a professora digita rapidamente suas mensagens, particionando-as, para que seu enunciatário vá assimilando o discurso, sem ter de esperar a digitação do texto todo.

A espera é sempre vista com impaciência e incompreensão. No trecho a seguir, por exemplo, o aluno se sente incomodado e prejudicado com o problema de conexão que retarda os movimentos do seu avatar no *Second Life*. Nesses momentos, a interface avançada, criada para produzir efeitos de presença, de tal forma que se tornasse transparente no processo, tem no ator da cena efeito inverso, de dependência da tecnologia mediadora:

[16:00] Aluno 2:	só um intante.. estou tentando chegar ai
	estou super lento.. sem controle.. não sei pq

[trecho do *Chat 1*, curso GES]

d) Ironia do comportamento associado ao ensino tradicional

A expressão “apostila eletrônica”, no primeiro exemplo abaixo, faz referência à mescla entre o presencial (apostila) e o digital (eletrônica), trazendo em si os temas da dependência, incompatibilidade, imitação, ao contrário da “EaD de qualidade”, que provavelmente traria uma proposta original (inovadora). No exemplo do curso GES, professor e aluna brincam com a excessiva preocupação dos alunos que são pressionados pelas formas de avaliação tradicional.

[...]	
Professora diz:	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira viagem... adoro isso, e um prazer infinito dar-lhes minhas maos pra q entrem nesse mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade
	ha muita porcaria por ai chamando-se de EaD mas q nao passam de apostilas eletronicas
[...]	

[trecho do *chat 1C*, Curso PAW]

[...]	
[15:07] Professor:	a zona verde tem uma especificidade
	é um sub-grupo do aprendizado tangencial
	qual?
	(vale 1 ponto na média)
[15:07] Aluna 7:	o professor
[15:07] Professor:	isso
(...)	
[15:08] Aluna 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
[...]	

[trecho do *chat 2*, Curso GES]

- e) Flexibilidade do tempo-espaço da aula
- f) Ludicidade e informalidade como valores associados ao espaço digital e convocado como experiência positiva ao ensino/aprendizagem
- g) Afetividade, pela qual o evento incorpora a importância das experiências interpessoais

Essas três características estão intensa e extensamente presentes no *corpus*. Pelos extratos que citamos a seguir, os enunciadores destacam a importância da aprendizagem mais aberta, menos condicionada aos rigores da programação. Eles o fazem na maioria das vezes de forma consciente e declaradamente contra os valores da educação conservadora. Importante destacar que um dos dois cursos analisados, o GES, tem como tema os “*games* na educação” e usa o próprio espaço do curso, o *Second Life*¹⁰, como estratégia metalinguística. Nesse espaço, mesclam-se elementos de representação do mundo natural (pela figurativização¹¹) a criações que potencializam efeitos de maior liberdade, como as capacidades de voar e se teletransportar rapidamente de um lugar a outro, conferidas aos avatares. Mas é sobretudo na linguagem verbal que a ludicidade, a informalidade e a afetividade manifestam a relevância da subjetividade na comunicação pedagógica e, ainda, pelas quais a Educação a Distância dá corpo à presença e produz efeito de proximidade entre sujeito e objeto.

[...]	
Professora diz:	ja esta se achando no ambiente? com pouco tempo ja da pra entendermos onde ficam os botoes
	aqui ninguem se desculpa nao... estamos todos aprendendo...
	ninguem erra aqui... eheheh... tudo faz parte do aprendizado
	a maioria esta aprendendo nao so o conteudo do curso mas tambem a se movimentar neste ambiente virtual
[...]	

[trecho do *Chat 1A*, curso PAW]

10 O *Second Life* é um ambiente virtual e tridimensional que simula em alguns aspectos a vida real e social do ser humano. Foi criado em 1999 e desenvolvido em 2003 e é mantido pela empresa Linden Lab. Dependendo do tipo de uso, pode ser encarado como um jogo, um mero simulador, um comércio virtual ou uma rede social (WIKIPEDIA, 2012).

11 Figurativizar é a operação pela qual os sujeitos concretizam temas na cena enunciativa. O tema da liberdade, por exemplo, pode ser figurativizado pela capacidade de voar dada ao avatar no *Second Life*.

[...]	
[14:57] Professor:	a área que pintei de verde no post
	é a área em que há teaching
	e em que ha'education
[14:58] Professor:	mas não há instruction
	quem me explica um pouco o que é essa área?
[...]	
[15:02] Professor:	mas qd não está claro um objetivo de aprendizagem
	quando não está pré-determinado - você vai aprender nesta lição isto, ou aquilo etc.
	ao final desta aula, você saberá etc. etc.
[15:02] Aluno 3:	quando vc tá exposto a coisas, certo
[15:02] Aluno 10:	tipo jogos como brain age?
[15:02] Professor:	(aliás, não consigo ler isso), rs
	[...]

[trecho do *Chat 1*, curso GES]

[...]	
[15:46] Professor:	andem, toque, ouçam, não há ordem para fazer as coisas
	é uma viagem
[...]	

[trecho do *Chat 1*, curso GES]

<i>TEndiTudo...</i> - Professora (12/03/2010)	
Em resposta a: O quê pesquisar? - Aluna A (10/03/2010)	
Aluna A, com certeza a internet tenditudo... eu tb ja encontrei trabalhos importantissimos localizados via google academico e nao na capes, apesar dos titulos serem do portal capes... (...)	

[trecho do Fórum 1, curso PAW]

[14:35] Aluno	♪♪ Oi oi Oi ♪♪
14:	

[trecho do *Chat 3*, curso GES]

Destacamos que no modelo “inovador” de Reboul (1980), citado anteriormente, a “pedagogia de objetivos” é dada como uma proposta mais aberta que os “exercícios de aplicação”. Aqui, o professor do curso GES (trecho do *chat*

1) já critica essa concepção como mais programada que a exploração sem pre-determinação de um caminho nem de objetivos que possam ir além ou aquém do que será realizado. Dessa observação, compreendemos o caráter móvel e versátil da “inovação”, que varia de texto a texto, de tempos em tempos. Ela só retrata uma forma de pensar inscrita num discurso, uma tendência, e é por isso que essas concepções apresentadas neste estudo não podem servir de guia do que deve ser feito para propor uma educação inovadora, e sim um perfil que deve orientar reflexões e críticas, e mesmo novas proposições adequadas a cada situação.

A importância do ajuste, gradativo e dependente das relações interpessoais, subjaz a grande parte dessa discussão. Os próprios gêneros textuais e discursivos são conhecidos nesse discurso “inovador” pela tensão entre a estabilidade e os rearranjos propostos pelos sujeitos de acordo com o grau de liberdade que eles encontram. Os valores de transformação e abertura, que temos tomado sempre como relacionados aqui, aparecem, em alguma medida, nas práticas da EaD como “contágio” (LANDOWSKI, 2006) das forças do próprio meio digital, que as acolhem, mas não só. Destacam-se nesse sentido o *chat* – seja educacional ou não – e as modificações que os sujeitos podem aí inscrever: interativas e/ou administrativas. No primeiro caso, os interlocutores podem digitar e enviar as mensagens a qualquer momento. Mesmo moderado por algum administrador, os sujeitos são livres para tomar o seu turno – independente da fala dos outros participantes da cena – e ter seu enunciado registrado para ser compartilhado posteriormente. Em um espaço físico, ainda que essa abertura seja dada a todos ao mesmo tempo, as condições físicas de propagação do som e de compreensão da mensagem restringem essa liberdade. O que dá ao *chat* a definição dos seus limites e restrições é a sua inserção em uma prática. Um **bate-papo livre** (de uma rede social, por exemplo) é diferente de um **chat educacional**, em que a atividade se inscreve numa disciplina, como parte de um processo de formação acadêmica, isto é, em um contexto formal.

Podemos ainda lembrar o leque de possibilidades oferecido pela manipulação administrativa dos *softwares*. Por exemplo, algumas adaptações podem ser feitas – pelo próprio usuário, caso o *software* seja livre e ele tenha conhecimentos de programação – na interface de um *chat* de forma a garantir uma melhor orientação aos usuários.

Retomando as sete características definidas, podemos dizer que elas já são também valores inscritos nas práticas, mas ainda é possível, num nível ainda mais profundo, chegar a valores mais abstratos e fundamentais que predominam no discurso analisado, como: “dinamicidade”, “liberdade”, “presença”.

A afirmação dos valores citados são, nesse caso, euforizados (valorados positivamente), em oposição a: “estabilidade”, “limitação” e “ausência/falta”, rejeitados no discurso. São, portanto, esses valores positivos que, para esses sujeitos, caracteriza uma prática pedagógica mais aberta e adequada ao cenário contemporâneo.

5 Algumas considerações

A Educação a Distância é conhecida pela possibilidade de extensão das noções de espaço e tempo no digital e por provocar a perda de intensidade das relações interpessoais em comparação às interações presenciais. No entanto, como pudemos verificar nos exemplos vistos aqui, não há situação comunicativa predeterminada, e sim um conjunto de variáveis que modela modos de presença, de acordo com os valores que orientam os ajustes e que podem até inverter os graus de intensidade em cada situação¹².

Da mesma forma, os valores euforizados (dinamicidade, liberdade e presença), na verdade, não são novidades por si sós, pois eles são aclamados em uma totalidade de discursos que circulam na sociedade. Em alguma medida, entretanto, eles podem assim ser vistos dentro do quadro contextual de um grupo determinado. O que temos, então, aqui, é uma estrutura móvel em que o processo que implica a relação entre os sujeitos, a organização do tempo-espaço, do conteúdo e das estratégias didático-pedagógica, entre outras variáveis em jogo, é dado como reorganização e recomposição, e não necessariamente pelo surgimento de novos produtos.

Podemos dizer que o ajustamento será sempre progressivo; de onde vem o efeito de evolução e afastamento dos modelos anteriores. Nessa perspectiva, tradição e inovação se sucedem continuamente como parte das atividades sociais. A inovação, constante, será, portanto, configurada pelo conjunto de valores sociais predominantes num determinado momento.

Quanto ao discurso pedagógico contemporâneo, especialmente os do ensino superior, podemos dizer que há uma expectativa que se manifesta em alguma medida coerente com o fazer dos sujeitos. Cabe agora a nós, pesquisadores e educadores, conscientemente abrir novas trilhas coerentes não só com nosso próprio discurso, mas com as demandas sociais de cultura livre, de emancipação sociodigital e de compartilhamento aberto da informação-conhecimento (CÉSAR; MILL, 2010).

12 Uma aula em *chat*, por exemplo, pode ser mais interativa e intensa para os atores que uma aula presencial mais hierarquizada, em que só professor tenha voz.

Algumas proposições práticas para essa iniciativa é a construção de projetos didáticos-pedagógico que propiciem o desenvolvimento de atividades de criação e interatividade, em que os educandos se mostrem participativos, criando, projetando, planejando, montando e tomando posse de seus projetos, de forma cooperada e colaborativa. Essa situação peculiar pode permitir aos educandos uma identificação com o projeto de aprendizagem e passa a ser um convite à liberdade sem a coerção. Ademais, a utilização da práxis e da prática pedagógica pautadas na liberdade vem da crença de que o conhecimento produzido pela humanidade deve ser compartilhado por todos, sem que seja visto como propriedade particular.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2000. p. 57-78.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

CÉSAR, Danilo Rodrigues; MILL, Daniel. Robótica pedagógica livre: sobre inclusão sociodigital e democratização do conhecimento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, p. 217-248, 2010.

CROS, Françoise. **L'innovation à l'école: forces et illusions**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

KANT. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.

LANDOWSKI, Eric. Les interactions risquées. **Nouveaux Actes Sémiotiques**. Limoges: PULIM, 2006. n. 101, 102, 103.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 19 de out. 2012.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Uma perspectiva histórica do ensino de línguas mediado pelo computador no Brasil. **Revista Brasileira**

de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 7, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2008/2008_Edicao_pesquisa.htm>. Acesso em: 27 maio 2013.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Limiar e limite no percurso de constituição da Educação a Distância. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 54-65, 2012.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Semiótica e ensino**: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27012014-102546/pt-br.php>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

REBOUL, Olivier. **La philosophie de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

REBOUL, Olivier. **Qu'est-ce qu'apprendre ?** Pour une philosophie de l'enseignement. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

ROGERS, Carl. **Le développement de la personne**. Paris: Dunod, 1968.

SECOND LIFE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Second_Life&oldid=32387232>. Acesso em: 22 out. 2012.

UAB POLO CATALÃO. EAD - **Educação à distância**. Disponível em: <<http://www.catalao.go.gov.br/educacao/UAB.html>>. Acesso em: 19 de out. 2012.

VALERY, Paul. Fluctuations sur la liberté. In: REGARDS sur le monde actuel et autres essais. Paris: Gallimard, 1945.

WEISSER, Marc. **Pour une pédagogie de l'ouverture**: approche sémiotique de l'acte d'apprendre. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

Daniervelin Renata Marques Pereira – Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba | MG | Brasil. Contato: daniervelin@gmail.com

Danilo Rodrigues César – Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba | MG | Brasil. Contato: danilorcesar@gmail.com

Artigo recebido em 12 de fevereiro de 2014
e aprovado em 12 de agosto de 2014.