A person with a backpack is sitting at a desk with a computer. The computer monitor displays a website with various icons and text. The background shows a classroom environment with other desks and computers. The overall scene is dimly lit, with the computer screen being the primary light source.

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA

APARECIDA MARIA XENOFONTE DE PINHO

**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA**

Obra com financiamento da



Aparecida Maria Xenofonte de Pinho

**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA**



Pedro & João
editores

Copyright © Aparecida Maria Xenofonte de Pinho

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Aparecida Maria Xenofonte de Pinho

Ambiente de aprendizagem na Educação a Distância: contribuições da semiótica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 244p.

ISBN 978-65-5869-325-3 [Digital]

1. Ambiente de aprendizagem. 2. Educação à distância. 3. Semiótica. 4. Plataformas virtuais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2020

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Silvia Maria de Sousa, por ter me aceitado como orientanda e por sua disposição de enfrentar esse desafio de me conduzir nesta pesquisa.

À Profa. Michela Deni, aos integrantes do Grupo PROJÉKT e da Université de Nîmes, pela experiência singular e pelos momentos inesquecíveis durante meu estágio doutoral na França.

Aos professores da Universidade Federal Fluminense, pela ministração de aulas tão enriquecedoras durante estes anos de estudo intenso, especialmente, para nossa turma do Dinter.

Às Profas. Dra. Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira e Dra. Nadja Pattresi de Souza e Silva, pelas valiosas sugestões e orientações recebidas durante a banca de exame de qualificação.

Aos colegas do Dinter, pelos momentos especiais e pelos encontros edificantes. Às amigas Wanderléa e Stela, pelo prazer de compartilhar experiências acadêmicas e de vida. Aos membros do SeDi, em especial a Cecilia Macullan Adun, pelas oportunidades de aprendizagem.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *Campus* Uberaba, especialmente aos amigos do Núcleo de Estudos de Língua e Linguagem – NELL, e do Centro de Idiomas – CENID, que muito contribuíram para a realização deste projeto acadêmico.

Ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, principalmente ao Prof. Dr. Frederico Souzalima Caldoncelli Franco, coordenador do Programa de Doutorado Interinstitucional, pela oportunidade de participação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: PLATAFORMAS E AMBIENTES: em busca de uma descrição dos objetos	27
1.1. Moodle	27
1.2. Ava do Moodle: a página inicial	40
1.2.1 O contexto de comunicação	40
1.2.2 Os objetivos da plataforma	44
1.3. A semiótica e análise do webdesigner	47
1.3.1. Aspectos Ergonômicos e Funcionais do AVA	57
1.4. Riscos e interações nas plataformas e objetos	69
CAPÍTULO 2: DO MANUAL DO ESTUDANTE AO CONTEXTO DA DISCIPLINA: o percurso gerativo de sentidos no AVA	83
2.1. Semiótica e a geração dos sentidos	83
2.2. O manual do estudante EaD	97
2.2.1. Projeções sobre o estudante e a IES	97
2.2.2 A gestão do acesso ao AVA	119
2.2.3 A problemática da frequência da avaliação	126
2.3 No ambiente da disciplina	140
CAPÍTULO 3: Das Paixões e da Interação no AVA: Reflexos na Prática	153
3.1. Mensagens apaixonadas	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	199
ANEXO A	209
ANEXO B	243

INTRODUÇÃO

No atual contexto de transformação das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, decorrentes do estágio tecnológico contemporâneo, mostram-se como essenciais as reflexões sobre os sujeitos, os conhecimentos e as práticas culturais envolvidas em processos de ensino-aprendizagem [...].

Daniel Mill e Aline Reali

Acho mesmo que os cientistas trabalham com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. [...]

Darcy Ribeiro

As citações anteriores se instauram como provocações e nos fazem refletir, por analogia, sobre as práticas de ensino mediadas pela tecnologia de Educação a Distância (EaD), que tomamos como objeto de investigação neste trabalho. Talvez tais provocações não encontrassem eco, se eu não tivesse atuado como coordenadora do curso de Letras – Português, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), entre 2013 e 2015, e se eu não tivesse ingressado no Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER – CAPES) na área de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A elas, aliam-se agora, no contexto de pandemia ocasionada pela COVID19, a relevância de refletir e discutir sobre essa modalidade de ensino, não mais como uma possibilidade de oferta, mas como solução diante da conjuntura contemporânea. As atenções estão voltadas para a EaD e demais formas de ensino remoto para manutenção dos processos educacionais de formação, em todos os níveis de ensino, não mais como meio de

complementação da aprendizagem, e sim como forma efetiva de sua realização.

Cumpramos destacar que mesmo antes das restrições impostas pelo distanciamento social como forma de contenção da epidemia, o ensino a distância já vinha se apresentando como uma realidade. Pautamos essa afirmação no que têm sinalizado pesquisas acerca dessa temática. Agigantam-se as atividades desenvolvidas na modalidade a distância e apequenam-se aquelas desenvolvidas de forma presencial. Essa desaceleração no ensino presencial já foi pauta jornalística de diversos sites, dentre os quais destacamos Agência Brasil e R7, para introduzirmos a discussão. Nos dizeres da Agência Brasil¹:

A Educação a distância cresce em ritmo mais acelerado que presencial. Os dados do último Censo da Educação Superior, de 2015, mostram que enquanto o ensino presencial teve um crescimento de 2,3% nas matrículas em 2015 em relação a 2014, o ensino a distância teve expansão de 3,9%. Com isso a EaD atinge a participação de 17,4% do total de matrículas da educação superior. (Tokarnia, 2017).

Faz coro com a tendência supracitada uma matéria veiculada no site R7², que não somente ratifica a tendência de aceleração dos cursos a distância, mas também sobreleva sua qualidade, ao apresentar como diferenciais as metodologias inovadoras e as condições de interação e de inclusão social propiciadas por meio de ferramentas tecnológicas modernas. A mesma matéria registra que a modalidade deve chegar a superar os cursos presenciais e representar 51% da oferta de educação em 2023. Esse entendimento é alicerçado em dados das notas estatísticas de 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superiordistancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>>. Acesso em: 20 set. 2017.

² Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao-a-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-no-brasil22122018>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

(INEP)³, que apontam que entre 2007 e 2017 as matrículas de cursos de EaD aumentaram 375,2% contra 33,8% na modalidade presencial. Em relação aos concluintes, a modalidade a distância possui 21% de participação, enquanto a presencial registra 79%.

Frente aos dados expostos, que circunstanciam a introdução deste trabalho, parece-nos evidente uma tendência de expansão da modalidade de ensino EaD. Contudo, por mais promissoras que pareçam ser as perspectivas de desenvolvimento dessa modalidade de ensino, consideramos oportuno o acompanhamento reflexivo e investigativo de vários campos de estudo. Fenômeno que deve ser interpretado à luz de perspectivas capazes de fornecer pistas para possíveis intervenções nesse universo tão complexo. Pretende-se, pois, lançar-se um olhar pelas lentes da semiótica de linha francesa ao chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem, doravante AVA. Nesse ambiente, plataforma virtual capaz de abrigar diversos textos e *links*, encontram-se os textos que serão tomados para análise, a saber: a própria estrutura da plataforma, o manual do aluno, o material das disciplinas e os canais de comunicação entre professores e alunos.

Antes de tratarmos diretamente do ensino a distância, faz-se necessário apresentar as condições que propiciaram seu surgimento. Preliminarmente, e como pano de fundo para seu início, as transformações originadas na cultura da convergência e da sociedade em rede possibilitaram modificações no padrão do cotidiano, o que alterou o modo como nos relacionamos com a informação e com os outros, como interagimos, como nos divertimos, e, também, como aprendemos. Por convergência entende-se a dinâmica de conteúdo – linear ou não – por meio da qual circula, em diferentes plataformas, sistemas e dispositivos, o fluxo de informação ao público que utiliza esses canais de comunicação e informação. Segundo Montanaro (2016), o fenômeno da convergência não se encontra situado na

³ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

estrutura tecnológica ofertada, porém na complexidade das conexões estabelecidas, tanto no nível cognitivo, quanto perceptivo dos usuários de uma determinada rede. Para ele, a real transformação operada pela EaD se dá, na medida em que seja capaz de envolver o estudante a distância para que, dessa maneira, possa promover seu engajamento às práticas pedagógicas. O intuito é levar o estudante a tornar-se sujeito ativo na construção colaborativa do conhecimento.

Hermano Carmo (2013, p.110-111) expõe que, independentemente da nomenclatura adotada para denominar o período em que vivemos, a sociedade parece estar imersa no que Edgar Morin (1981) chamou de “nevoeiro informacional”, fenômeno que dificulta a gestão do que deve ser considerado relevante para compor o conhecimento.

Já Daniel Mill (2013) explica que a sociedade contemporânea imprime novos contornos e novas realidades, cujas subjetividades são marcadas principalmente pelo valor atribuído à informação. Segundo o autor, “o apreço pelo conhecimento e domínio da informação” (MILL, 2013, p.45) tem aumentado exponencialmente o alcance da comunicação de massa. Por outro lado, limites à dialogicidade da forma tradicional de comunicação dual (um a um) são preteridos em favor do agrupamento em “colônias” de indivíduos. Estabelece-se uma nova forma de individualização: o sujeito em seu tempo e espaço determina sua singularidade, e por meio de plataformas virtuais, faz suas escolhas. A nosso ver, todo esse contexto social e cultural viabiliza os objetivos da EaD, uma vez que agrupa professores e estudantes em seus diferentes espaços e tempos, por meio da comunicação intermediada pela tecnologia.

A pressão da sociedade de informação, por sua vez, produz nos sujeitos o desejo de validar meios para atuar nessa sociedade em constante mutação e crescimento. O aumento da oferta, exclusivamente, no sistema de educação presencial não teria condições de suprir as necessidades do indivíduo contemporâneo – por educação inicial ou continuada – impelido a entrar ou conservar-se no mercado de trabalho. Em muitos casos, é necessário um grande deslocamento, permanecer-se ativo por

horas a mais, e ainda manter uma vida social e familiar, desdobrando-se nos múltiplos papéis da vida contemporânea.

Para melhor compreendermos o espaço conquistado pela EaD, parece-nos oportuno registrar que não se trata de um fenômeno da atualidade, como muitos poderiam equivocadamente concebê-la. A crescente demanda por formação exigiu a implantação dessa modalidade de ensino há bastante tempo. Para melhor assimilarmos essa origem, destacamos que o que hoje denominamos EaD permeou os meios de produção e desenvolvimento econômico, desde a segunda metade da Revolução Industrial, como demonstra o quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Fases de evolução da EaD.

<p>1ª fase (Do século XIX até os anos 1960)</p>	<p>Ensino por correspondência via postal e, mais tarde via rádio, com a disseminação das redes de radiofusão e de radioamadorismo.</p>
<p>2ª fase (A partir da década - 1960)</p>	<p>Distribuição de conteúdos pela televisão (e.g. Reino Unido); a ligação ensinante - aprendente passou a usar cada vez mais o telefone.</p>
<p>3ª fase (Anos 1980)</p>	<p>Com o desenvolvimento dos sistemas de leitura e gravação domésticos (<i>self-media</i>) o aprendente autonomiza-se em relação ao ensinante, deixando de ficar refém das horas de programação das estações de rádio e de televisão.</p>
<p>4ª fase (Final dos anos 1980 e década de 1990)</p>	<p>A generalização dos computadores pessoais permite integrar conteúdos escritos e audiovisuais num único suporte integrado e uma aprendizagem mais rápida e mais confortável por meio de arquiteturas de hipertexto.</p>

<p>5ª fase (A partir dos anos 1990)</p>	<p>A emergência e disseminação da Internet, o alargamento das bandas de telecomunicações e os avanços da compactação de informações permitem o desenvolvimento de plataformas tecnológicas. Acesso em suporte multimídia favorece a interação aluno/professor e aluno/aluno, em tempo real ou assíncrono, integrando comunidades colaborativas de aprendizagem (por vezes em melhores condições do que se estivesse num sistema presencial)</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Carmo, 2013, p.116.

O incipiente percurso analisado até aqui permite-nos reiterar que as bases da EaD não são hodiernas. Entretanto, se, por um lado, a educação a distância não se refere exclusivamente ao que conhecemos a partir do contexto cultural da convergência, por outro, a combinação dos avanços tecnológicos e das transformações nos processos estruturantes da sociedade moderna ocasionaram desequilíbrios sentidos na organização da escola e das políticas públicas de educação.

Nessa perspectiva, J. Naibitt e P. Aburdene (1990) e Carmo (2013) acreditam que a aceleração do ritmo do desenvolvimento da era digital associada às macrotendências potenciais provocaram uma ruptura com padrões anteriores de educação. Sob esse prisma, apontam como principais fatores de transformação: o processo de mudança em aceleração crescente (e de conseqüente relativização de referenciais de educação), aumento das desigualdades sociais (aumento da pobreza e da exclusão social) e a desregulação dos sistemas de poder (gerando um clima de instabilidade global). Por conseguinte, novas formas de ensinar e aprender também se fizeram necessárias, o que promoveu novos arranjos na configuração da escola e nas políticas a ela associadas.

Contudo, há de se ressaltar que apesar das modificações apontadas pelos autores no contexto social, político e econômico em escala mundial, elas provocaram mais deslocamentos do que propriamente descolamentos nos padrões educacionais. Muitas

questões permanecem ainda sem resposta: como transpor e transformar o sistema educacional? Como garantir a formação e atender às necessidades dos estudantes? De que modo rever papéis e funções de professores?

Nas últimas décadas, nota-se na elaboração de currículos, metodologias e materiais uma mais frequente incorporação da aprendizagem a distância (além das TDICs)⁴, organizando “novos atores principais no teatro da educação do futuro: o **professor coletivo** e o **estudante autônomo**” (BELLONI, 2003, p.7, grifo no original). Esses novos papéis imprimem características ao ensino na modalidade a distância: público-alvo autônomo, estabelecimento de parâmetros curriculares compatíveis com as novas ferramentas tecnológicas (capazes de intermediar a construção de saberes), estratégias que possam garantir o acompanhamento e apoio ao aluno (e de interação) e produção de materiais adequados à gestão dessa autoaprendizagem.

Foi possível observar, durante nossas pesquisas, que a partir da última década do século XX, com a proliferação de modelos de EaD em âmbito mundial, buscou-se estabelecer um protótipo para o ensino a distância, com o propósito de regular e parametrizar a oferta de cursos nessa modalidade de ensino, além de observar e regular as propostas em relação à qualidade dos serviços prestados na formação dos indivíduos. A esse respeito, Carmo (2013, p. 117, grifos nossos) expõe que o modelo tomado como referência de excelência foi o da *Open Universiteit* da Holanda em 1991. Alicerçado em um tripé axial, tal modelo é constituído por: um eixo acadêmico, organizador de conteúdos curriculares em relação ao rigor científico; um eixo pedagógico/tecnológico, que se ocupa da qualidade da mediatização, e, por conseguinte, do ponto de vista estético(*designer*) e comunicacional; e, por fim, uma esfera burocrática, de prazos, custos, legalidade e viabilidade econômica. Seriam esses os parâmetros gerais adotados para avaliação de cursos a distância na Europa.

⁴ Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Perante o cenário que descrevemos, organismos internacionais e associações de pesquisadores, gestores públicos e privados, professores e estudiosos da área surgiram na esteira da expansão do ensino a distância, ⁵ trabalhando para orientar caminhos, estabelecer padrões de avaliação e de macrotendências da modalidade. No Brasil, foram criados a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), além de grupos e núcleos de pesquisa formados por todo o país que exercem essa função.

A iniciativa de alavancar o ensino a distância recebeu mais um relevante amparo em 2002, quando, na sede da UNESCO em Paris, iniciou-se um movimento acerca de Recursos Internacionais Abertos (REA), que reúne governos, entidades civis e indivíduos em prol do desenvolvimento de “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam em domínio público e licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO/COL, 2011 *apud* AMIEL, GONSALES & SEBRIAM, 2018). A iniciativa pretende equalizar os meios de oferta de educação em âmbito mundial e faz parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, parágrafo 4º). A preocupação com educação de qualidade como forma de inserção efetiva no cenário internacional levou a UNESCO a iniciar, em 2016, o processo de elaboração de Recomendações a serem submetidas em sua Assembleia Geral em 2019.

Dando continuidade aos trabalhos iniciados na França, em 2017, foi realizado em Liubliana, na Eslovênia, o 2º Congresso Global de Recursos Educacionais Abertos (REA), também sob a chancela da UNESCO, que resultou num primeiro plano de ação, por meio da formulação do documento “Compromisso Ministerial”, assinado por representantes de 11 países. O documento registra o compromisso que esses países assumiram de

⁵ *European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)*, a *European Distance and Elearning network (EDEN)*, o *International Council for Distance Education (ICDE)*.

implantar medidas de promoção dos REA. O acordo firmado na ocasião prevê “a abertura e acesso do conteúdo educacional REA por alunos, educadores, instituições e governos, e também exige que outras condições prévias para uma educação de qualidade estejam em vigor” (LJUBJANA OER ACTION PLAN, 2017 *apud* AMIEL, GONSALES & SEBRIAM, 2018).

Antes de avançarmos, parece-nos relevante destacar que Marcello Ferreira e Daniel Mill (2013, p. 145-146) apontam que a EaD brasileira sofreu grande influência do modelo das universidades abertas estrangeiras, notadamente da espanhola (*Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED*) e da *Open University* inglesa. Diferentemente das propostas europeias, a EaD foi apresentada em território nacional como uma oportunidade de ensino regular, integrado às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), e não como uma oferta “aberta” e completamente “à distância”. Enquadra-se mais em um modelo semipresencial (as atividades avaliativas são realizadas nos polos presenciais) e os recursos educacionais, até mais recentemente careciam de clareza quanto à difusão ou utilização. Não nos parece demais pontuar que, no Brasil, a oferta de EaD é originalmente pensada para suprir lacunas sociais e educacionais. Dito de outra forma, a “EaD brasileira” abriga-se sob o tecido de uma agenda política de democratização do ensino superior, com o claro cunho de qualificação de mão de obra, principalmente na área da educação, por meio da implantação de cursos de licenciaturas.

De acordo com Amiel, Gonsales e Sebriam (2018), no Brasil, o movimento de ações REA ainda é tímido, porém avança com a adesão de vários setores no âmbito governamental e privado – legisladores, gestores públicos, instituições de ensino, educadores e empreendedores, cuja motivação alegada alicerça-se no fomento da produção de materiais de qualidade, na ampliação das condições de acesso e na promoção de uma cultura de participação entre educadores e alunos.

Cabe ressaltar que a adesão por parte de empresas de educação privada não é isenta de interesses econômicos e políticos. Isso implica

afirmar que seguramente permeiam as decisões tomadas fatores neoliberais que, muitas vezes, impactam contundentemente a qualidade do que é ofertado. Em outras palavras, toda produção envolve custos e lucros, e sistemas de ensino e materiais disponibilizados via EaD proveem uma fonte bastante lucrativa de renda, de forma direta ou indireta. Uma vez montada a estrutura, seu custo operacional é relativamente baixo, o que favorece até mesmo que instituições prescindam de profissionais da educação devidamente qualificados para sua execução.

Não podemos nos esquecer que às ações de políticas públicas federais, somam-se ainda as políticas estaduais, projetos de lei já aprovados ou em vias de tramitação e a criação de grupo de trabalho no MEC, coordenado pela Secretaria de Educação Básica. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2019, incluiu cláusula de utilização da licença *Creative Commons*, que impõe uma atribuição não-comercial para o material digital complementar do livro do professor. A licença inclui ainda a cessão dos direitos autorais patrimoniais da obra para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se encarregará da distribuição desses conteúdos como licença livre.

Para melhor historicizarmos os passos galgados pela EaD no Brasil, destacamos que apesar de ela ter sido oficialmente introduzida em nosso país em 2005, e definida como processo de ensino e aprendizagem que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação, “com estudantes e professores envolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005)⁶, políticas públicas de introdução da EaD no Brasil já foram evidenciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)⁷. Antes ainda, em 1994, já havia sido criado o Sistema Nacional de Educação a Distância, por meio do

⁶ Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁷ Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Decreto nº 1.237/1994, o qual foi acompanhado, em 1996, pela criação da Secretaria de Educação e Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC).

Na esteira da autorização para funcionamento de curso de graduação a distância, nas esferas pública e privada, a versão nacional de ensino a distância logo foi implementada por várias instituições privadas. No imo desse acolhimento imediato, estava uma rede de ensino que logo identificou um novo filão de mercado. Não é fato fortuito que a rede privada responda por mais de 90% da oferta de ensino, contra aproximadamente 10% da rede pública. O próprio INEP registra a predominância de cursos de bacharelado no contexto particular; no âmbito da iniciativa pública, em junho de 2006, o decreto nº 5.800 estabeleceu o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸, fonte do material analisado nesta pesquisa.

O sistema foi implementado por Universidades e Institutos Federais do país, sob orientação do MEC e intermédio da CAPES, para traçar diretrizes mais gerais de financiamento e funcionamento, regular a participação de municípios, estados e federação e estabelecer parâmetros em relação também aos requisitos tecnológicos. A cada instituição de ensino, porém, e de acordo com a realidade enfrentada em cada região, coube a adequação dos recursos e a gestão das ferramentas pedagógicas e tecnológicas.

No âmbito do Sistema, a gestão administrativa dos cursos de EaD é incumbência da IES, que também é responsável por gerir o funcionamento (dentro da sua estrutura original ou criando novos departamentos para este fim), do *design* instrucional e do desenvolvimento e adequação das ferramentas tecnológicas. Em síntese: o âmbito federal baliza a oferta do curso superior e se

⁸ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um projeto construído pelo Ministério da Educação em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos de Graduação, Pós-Graduação, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária visando ampliar o número de vagas na educação superior, com prioridade para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

responsabiliza pelo ensino ofertado, chancelando a emissão de diplomas à semelhança dos demais cursos de graduação que oferece.

Os níveis estadual e municipal de ensino, por sua vez, aderem à proposta com a montagem de polos de ensino (seguindo critérios rígidos de composição mínima e dependentes de aprovação do Ministério da Educação), com salas de aula/ laboratórios equipados e com acesso à internet, localizados em escolas municipais ou estaduais, centros comunitários, congregações ou em prédios públicos.

Os polos são utilizados para os encontros presenciais, agendados em cronogramas de aulas, contendo atividades previamente disponibilizadas e também o calendário de realização de avaliações, devidamente acompanhados pelo tutor presencial. Essas salas de aula permitem que o ensino chegue a partes mais longínquas e remotas.

Ao arrolar o mapeamento apresentado até aqui, compreendemos que a EaD se refere a um tipo de aprendizagem, devidamente concebido em um ambiente virtual, com ferramentas tecnológicas estruturadas de acordo com os requisitos legais de implementação de um curso superior e pressupõe uma equipe técnica multidisciplinar para montagem, execução, manutenção e suporte dos cursos, de acordo com os parâmetros institucionais legalmente exigidos. Requer, ainda, uma equipe pedagógica e um corpo docente, composto por professores e tutores, e, obviamente, alunos para ingresso e permanência no curso. Para melhor compreendermos o escopo do funcionamento da UAB, mostra-se relevante esclarecer que são utilizadas terminologias distintas para os professores que atuam no curso: são denominados professores aqueles responsáveis pela montagem da disciplina no AVA e tutores aqueles encarregados do acompanhamento das atividades previstas. A distinção na nomenclatura cria um efeito de sentido de sobreposição hierárquica entre os docentes, o que não é condizente com as funções exercidas por esses profissionais no processo de ensino.

Como processo educacional e comunicativo mediado por tecnologia, esse modelo se distancia do ensino convencional. Neste último, a intersubjetividade é construída entre professores e

alunos, a partir da ação de elementos da ordem do sensível, em que a motivação e o estabelecimento dos espaços individuais e coletivos, de demarcação de tempo e das percepções de pessoa, de um *eu-aquiagora* na interação em sala de aula são instaurados, por mais determinadas que sejam essas relações no contexto escolar. No ensino a distância, essas instâncias precisam ser reformatadas, o que acaba por afetar as interações e o modo com que os sujeitos nela inseridos são construídos.

Integra a configuração didática da modalidade a distância o Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado no Moodle.⁹ O AVA atua com várias tecnologias (TICs)¹⁰ e serviços de armazenamento, de distribuição de informações e de promoção de interação entre professores, tutores e alunos e de facilitação do processo de formação educacional.

As interfaces de organização dos textos orais e escritos, sob a forma tradicional ou por meio de diversas manifestações midiáticas, possibilitam a instalação dos processos interacionais que têm por objetivo reduzir distâncias físicas e temporais no compartilhamento da (in)formação. Fabiana Komesu (2005, p. 87) destaca a dificuldade de sistematização de procedimentos de análise de hipertextos em função de sua natureza “mult(i): multimídia, múltiplo, multilinear, multivocal em sua constituição”, o que requer esforços pluridisciplinares.

Os elementos que compõem os materiais instrucionais, que abrangem desde extensos roteiros de aprendizagem, tais como

⁹ Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é um sistema de gerenciamento para criação de cursos on-line. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de *Learning Management System* (LMS). Seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. Disponível em: <<https://www.siglase.abreviaturas.com/capes/>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

¹⁰ TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) aqui entendidas como conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada e das mais diversas formas, com um objetivo comum, em vários ramos de atividade, inclusive na EAD.

manuais, apostilas, materiais didáticos próprios para a modalidade até videoaulas, podem ser elaborados por uma equipe pedagógica da IES ofertante ou podem ser selecionados de um banco de dados com o referencial didático produzido por outros docentes e autorizados para uso dentro do sistema UAB. O material pode ser oferecido por meio do suporte tecnológico e/ou disponibilizado fisicamente, vinculando os recursos financeiros concedidos.

Vários campos da ciência podem ser acionados para subsidiar a educação a distância, tais como *design*, computação, pedagogia, tecnologia da informação, uma vez que essa modalidade de ensino envolve diversas atividades, que precisam ser desenhadas virtualmente. Assim, a EaD reúne desde práticas pedagógicas, processos interacionais, inovações tecnológicas, processos cognitivos, processos avaliativos e de acompanhamento, análise de currículo e de materiais didáticos até a área de programação de *designs* educacionais, navegação na internet, desenvolvimento de ferramentas tecnológicas mais adequadas, para citar somente alguns pertinentes à esfera dos estudos da EaD no momento presente.

Dentre esses campos de estudo, na área dos Estudos de Linguagem, consideramos que a Semiótica apresenta uma metodologia válida para o estudo desse “espetáculo” educacional, considerando as projeções do espaço (escola/universidade) e dos sujeitos (alunos, professores e demais funcionários). Pelo viés teórico da Semiótica, acreditamos ser possível observar como se articulam pessoas, espaços e tempos no ambiente virtual, em que circulam textos, hipertextos, recursos midiáticos e transmidiáticos.

A escolha teórica é justificada, na medida em que a Semiótica se ocupa do processo de significação dos textos, concebidos como união entre conteúdo e expressão. A episteme oferece as bases teóricas para a investigação proposta neste trabalho, pois, de acordo com Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 317) “elege o texto como objeto e o percurso de produção de sentido como modelo de previsibilidade a descrever”.

Além da análise do percurso da significação, denominado percurso gerativo de sentido, o trabalho toma o conceito de

aspectualização, a fim de compreender como, no AVA, é instaurado um observador que, de acordo com Gomes (2012, p. 12) “toma as etapas da ação como processos percebidos de um determinado ponto de vista”. Para investigar os modos de interação, a análise investe, ainda, na proposta sobre tipos de interação, especialmente desenvolvidos por Eric Landowski (2014, 2016). Também são consideradas as formulações de Jacques Fontanille (2005, 2008), a fim de compreender as práticas semióticas e a dimensão estratégica da educação a distância.

A fim de observarmos o percurso de alguns das inúmeras facetas que compõem a EaD do sistema UAB, tomamos como material analítico o AVA de um curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição federal. O percurso desenvolvido será composto por elementos da página inicial (de acesso) às disciplinas do curso em tela, o manual de estudante EaD, para, em seguida analisarmos a configuração de uma disciplina do curso (a disciplina de Análise do Discurso, ofertada em 2017, no 8º período do curso constante da primeira matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso, iniciado em 2013). E, por fim, serão também objeto de análise quatro sequências de mensagens de e-mail, apresentando uma totalidade de significação, trocadas entre atores do processo, a fim de observar representações do uso do espaço didático (em suas manifestações e desdobramentos passionais), do entrecruzamento de práticas e de regimes de sentido.

Destacamos, para avançar, que os exemplos de análise foram arrolados com base na abrangência e no caráter exemplar dos textos escolhidos. Greimas e Courtés (2008, p.105), no Dicionário de Semiótica, ao discutirem a questão do *corpus*, afirmam que o problema do *corpus* se põe de maneira diferente quando se trata não mais de coleções de frases, mas de discursos, ou quando o projeto do linguista não é apenas sintático, mas também semântico.

Para os semioticistas, seria, também, possível

falar de *corpus* sintagmáticos (conjunto de textos de um autor) ou de *corpus* paradigmáticos (conjunto de variantes de um conto), sempre

levando em conta o fato de que eles nunca são fechados nem exaustivos, mas representativos apenas[...].

Ao tratar de um AVA ou, ainda, de diversos textos contemporâneos afetados pela dimensão virtual e as dificuldades em delimitar uma dada totalidade, consideramos que o corpus funciona como uma sintagmática, na medida em que reúne diversos textos que contraem relação. Assim, neste trabalho, buscamos analisar o AVA de modo abrangente, o que abarca desde a página inicial do AVA – mais geral – até os e-mails dos alunos – mais específicos. Com isso, consideramos que os elementos sejam adequados para representar uma amostragem significativa dos ambientes virtuais de aprendizagem.

À base teórica apresentada, acrescentamos, ainda, o aporte proveniente dos trabalhos desenvolvidos por Nicole Pignier e Benoît Drouillat (2004) sobre modelos semióticos para projetos multimídias assim como as contribuições valiosas obtidas na Universidade de Nîmes (UNIMES), França¹¹. Nessa ocasião, participamos do grupo de estudos em *design* de inovação social PROJÉKT, sob a orientação da Prof. Michela Deni, cujos esforços são direcionados no sentido de uma intervenção semiótica efetiva na elaboração e no acompanhamento de projetos, contando com a participação ativa de um semioticista na equipe multidisciplinar que compõe o *design* de projetos.

Se a semiótica possui o aparato teórico-metodológico para explicitar não apenas “o que texto diz”, mas sobretudo, “como faz para dizer o que diz” (BARROS, 1990, p. 8), os questionamentos trazidos neste trabalho perseguem esse objetivo geral, ou seja, buscam compreender as projeções do enunciador institucional (desdobrado nos papéis actanciais de gestores e professores/tutores no AVA) e de enunciatário (do aluno) na conjuntura educacional do ensino a

¹¹ Por meio da participação da oferta contida no edital nº 47 – 2017, do programa de doutorado – sanduíche da CAPES e Universidade Federal Fluminense e realizado durante o segundo semestre de 2018.

distância, evidenciando as dimensões passional e interativas construídas no ambiente digital. São igualmente investigadas as características do AVA como suporte para a prática da modalidade a distância como participante do processo educacional.

Dessa maneira, este estudo procura verificar se os elementos postos em análise são ratificados em ambos os planos e de que modo contribuem para a conjuntura (estratégia) do ensino a distância, como local de inclusão e de espaço para uma interação que contemple as necessidades dos alunos que constituem seu público-alvo. Partimos da hipótese de que o AVA não abarca as condições de interação adequadas ao público-alvo para o qual foi concebido, uma vez que o perfil de autonomia não deve constituir um traço latente para quem se encontra afastado do contexto escolar temporal ou espacialmente.

A organização deste trabalho percorre a direção da análise dos elementos da prática educacional aos textos-enunciados, e, assim, amplia a pertinência das análises para além dos textos. Considera-se o nível objetal, com o intuito de observar os efeitos do discurso para os regimes de sentido e as práticas. Abarcamos, ainda, as dimensões semionarrativas e discursivas dos textos no modelo de AVA.

No primeiro capítulo, “Plataformas e ambientes: em busca de uma descrição dos objetos”, contextualizamos a descrição do objeto, a plataforma Moodle do AVA, observando as configurações desse suporte e as relações estabelecidas na prática educacional. Analisamos, também, de acordo com a proposta desenvolvida por Landowski (2014; 2016) os regimes de interação presentes nas cenas práticas do AVA para analisar os efeitos de sentido construídos.

No segundo capítulo, “Do manual do estudante ao contexto da disciplina: o percurso gerativo de sentidos no AVA”, apresentamos uma análise do percurso gerativo de sentido, com ênfase nos níveis narrativo e discursivo do manual do estudante e da configuração do ambiente da disciplina “Análise do Discurso”.

Buscamos, outrossim, identificar as projeções da enunciação no enunciado, a fim de observar como é construída a imagem de um aluno de EaD.

No terceiro capítulo, “Das paixões e da interação no AVA: reflexos na prática”, tratamos das relações entre enunciador e enunciatário, dos estabelecidos no ambiente virtual, examinados a partir das mensagens de e-mail, em sequências comunicativas trocadas entre os actantes. É observada, pois, a emergência do componente sensível nos textos dos alunos, o que nos permite investigar a relação entre a imagem pressuposta de estudante, projetada pela instância institucional e a imagem que emerge dos enunciados produzidos pelos próprios alunos. Ressaltamos que, em cada um dos três capítulos, permeia o bojo das análises apresentadas uma exposição dos conceitos que as fundamentam.

Após o terceiro capítulo, apresentamos as considerações finais, em que o percurso da pesquisa é remontado, a fim de tracejar a relevância do estudo realizado e sinalizar possíveis contribuições que a EaD brasileira do sistema UAB, ofertada de forma pública e gratuita possa alcançar plenamente seus desígnios.

CAPÍTULO 1:

PLATAFORMAS E AMBIENTES: em busca de uma descrição dos objetos

Neste capítulo, analisamos a plataforma *Moodle* e o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para tanto, arquitetamos uma descrição mais geral da plataforma e do ambiente, no primeiro tópico do capítulo, com vistas a aclarar as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário. Para adensar mais a discussão, tomamos, no segundo tópico, as propostas de Nicole Pignier e Benoit Drouillat (2004) para tratar do *design*. Por fim, articulamos a proposta desses pesquisadores sobre os tipos de interatividade com os modos de interação propostos por Landowski.

1.1. Moodle

O *Moodle*, acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos – em tradução livre para língua portuguesa, foi criado em 1999 por Martin Dougiamas, na *Curtin University of Technology* em Perth, na Austrália. Foi desenvolvido como um *software* livre e somente tornou-se possível a partir do advento da *web* 2.0, uma evolução da *web* 1.0. Esse estágio permitia aos usuários de um site somente uma atitude passiva diante de seus conteúdos e que passaram, com a nova tecnologia 2.0, a “técnica e culturalmente ir além do espectador- consumidor”, em contextos mais participativos, em que os sites fossem substituídos por *blogs* e pelas redes sociais online e formassem uma nova forma de comunicação social, “sustentada por pessoas e grupos que participam e colaboram com o conhecimento produzido” (SILVA, 2011).

Dito isso, percebe-se que o desenvolvimento *web* 2.0 permitiu um avanço na dinâmica comunicacional, o que causou um grande

impacto nas relações sociais na sociedade moderna, à medida que abriu precedentes para conexões interpessoais antes inimagináveis. Esse argumento é sustentado por Silva (2011, p.11):

Essa dinâmica comunicacional é capaz de conectar as pessoas e permitir compartilhamento e colaboração. É movida por usuários por gestos ou redes sociais. Uma pessoa pode se comunicar com muitas outras, todos podem encontrar os demais e colaborar com toda a comunidade virtual. As pessoas podem publicar rapidamente, com facilidade, podem ser encontradas e lidas, e outras podem reagir a seus conteúdos. O controle é dos usuários, que são motivados a se envolverem em redes de contato na mídia social e valorizam a liberdade de colaboração, de escolha, de interação e conhecimento.

Em outras palavras, a combinação do potencial tecnológico e das relações sociais constitui a base do *Moodle*, cujo objetivo assentar-se-ia em “fomentar um espaço de colaboração on-line, no qual os usuários poderiam intercambiar saberes, experimentando, criando novas interfaces para o ambiente em uma grande comunidade aberta” (ALVES, 2009 p.7). Nessa via, seus usuários assumem um perfil de colaboração, de coautoria, permitindo que seu uso seja adaptado de acordo com os perfis dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, possibilitando alguma forma de adequação, desde que condicionada aos contornos e parâmetros gerais do programa.

Integrado a um AVA, também conhecido como sistemas de gerenciamento de aprendizado que, ao serem disponibilizados pela internet, “agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam em forma de cursos”, e, por essa razão, são bastante utilizados no ensino a distância. Portanto, o *Moodle* faz parte de um conjunto de outros AVAs, de natureza comercial ou livre (gratuita), porém, goza de aceitação destacada em “milhares de instituições em mais de 200 países que o utilizam para atender a diferentes tipos de público e necessidades” (SILVA, 2011, p.18).

Em termos de funcionalidades, o *Moodle* apresenta interfaces de conteúdo que podem “criar, gerir, organizar e fazer movimentar” uma vasta gama de manifestações como “textos, grafismos, imagens, vídeos, áudios” - os multimodais - e também de ferramentas comunicacionais, como e-mails, fóruns¹², *wikis*¹³, *blogs*¹⁴ entre outras (SILVA, 2011 p. 12). O *software Moodle* tem como objetivo, conforme postula Silva (2011, p. 18) “permitir que processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas de interatividade, mas principalmente pela interação”, no sentido de que possam contemplar os processos de construção cognitiva de forma autônoma, colaborativa e significativa.

O *design* deve ser suficientemente amplo a ponto de incluir condições de gestão de processos que envolvam a aprendizagem de uma maneira mais global. De acordo com os padrões estabelecidos pela *Commonwealth of Learning* de 2003, o *design* instrucional deve preocupar-se com a adequação dos objetivos dos programas, projetos e dos cursos ofertados; com a produção de interfaces mais amistosas, contextualizadas e que contemplem práticas interdisciplinares; na promoção de interatividade, e, mais ainda com os modos de interação que privilegiem a inserção de comentários aos alunos sobre seu progresso, de incentivo à pesquisa e auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas e o senso crítico do aluno. A todas essas orientações

¹² Um fórum de discussão é uma ferramenta para páginas digitais cujo objetivo é de promover debates, por meio de mensagens publicadas abordando uma mesma questão; um fórum de dúvidas é uma funcionalidade que pode ser utilizada para responder a questionamentos específicos sobre determinado assunto.

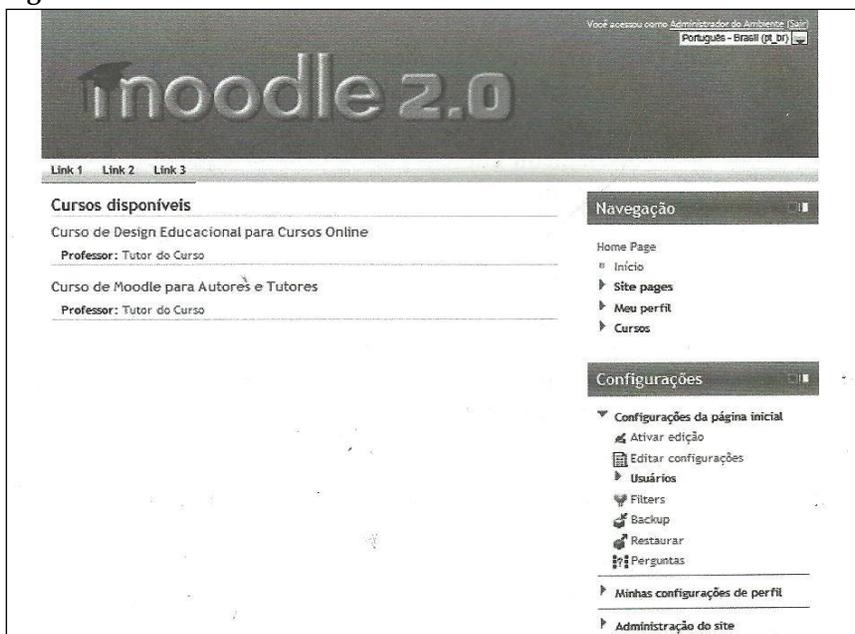
¹³ O termo *wiki* define uma *página web* que geralmente permite sua alteração por qualquer pessoa que tenha um navegador de internet e possua permissão para acessá-la. Uma página *wiki* utiliza um código fácil de editar que permite que sejam utilizados textos, links e imagens sem a necessidade de aprendizado de códigos de programação como HTML. Disponível em: <<https://pt.wikiversity.org/wiki>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

¹⁴ *Blog* é uma simplificação do termo *web log* e pode ser entendido como um diário online e pode versar sobre diversos conteúdos.

soma-se o uso da empatia na consideração das condições reais dos alunos e de suas necessidades (SILVA, 2011).

Sem pretender promover uma explicação exaustiva, cumpre-nos apresentarmos, neste instante, algumas das características do *Moodle*. Intentamos, com isso, delinear alguns contornos do objeto em sua forma padrão e acenar para as possibilidades de interatividade que o programa possui. É relevante destacar, todavia, antes de avançar, que cada IES tem a possibilidade de “customizar” o programa padrão, de acordo com suas diretrizes e objetivo.

Figura 1 - Interface do Moodle



Fonte: Silva, 2011, p. 150.

Silva (2011, p. 150-175) explica as funcionalidades e o roteiro para criação de cursos destinados tanto a administradores, responsáveis pela implementação e desenvolvimento das ferramentas projetadas, como também aos professores, considerados como autores das disciplinas/cursos. Beneficiam-se de suas explicações, também, os tutores, que acompanham o

desenvolvimento da disciplina/curso em andamento. A tela de comandos que compõe a interface padrão do *Moodle 2.0* permite visualizar a forma com que as suas funcionalidades são estruturadas (Figura 1).

A aba de Navegação à direita abriga outros grupos de links que permitem ajustes de configuração pessoal e acesso aos cursos. A denominação “cursos”, no caso do AVA, refere-se às disciplinas do curso, que são assim chamadas pelo modelo padrão, que permite que a plataforma contenha mais de um curso e que, por sua vez, cada curso tenha o seu desdobramento em disciplinas. Em “configurações”, estão as opções de estrutura do AVA, que são as permissões de acesso estabelecidas entre os participantes. Desse modo, o administrador possui um acesso total, o que lhe permite atribuir, de acordo com a organização hierárquica de cada IES, acessos mais abrangentes ou restritos, com base nos papéis desempenhados por cada participante.

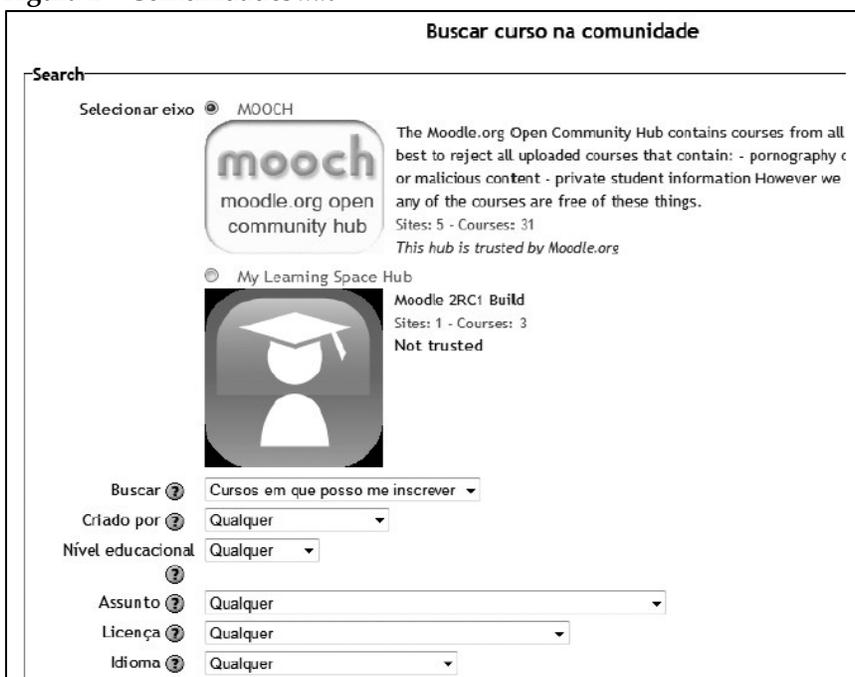
A área tecnológica ou a equipe de TI (Tecnologia de Informação), então, pode distribuir esses acessos a coordenadores de curso, professores (responsáveis pela elaboração e montagem da disciplina), professores tutores a distância¹⁵ (que acompanhavam o desenvolvimento remotamente das atividades previstas na disciplina), professores tutores presenciais (a cargo das atividades desenvolvidas nos polos presenciais, tais como avaliações escritas, esclarecimentos de dúvidas, execução de outras atividades presenciais) e alunos.

As possibilidades da versão 2.0, algumas ainda em desenvolvimento, abarcam recursos de trabalho off-line, utilizando os recursos do *Google Gers*, que permite que o trabalho seja realizado sem a conexão de internet para posterior *upload* ou *download* de materiais diversos, mensagens, fóruns e outros itens, favorecendo o trabalho em localidades cuja conexão seja deficitária.

¹⁵ A legislação de 2017 vetou a existência da figura “Professores tutores a distância”, no âmbito do sistema UAB.

Outra ferramenta interessante que a geração 2.0 apresenta é a de Comunidades *Hub*, como demonstrado na Figura 2. Essa atualização constitui um passo importante para a implementação da política REA, Recursos Educacionais Abertos, já que permite que instituições e usuários compartilhem cursos, por meio de inscrição por via direta, ou por *download* de conteúdos. Além disso, os integrantes podem criar comunidades em que disponibilizem materiais para outros centros comunitários.

Figura 2 – Comunidades *hub*



Fonte: SILVA, 2011, p. 153.

A integração do *Moodle* com outros serviços disponíveis na internet fornece um suporte mais consistente à plataforma, à medida

que conteúdos, fóruns e listas do *You tube*, *Flickr*,¹⁶ *Google Docs*¹⁷, *Merlot*¹⁸ e *Picasa*¹⁹ podem ser importados ou exportados da plataforma para a rede e vice-versa. Nas funcionalidades destinadas ao acompanhamento da aprendizagem por alunos/professores tutores, há um sistema de marcação das atividades já realizadas, como demonstra a Figura 3. É possível, também, criar vinculação entre a conclusão de uma atividade para o prosseguimento para atividade seguinte, de acordo com sua natureza.

¹⁶ O *Flickr* é um site da *web* de hospedagem e partilha de imagens como fotografias, desenhos e ilustrações, que também permite novas maneiras de organizar as fotos e vídeos. Caracterizado como rede social, o site permite aos usuários criar álbuns para armazenar suas fotografias e contatar-se com usuários de diferentes locais do mundo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flickr>. Acesso em: 2 ago. 2020.

¹⁷ *Google docs* é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX cujas ferramentas funcionam de forma síncrona e assíncrona , criando uma extensão que pode ser posteriormente integrada ao banco de dados. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Acesso em: 2 set. 2020.

¹⁸ MERLOT (*Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*) é o acrônimo para Recursos Educacionais Multimídia para aprendizado e ensino on-line e constitui uma palavra de sigla ou abreviação definida em linguagem simples, presente em fóruns de mensagens e bate-papo, além de softwares de redes sociais como *VK*, *Instagram*, *Whatsapp* e *Snapchat*. Disponível em: <https://www.abbreviationfinder.org/pt/acronyms/merlot.html#aim>. Acesso em: 2 set. 2020.

¹⁹ *Picasa* foi um programa de computador que realizava a edição digital de fotografias e detinha, como função principal, organizar a coleção de fotos digitais presentes no computador, de forma a facilitar a procura por fotografias específicas por parte do usuário do *software*. Foi desativado em 2016 e substituído pelo *google photos*. Disponível em: <https://picasa.br.uptodown.com/windows>. Acesso em: 2 set. 2020.

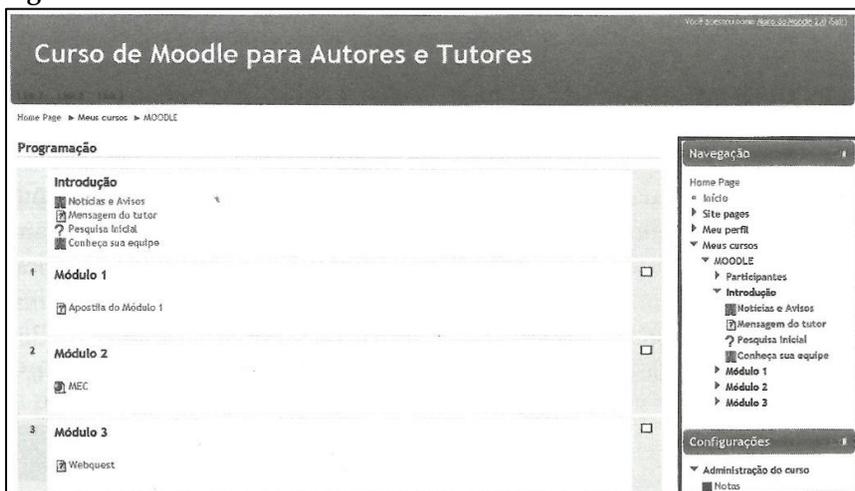
Figura 3 – Controles e condicionantes



Fonte: Silva, 2011, p.154.

Os cursos são criados por meio de formulários, seguindo a mesma linha de acesso da página inicial, porém somente os acessos permitidos e de interesse daquele enunciário específico aparecem na tela, disponibilizando *links* rápidos diretos para área que deseja acessar. A Figura 4 demonstra a área de navegação de um aluno.

Figura 4 – Área do curso



Fonte: Silva, 2011 p. 156.

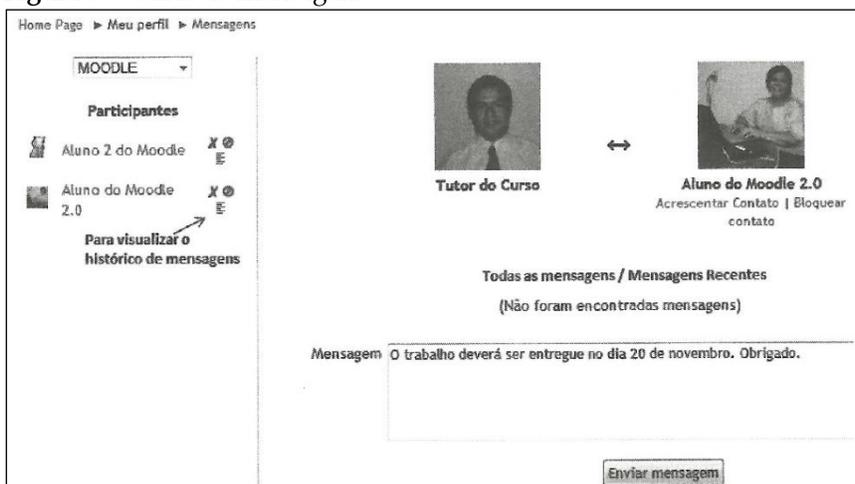
A disposição em blocos pode ser mantida em outras áreas do ambiente virtual, o que permite, a título de exemplo, que o tutor insira uma caixa de mensagens que apareça em todas as páginas do curso e não só na página inicial, ou se a coordenação julgar relevante, que o calendário de eventos também figure nelas. Os blocos são editados seguindo a configuração desejada, estabelecendo o posicionamento e a ordem em que devem ser apresentados e os *plug-ins* (*plug-ins*, ou encaixes de adição de recursos) podem ser inseridos durante a elaboração da disciplina ou do curso.

A comunicação no ambiente permite a troca de mensagens, porém, essa via é estabelecida entre professores tutores/alunos ou professores autores/alunos, ou coordenação/alunos de modo exclusivo, sendo visualizada somente pelos participantes do ambiente que possuem permissão de acesso superior. Assim, os alunos visualizam apenas o que é permitido em seu nível de acesso, professores tutores gerenciam em um nível maior todas as visualizações e acessos dos alunos de seu(s) grupo(s); professores autores por sua vez, possuem permissão para gestão de blocos de disciplina e de acompanhamento das atividades realizadas; a coordenação do curso acessa a movimentação geral das disciplinas, professores e alunos, e assim sucessivamente, de acordo com a organização hierárquica da IES.

O dispositivo de mensagens possibilita a busca e seleção de contatos pessoais, a exibição do histórico de mensagens e o local de recebimento: via fórum, avisos de e-mail, ou em janelas tipo *pop-up* (que surgem instantaneamente) e recursos *Jabber*²⁰, conforme as figuras dispostas a seguir:

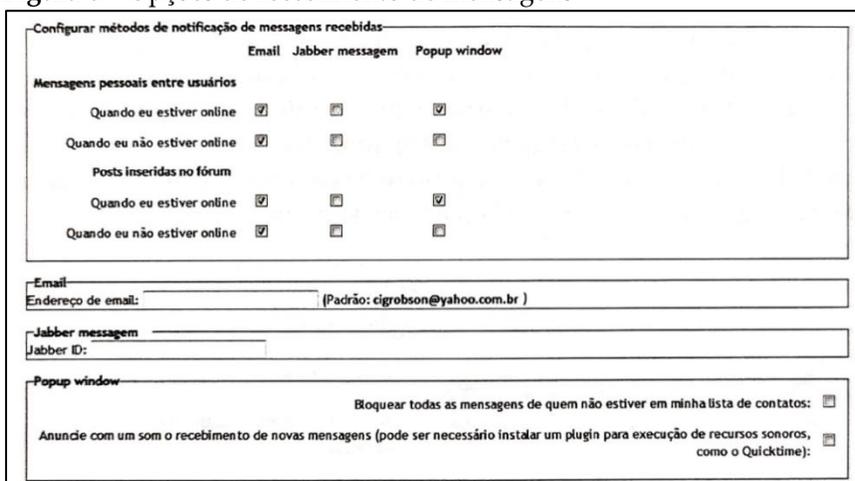
²⁰ De acordo com o site “Tecnologia”, o recurso *Jabber* refere-se a uma nova aplicação que tem por objetivo unificar todas as comunicações, permitindo reunir as mensagens instantâneas de voz e vídeo, as conferências e mesmo a partilha de documentos do ambiente de trabalho, numa única experiência. Disponível em: <<http://www.tecnologia.pt/.../cisco-apresenta-o-cisco-jabber.html>>. Acesso em: 9 out. 2019.

Figura 5 – Caixa de mensagens



Fonte: Silva, 2011, p.161.

Figura 6 – Opções de recebimento de mensagens



Fonte: Silva, 2011, p.161

Em relação às atividades, as possibilidades vêm sendo gradualmente desenvolvidas de modo a acrescentar mais modalidades de construção de aprendizagem e de acompanhamento e avaliação de seu progresso. Dentre elas, destacamos: *chat*, *fórum*, glossário, lição, questionários, tarefas com textos on-line, atividades

off-line e *wikis*. O *fórum* é uma das opções mais conhecidas na EaD, e possibilita a interação com portfólios externos (exportação de arquivos do *Google Docs*), o fórum tipo *blog* em que respostas podem ser facilmente visualizadas de forma contínua. Como as demais atividades do *Moodle*, as atividades de fórum podem ser disponibilizadas em termos de duração de tempo da atividade (início e término da participação), de critérios de participação da turma (antes ou após uma atividade *x*, graus, notas ou menções) e de conclusão, como demonstrado nas Figuras 7, 8 e 9:

Figura 7 – Fórum: aspectos gerais

The image shows the 'Geral' (General) configuration page for a Moodle forum. The settings are as follows:

- Nome do Fórum***: Debate: Módulo 1
- Tipo de Fórum**: Fórum padrão exibido em um formato de blog
- Introdução ao Fórum**:
 - Rich text editor with the following content:

Debate sobre os principais conceitos observados no Módulo 1:

 - Educação a Distância; e
 - E-learning.

Lembre-se de inserir o conceito e respectiva referência bibliográfica.
 - Caminho: p**
 - Formato HTML**: HTML
- Modo de Participação**: Opcional
- Monitorar a leitura deste fórum?**: Opcional
- Tamanho máximo do anexo**: 500Kb
- Número máximo de anexos**: 1

Fonte: Silva, 2011, p. 172.

Figura 8 - Disponibilidade do fórum

Restringir a disponibilidade

Acessível de 31 dezembro 2010 Ativar

Acessível até 31 dezembro 2010 Ativar

Condição de classe Avaliação formativa: Módulo 1 pelo menos 50 % e menos de 100 %

Condição de conclusão de atividades Site EADAMAZON Precisa ser marcada como concluída.

Antes da atividade estar disponível Mostrar atividade acinzentada, com informações de restrição

Adicione graus para forma

Adicione condições para conclusão

Fonte: Silva, 2011, p.173.

Figura 9 – Atividade concluída

Atividade concluída

Opções de complemento desbloqueadas. Quando você salvar as alterações, estado de conclusão para todos os alunos serão apagados. Se você mudar de idéia sobre isso, não salve o formulário.

Acompanhamento de conclusão Mostrar como atividade completa quando as condições forem satisfeitas.

Exigir vista Estudantes devem ver esta atividade para completá-la

Exigir nota Estudante deve receber uma nota para conduir essa atividade.

Postagens requeridas Número mínimo de discussões ou respostas a serem postadas pelo estudante. 4

Discussões requeridas Número mínimo de discussões a serem postadas pelo estudante. 1

Respostas Número mínimo de respostas a serem postadas pelo estudante. 1

Conclusão esperada em 12 janeiro 2011 Ativar

Fonte: Silva, 2011, p.173.

No exemplo anterior, a Figura 8 demonstra a condição de acesso ao fórum (realização de visita ao portal EaD Amazon), o prazo e a forma de avaliação da atividade. A avaliação está sendo realizada pelo professor/ tutor, levando em consideração os parâmetros estabelecidos na constituição da disciplina pelo professor/autor nas atividades cuja avaliação possui caráter

qualitativo e subjetivo. Nos questionários ou demais atividades que sejam de natureza exclusivamente quantitativa (do tipo *quizzes*), o próprio sistema pode atribuir alguma nota ao aluno. Algum tipo de comentário pode ser adicionado pelo professor/tutor nas páginas da(s) disciplina(s) para orientação sobre os resultados obtidos.

Tendo delineado a apresentação geral do *Moodle*, passamos à análise do AVA projetado nessa plataforma em uma disciplina do curso de Letras/Português na modalidade a distância do IFTM, mais especificamente, interessam-nos: i) a estratégia enunciativa adotada, que nos deixa depreender a imagem de enunciador e enunciatário; ii) os modos de escritura modal selecionadas; iii) as estratégias de comunicação adotadas e iv) as lógicas e retóricas que regem o contexto de navegação.

1.2. Ava do Moodle: a página inicial

A Semiótica proporciona a abordagem dos sentidos como um local em que são tecidos um discurso, uma atmosfera sensível, uma estrutura de navegação e de disposição de informações realizados em um determinado contexto. A configuração de um ambiente virtual diz tanto quanto o que ele verbaliza, o que pode confirmar ou refutar os sentidos inicialmente postos, se sua estruturação for construída sob patamares cuja articulação é prejudicada, se o *design* interativo não conseguir transmitir o valor agregado às mídias na plataforma como modos de comunicação coerentes entre si.

1.2.1 O contexto de comunicação

O AVA dos cursos de graduação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, e mais especificamente de algumas páginas do ambiente do Curso de Letras Português, objeto de análise desta pesquisa, situa-se como plataforma de ensino pertencente ao sistema UAB, ao oferecer cursos de graduação e

pós-graduação, conforme a legislação vigente e consoante com os objetivos do sistema de oferta a distância:

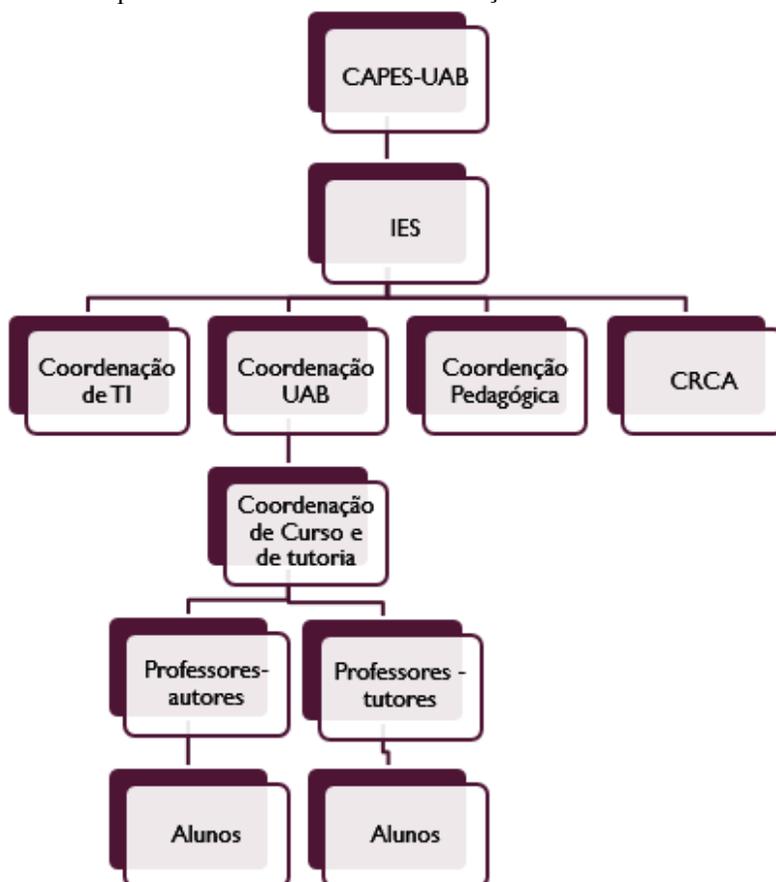
O programa [UAB] busca ampliar e interiorizar a oferta de programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, além da formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema de educação superior a distância. (Disponível em <http://portalme.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em 18 out. 2019).

Para melhor compreendermos o local de onde enunciamos, passamos a deslindar a constituição do IFTM. A instituição foi criada pela lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 e sua estrutura organizacional, atualmente, é composta pelos *Campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia-Centro além dos *Campi* avançados Uberaba Parque Tecnológico (UPT) e Campina Verde. A reitoria do IFTM está sediada na cidade de Uberaba, assim como os *Campi* Uberaba e UPT, o qual é responsável pelos cursos a distância da IES.

O curso de Letras iniciou sua primeira turma no 2º semestre de 2013 com cinco turmas alocadas em cinco polos, de cidades do estado de Minas Gerais, com ofertas de 50 vagas por turma. Posteriormente, em 2015, foram ofertadas mais quatro turmas na cidade de São Paulo, o que totalizou a oferta de nove turmas de Letras-Português. As ofertas são articuladas com a formatação: a IES como autora da oferta, encarregada da criação, elaboração, organização e gestão administrativa, tecnológica e pedagógica dos cursos; os polos são incumbências das gestões estaduais/municipais, que contribuem com a sua estrutura física (salas, computadores, projetores, biblioteca etc.).

Os professores envolvidos em cada disciplina dos cursos são ao todo três: o professor-autor, que desenvolve o ambiente de sua disciplina, geralmente pertencente ao quadro de docentes da IES ou da rede pública em geral, selecionado a convite ou por processo seletivo interno; o professor tutor a distância (extinto em maio de 2017 no âmbito da UAB) e o professor tutor-presencial que é escolhido por meio de processo seletivo, mediante edital, para desempenhar suas respectivas funções. Treinamentos, cursos de capacitação, e gestão tecnológica são atribuições da IES Federal.

Figura 10 - Esquema de contexto de comunicação



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Os cinco polos da 1ª oferta do Curso de Letras estão situados em cidades do entorno de Uberaba, que distam entre 115km e 240km da sede do *Campus* UPT, e variam em tamanho. A menor cidade possui cerca de 28.000 habitantes e a maior, a cidade-sede de Uberaba, conta com aproximadamente 335.000 habitantes. Ressaltamos para avançar que além de ser a cidade em que estão a reitoria e dois dos *Campi* do IFTM, Uberaba também foi contemplada como polo. Para elucidarmos o contexto comunicacional desta pesquisa, recorreremos ao esquema anterior.

Avaliamos, antes de prosseguir, que se trata de um contexto complexo, com vozes hierarquicamente estabelecidas, que comportam sobreposições e oposições. Fontanille (2008p, 35), ao exemplificar a integração descendente com o romance de *Chaderlos de Laclos*, “Ligações Perigosas”, explica que

a hierarquia concreta (actorial) que recobre o que convém chamar de “enunciação pressuposta” do romance: autores que produzem as cartas, um redator que as escolhe, retoca e ordena, e um editor que publica o conjunto. E, ao fazer isso, integra vários níveis de pertinência: (1) enunciadores dirigem-se a enunciatários por via epistolar, (2) o redator apresenta as cartas no interior de uma prática literária (escolha, reescrita, composição etc.) cujos parceiros são pré-definidos: (a) autores que ainda têm direito sobre seus enunciados, (b) um redator, que apresenta seu ethos, revela as razões de suas escolhas e define a temática da manifestação por razões que lhe são próprias, (3) o editor instala também um jogo de papéis diante deles não encontramos “leitores” (que são os parceiros habituais do redator), mas um público, ou seja, um ator coletivo.

Entendemos que no contexto EaD, a organização hierárquica pode ser assim representada: a esfera governamental elabora legislação (e cria mecanismos de aplicação, fiscalização e avaliação); a IES promove e desenvolve a oferta; equipes administrativa, tecnológica e pedagógica idealizam, organizam e estruturam o formato do curso (projeto pedagógico, *design*

instrucional) e professores (autores e tutores) planejam, executam e acompanham o projeto educacional.

Relevante se faz notar que ainda que o enunciatório não tenha noção clara da arquitetura organizacional da plataforma, já que apenas se depara com uma estrutura pronta, há um conjunto de instâncias que subjazem ao funcionamento dessa plataforma. Esse conjunto de instâncias é constituído por (1) enunciador reunido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que representa a IES; para a concretização do projeto, integra também como enunciadores: equipes administrativa, pedagógica e de TI, que organizam a viabilização e concretização do projeto no seio de uma prática educacional, que retocam, ordenam e corrigem eventuais problemas na apresentação no AVA: (a) coordenadores de curso e de tutoria, que orientam, monitoram e acompanham o funcionamento do curso; (b) professores-autores, detentores de voz sobre seus enunciados, que apresentam seu *éthos* e propõem a temática da manipulação (e da sanção final) em função de seu papel actancial no interior da prática educacional; (c) professores-tutores a distância, que acompanham as atividades realizadas no AVA (e são responsáveis por uma sanção parcial); (d) professores-tutores presenciais, que são responsáveis pelas atividades realizadas nos encontros presenciais. Nessa configuração os usuários da plataforma, os estudantes, formam o público.

O jogo de papéis da EaD vai ao encontro de parceiros agora redefinidos: o professor coletivo (autores e tutores), trabalhando de forma colaborativa e os alunos autônomos (dos quais se espera uma coparticipação na gestão da aprendizagem). Pressuposições anteriores ao próprio ingresso na prática cuja adesão fica comprometida, caso haja dissonâncias entre as crenças e valores construídos em experiências passadas de aprendizagem. É necessário que “ajustes” sejam possíveis durante o processo e que sejam organizáveis no AVA.

Entretanto, por se tratar de um fenômeno complexo, a configuração do AVA pode ser interpretada de modo diferente e considerar que o enunciador projete enunciatórios diferentes, com

roteiros distintos (e autorizações) de navegação e de gestão da plataforma: (a) coordenadores; (b) professores-autores, (c) professores tutores a distância (até 2017) (d) professores-tutores presenciais, cada um com as permissões que lhe são conferidas pelo papel que representam.

1.2.2 Os objetivos da plataforma

Com o objetivo de melhorar a gestão dos cursos da modalidade a distância, o IFTM elaborou em 2014 um projeto para criação do Centro de Referência em Educação a Distância, em consonância com o plano de expansão da rede tecnológica do Governo Federal. Posteriormente, esse projeto foi substituído pelo projeto de criação do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico* da referida IES, concretizado em 30 de setembro de 2014, devidamente aprovado para funcionamento em 21 de janeiro de 2015.

O *Campus UPT (CAUPT)* coordena todos os aspectos administrativos e pedagógicos e, de acordo com as informações contidas no seu site²¹, atende a 4.000 alunos matriculados na modalidade a distância, distribuídos em licenciaturas, cursos técnicos profissionalizantes e especialização lato-sensu, contando com o apoio de polos presenciais e em conformidade com os programas do Governo Federal, como a rede e-Tec Brasil e o programa UAB.

Dito isso, cumpre-nos delinear o objetivo do Curso de Letras-Português do IFTM, que é

formar professores para atuar na área de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões

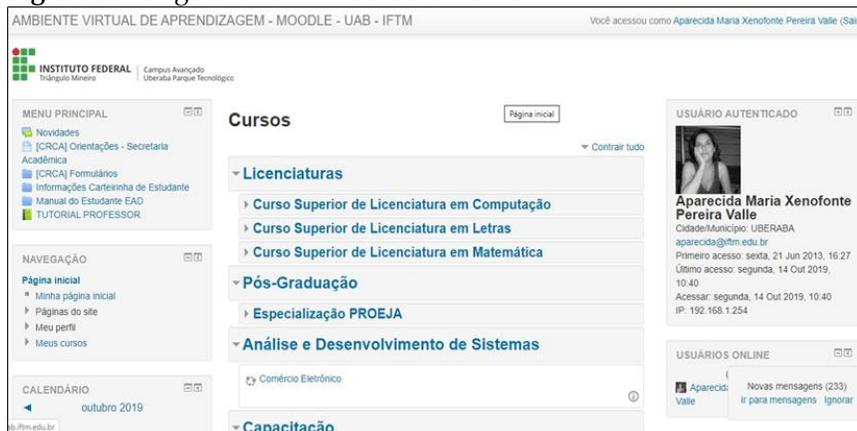
²¹ Disponível em: <<http://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/ead/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita²².

O site institucional esclarece ainda que o processo de ensino e aprendizagem concebido para o curso “fundamenta-se na concepção de formação, pautada não somente na apropriação e utilização das tecnologias de informação e comunicação, mas, sobretudo, na formação de sujeitos construtores de conhecimento que reflitam sobre sua prática pedagógica”, em meio a uma sociedade em transformação em contínua evolução tecnológica.

O AVA do IFTM apresenta um formato comum a todos os cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância: Computação, Matemática e Letras – Português, como podemos observar na página inicial do Moodle (Figuras 11,12, 13 e 14) e que analisamos sob a ordenação proposta por Pignier e Drouillat (2004) em seus aspectos ergonômicos, funcionais e da promessa de enunciação nele inscritas.

Figura 11 – Página de acesso inicial ao AVA



Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

²² Disponível em: <http://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/graduacao-distancia/licenciaturaem-letras---portugues/>. Acesso em: 20 out. 2019.

Figura 12 – Página de acesso inicial ao AVA – 2ª rolagem

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - UAB - IFTM

Você acessou

CALENDÁRIO

outubro 2019

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ADMINISTRAÇÃO

Minhas configurações de perfil

PRÓXIMOS EVENTOS

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

ALUNOS PRINCIPAL

Relatório de Nota e Frequência
Relatório de Dependência
Declaração

Conteúdo Lectorum

Capacitação

Formação de Professores EAD

Buscar cursos: Vai

Novidades

Suspender o recebimento de mensagens deste fórum via email

PROGRAMA DE MONITORIA IFTM - LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

por Comunicados Moodle IFTM - quarta, 11 Set 2019, 10:49

**PROGRAMA DE MONITORIA IFTM
LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Monitoria é uma atividade acadêmica de âmbito institucional, exercida por estudantes matriculados e diretamente supervisionados por professores orientadores, visando a qualidade do ensino nos cursos do IFTM e promover a cooperação entre docentes e

Para o Curso de Licenciatura em Computação a Monitoria está disponível

Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Figura 13 – Página de acesso inicial ao AVA – 3ª rolagem

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - UAB - IFTM

Você acessou como Aparecida Maria Xenofonte Pereira Valle (SAR)

Declaração
Requisitório CRCA
Atividades Complementares

Para o Curso de Licenciatura em Computação a Monitoria está disponível de **ALGORITMO I, ALGORITMO II e LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I**. O m. João Ronaldo, do 6º Período. Os canais disponíveis são o fórum de dúvidas e o seguintes dias e horários:

- **Terças-feiras: 18:00 às 20:00**
- **Sextas-feiras: 13:00 às 14:00**

Para participar acesse o Moodle em Curso Superior de Licenciatura em Computação - MONITORIA e faça sua autoinscrição.

IFTM continua credenciado a ofertar cursos de Ensino a Distância

Moodle IFTM - quinta, 29 Ago 2019, 16:00

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) recebeu, de 12 a 14 de agosto, no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, a visita de uma equipe de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) para o credenciamento da Instituição como ofertante de cursos de ...

Leia o resto deste tópico (169 palavras)

Eleição para escolha do Reitor do IFTM acontece amanhã, 28/08

Novas mensagens (233)
Ir para mensagens Ignorar

Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em 14 out. 2019.

Figura 14 – Página de acesso inicial ao AVA – 4ª rolagem



Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Tendo percorrido sobre o AVA dos cursos de graduação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, o contexto de comunicação e os objetivos da plataforma, passamos, agora, a problematizar a semiótica e análise do *webdesigner*.

1.3. A semiótica e análise do *webdesigner*

Abordamos o *webdesign* como um fenômeno semiótico e defendemos a intervenção do semioticista como parte essencial para o desenvolvimento de um projeto de comunicação de um produto, serviço ou marca. À luz da investigação de Nicole Pignier e Benoît Drouillat (2004, p. 22) acompanhamos esse entendimento, pois

simplesmente, como especialista dos signos e dos discursos, ele [o projeto], traz um aconselhamento para construção pertinente dos sentidos, ao selecionar, organizar os signos de um enunciado em um sistema estratégico não mecanicista ou rígido, mas aberto ao co-enunciador.²³

²³ Nossa tradução livre do original : “Simplement, en tant que spécialiste des signes et des discours, il apporte un conseil de construction pertinente du sens pour sélectionner, organiser les signes d’un énoncé em système stratégique non mécaniste ou rigide mais ouvert au co-énonciateur”.

O projeto *web* desde sua concepção à experiência do usuário, por meio das expressões gráficas veicula, conforme destaca Fontanille (2005, p. 78) “manifestações discursivas em estruturas significantes” próprias do movimento da enunciação. A significação daí resultante busca “resolver as heterogeneidades” que se apresentam no interior de uma sintaxe figurativa (ou sintaxes figurativas no caso da multimodalização) específica do objeto analisado. Dessa maneira, a plataforma *Moodle* sobre a qual o AVA se apoia, deve considerar, para se apresentar como estrutura significativa, e, revelar-se como discurso (sua dimensão retórica): o contexto da comunicação, a definição dos objetivos da plataforma e o da promessa de enunciação ofertada ao enunciatário.

Transpondo para a realidade educacional, os fatores relevantes ao contexto comunicativo na EaD dizem respeito à identificação do enunciador e do enunciatário nele projetados: a identidade da IES, seus setores de atuação, cursos e níveis de curso, sua importância, missão, seu histórico, seus valores inscritos (identidade do enunciador); conhecimento sobre o público-alvo, o enunciatário projetado. Isso inclui saber sobre a condição socioeconômica de seus participantes, suas motivações para aprendizagem a distância, seu nível de experiência com a internet e no manuseio das ferramentas tecnológicas e da internet; o tipo de interação que as ferramentas postas em uso proporcionam ao enunciatário e qual linha de comunicação no suporte deverá ser respeitada para refletir tanto sobre os critérios hierárquicos de tratamento quanto sobre a coerência horizontal do suporte.

Os constituintes apresentados integram a dimensão estratégica da oferta da EaD em sua materialidade e devem refletir também outros elementos que integrem a experiência de aprender a distância. Sob uma dimensão pedagógica (e portanto, estratégica), a proposta de ensino da IES deve ser percebida como uma oferta forte capaz de *fazer-aderir*, de convencer sobre as perspectivas que se abrem na participação no serviço prestado pela instituição.

A definição dos objetivos da plataforma pode ser tomada em relação a ela mesma, em relação à IES e à sua estratégia.²⁴ Em relação a ela mesma, a definição deve estar presente na constância da coerência gráfica e na possibilidade de sua melhoria como plataforma, na capacidade de otimização dos conteúdos, das interfaces e das propostas de dispositivos de comunicação on-line (e-mails, chats, fóruns etc.). Os objetivos institucionais, por sua vez, devem ser informados e assegurados aos participantes, no que tange à execução dos procedimentos administrativos e pedagógicos e suas finalidades, o fazer-saber de sua filosofia e de seus processos administrativos e acadêmicos.²⁵

Outros objetivos podem ainda se articular aos previstos inicialmente, até mesmo pelo caráter colaborativo da plataforma *Moodle*, porém é importante que obedçam à determinada ordenação de prioridades e que sua diagramação coabite harmoniosamente nessa arquitetura. São as características do objeto – plataforma – enquanto manifestação material que permitem o estabelecimento da prática por ele estabelecida. Elas são da ordem da ergonomia, da funcionalidade e da promessa de enunciação que o ambiente apresenta.

As características ergonômicas são aquelas responsáveis pela condução do enunciatário na plataforma, sobre a distribuição da informação e da regulação da carga perceptiva na memória, isto é, dos meios implementados para reduzi-la, levando em consideração de que

²⁴ A proposta de Pignier e Drouillat (2004), apesar de elaborada para sites comerciais, traz em seu bojo elementos que permitem a sua aplicação, analogamente a plataformas diversas, como demonstraremos ao longo deste capítulo.

²⁵ Nossa tradução livre do original: [...] Les occasions de créer ou de refondre un site web peuvent être très diverses: - par rapport au site lui-même: améliorer la cohérence graphique d'une galaxie de sites; optimiser les contraintes de mise à jour du contenu et de l'interface, renforcer la réactivité éditoriale, marquer l'évolution d'un système d'identité visuelle (changement logo), proposer un dispositif de communication en ligne élaboré: opérations d'emailing, fidélisation, par exemple; - par rapport à l'institution: informer et rassurer les actionnaires, [...]; [...] par rapport à la stratégie de l'entreprise: [...] convaincre des prospects, [...]

modo a interface propõe explicitamente as ações a serem executadas pelo enunciatário. A ergonomia também deve prever mecanismos reativos, adaptáveis, possíveis de promover “reações” ao contexto de utilização, às necessidades ou preferências de seus usuários, à gestão de erros, tanto no sentido de evitá-los como de corrigi-los.

Acerca dos aspectos ergonômicos, Pignier e Drouillat (2004, p. 97) destacam que, por muito tempo, eles foram considerados supérfluos até serem vistos como facilitadores da utilização *web*, mesmo que por vezes, à custa de aspectos estéticos, entretanto esses autores consideram que esses constituintes devam ser tratados como complementares. A facilidade de utilização e a legibilidade de uma página revelam sua ergonomia. A ergonomia é uma disciplina que se propõe a estudar os processos físicos, mentais e ambientais do trabalho com vistas a melhorias. Barrier (2000, p. 136), citado pelos autores, explica que a ergonomia cognitiva se interessa particularmente pelos processos de representação das tarefas e do tratamento das informações, pelas condições de recepção pelo enunciatário do site ou ambiente e deve mensurar o impacto visual da organização visual da informação em suas páginas.

Jakob Nielsen (2000), outro estudioso em que se amparam os autores e considerado como uma referência em ergonomia de sites, aponta que a maioria dos usuários de sites da *web* não lê os conteúdos, mas realiza uma “varredura” para extrair o essencial aos seus sentidos, por meio de palavras-chave, subtítulos e listas. Assim, quanto mais concisas, objetivas e acessíveis forem as informações, maior tende a ser o impacto necessário junto ao enunciatário/usuário.

Outro dado relevante que sua pesquisa sinaliza é que 79% dos enunciatários /usuários de uma plataforma leem as páginas em diagonal e que a leitura na tela é 25% mais lenta que o suporte impresso. Sugere, assim, que os conteúdos sejam apresentados tendo em mente o conceito de “usabilidade”, entre eles: a prática de escrita em pirâmide invertida (herdada de jornais impressos), que permite que seus leitores apreendam o essencial da significação, graças à leitura de títulos, um resumo (estilo chapéu), que dá lugar a um

desenvolvimento mais consistente das ideias já apresentadas e promovem uma assimilação mais rápida, evitando a rolagem da tela; evitar a redundância da mesma informação, salvo se o objetivo for de fornecê-la por múltiplos caminhos; estabelecer uma dinâmica editorial em micro conteúdos (títulos, subtítulos, resumos etc.); calibrar os conteúdos para possibilitar o escaneamento, reduzindo o esforço de leitura, intercalando blocos de textos e imagens, fragmentando uma informação muito longa em diversas páginas e, também, possibilitando a exploração dos hipertextos.

Outras sugestões incluem privilegiar a apresentação da informação em parágrafos curtos separados em espaços brancos, explorar “listas inteligentes” e palavras-chave para otimização do impacto visual do que se deseja priorizar, não tentar diminuir a velocidade da leitura por meio do *design* e de elementos plásticos. Todas essas sugestões são particularmente relevantes aos ambientes cujo objetivo seja de natureza informativa ou institucional, mas podem não ser observados em plataformas que almejam algum tipo de apreensão lúdica ou de experiência polissensorial.

Em termos funcionais, a arquitetura do ambiente virtual participa da construção do sentido na relação da pertinência ou originalidade das configurações; em relação à sua estrutura arborescente: isto é, da grade de leitura da página, modo de repartição e a hierarquização e volume das informações, entre outras, conforme o propósito do ambiente criado. A funcionalidade também se apresenta na qualidade de cenarização da mensagem (de uma narratividade da expressão) e dos recursos disponibilizados para proporcionar maior ou menor índice de interatividade das ferramentas virtuais aliadas às possibilidades de interação no ambiente e do acerto nas escolhas tecnológicas empregadas. A homogeneidade e a qualidade dos aspectos gráficos (sua resolução) bem como a compatibilidade entre o material iconográfico e os valores dos temas comunicados mostram-se igualmente relevantes quando são observadas as características do ambiente da plataforma.

A funcionalidade pode ser avaliada em termos da repartição espacial da informação, da separação em módulos em zonas de informação: zona identitária da IES e/ou do curso, zona de navegação, zona de edição com informações práticas, as “atualidades”, zona de personalização, isto é, de serviços, como favoritos, mensagens e e-mails. O posicionamento de cada zona (no alto, embaixo, ao centro, à direita ou à esquerda), a forma, a superfície (mais ou menos importante), a orientação de linhas (horizontal ou vertical) devem colaborar para a construção do sentido que se pretende explorar.

Essa hierarquização da informação e as escolhas plásticas devem ser compreendidas pelo enunciatório a fim de que sejam vistas, conforme seu intuito: como uma unidade (ou unidades) em que poucas áreas de informação se destacam na parte inferior da página; como uma totalidade, em várias zonas formando um todo; ou como uma pluralidade, fazendo a distinção de várias zonas, percebidas cumulativamente ou concorrentemente, sem contudo, constituir um todo homogêneo.

A promessa de enunciação está relacionada aos propósitos comunicativos do ambiente ou do site: se pretende ser primordialmente persuasivo, de forma a promover a adesão do enunciatório ou de fazer conhecer os valores da instituição ou escola; se o objetivo é o de instigar ou de promover um comportamento positivo em relação à oferta; ou, ainda, simplesmente informar ou promover a divulgação de saberes a serem partilhados. Qualquer que seja a relação que se intencione manter com o enunciatório, o enunciado deve ser capaz de assegurar uma coerência global de navegação, escolhida em função do potencial da situação contextual de modo a proporcionar a adesão do enunciatório ao discurso, de exercer o convencimento em relação à proposta, de conduzir em direção ao seu sentido, estabelecendo as diferenças próprias à retórica nele contidas.

O simulacro contratual proposto entre o ambiente e seu enunciatório se manifesta na escolha das estratégias de enunciação adotadas: demonstrativa ou de memorização, para informar com

efeito de realidade; figurativa ou imaginária, para informar de modo lúdico; mítica ou simbólica, para informar como forma de contemplar ou sonhar; exótica ou exploratória, para informar por meio de informações polissensoriais ou multimodais inéditas.

Vale ressaltar que um ambiente é frequentemente resultante de uma combinação de tipos e que, no interior de um protótipo criado para ensino, como é o caso em tela, coexistam vários deles. Por exemplo, um ambiente destinado para fazer conhecer uma instituição pode também se ocupar de motivar o enunciatário a usufruir de um determinado serviço oferecido.

Assim, um AVA terá características predominantemente informativas, pela sua natureza institucional, aliadas à natureza colaborativa da plataforma *Moodle*, porém deve promover a adesão do enunciatário à proposta de ensino da IES, e aos seus valores, assumindo traços persuasivos, como também incitativos, de motivação para participação em ações institucionais ou em atividades pedagógicas ou culturais. A incorporação de atividades lúdicas, por sua vez, demanda uma estrutura tecnológica passível de comportar a utilização de ferramentas mais sofisticadas e elaboradas para implementação da experiência que se pretende oferecer. Como mencionado por Montanaro (2016), estratégias transmidiáticas mais integradoras ou lúdicas ainda não são uma realidade frequente na EaD como um todo, e, menos ainda, no sistema UAB.

Juntos, aspectos ergonômicos, funcionais e da promessa de enunciação devem estar coerentemente organizados para a eficácia do projeto estabelecido nas instâncias institucional e pedagógica e, assim, viabilizar que os objetivos traçados no AVA neste trabalho sejam alcançados. A representação dessa compatibilidade também se manifesta nas ferramentas interativas utilizadas para cada função atribuída no ambiente.

Cabe aqui fazer a distinção entre interatividade e interação. A interação resulta da relação construída entre enunciatário e enunciatário de maneira mental, psíquica e emocional. A interatividade encontra-se vinculada às propriedades dinâmicas

construídas a partir da introdução do computador em atividades humanas.

Acerca disso, Fragoso (2001, p. 4) explica:

Uma vez que a palavra interatividade surgiu para esclarecer a diferença qualitativa entre duas possibilidades de interação humano-computador, também a adoção da expressão interatividade midiática, a rigor, só se justificaria em relação a um tipo específico de interação.

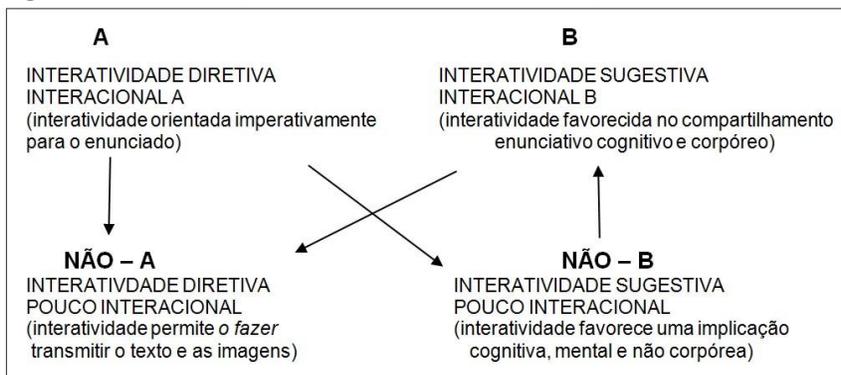
A interatividade, portanto, não traz em si uma obrigação específica em relação à interação entre enunciador/enunciatório, mas pode ajudar na construção dessa relação, à medida que fornece as ferramentas digitais para que o engajamento ocorra. Trata-se de um movimento de integração no seio da escrita verbal ou visual. Compõe a coerência estratégica entre os objetivos do ambiente e os valores construídos.

As ferramentas de interatividade podem se apresentar em maior ou menor intensidade em relação à interação. No caso de uma rolagem de texto em um espaço restrito, por exemplo, as ferramentas de interatividade têm uma função prática ou técnica, já que facilitam a leitura (movimento de codificação/ decodificação) e as propriedades denotativas dessa leitura. A relação com o enunciatório não se propõe ao novo: envolve somente uma reatividade, e, por conseguinte, é vazia de interação.

Outra possibilidade de interatividade ocorre quando há alguma fixação, mesmo que involuntária, que envolve a atenção do enunciatório. Esse tipo de interatividade envolve o enunciatório em uma relação ou estado analógico entre conteúdo e continente e facilita a memorização por ancoragem visual e sensível. A ferramenta possui, então, uma função prática, pois a rolagem do texto se dá à medida que imagens, tipos gráficos, cores, formas e tamanhos ilustram o conteúdo do enunciado, porém não é inovadora. Trata-se de elemento de natureza prática e analógica, que força a resposta física por imperativos em cores de realce do tipo “clique aqui”. Essa categoria de interatividade caracteriza-se pelo imperativo interacional, e

requer a ação e o pensamento dos enunciatários comandados pelo enunciado, como resta demonstrado no quadrado semiótico a seguir:

Figura 15 – Articulações de interatividade e interação.



Fonte: Pignier e Droiullat, 2004, p. 142²⁶.

A interatividade **A** (diretiva) busca a aproximação com o enunciatário pela utilização de recursos diretos, expressos no enunciado, e se opõe à **B** (sugestiva), que se funda em formas partilhadas tanto cognitivamente quanto de forma corpórea (movimentos); A interatividade **não - A** é complementar à **A**, pois nela incorporam outros meios para transmitir textos e imagens, e é contraditória à **B**; do mesmo modo, a **não - B** complementa a **B** ao incorporar operações mentais e não apenas sensoriais, e, assim, apresenta-se contraditória à **A**.

A ausência de interatividade (de ferramentas interativas) não representa ausência de interação sensível e cognitiva em certas páginas, em que imagens inéditas trabalham a imprecisão e a deformação do pensamento pelo som e/ou visualização, e/ou contato evocado. Diferentemente, o que ocorre em uma interação não interativa é que as ferramentas digitais não são usadas em suas potencialidades cinéticas e a ausência de interatividade duplica,

²⁶ Nossa tradução livre do original.

neste caso, a falta de interação sensível e narrativa como é o caso de alguns links que permitem a passagem de uma página à outra, sem que o enunciado possa fazer emergir um mundo para se viver, e sim um universo estático, como se fosse uma página impressa.

A inclusão pressupõe um conhecimento técnico do potencial das ferramentas tecnológicas para proceder a essa integração e promover os efeitos sensíveis que influenciam a percepção da página ou do ambiente. As escolhas entre imagens, textos verbais e enunciados dinâmicos convocam em maior ou menor grau os sentidos percebidos. Uma imagem possui um impacto maior que um texto exclusivamente verbal, assim como uma música ou uma dança despertam uma instância de percepção narrativa ou gestual. A evolução tecnológica tem sido responsável pelo surgimento de cada vez mais possibilidades de inclusão de efeitos de proximidade com o real quanto de escapismo.

Isso posto, começamos a apresentar aspectos ergonômicos e funcionais do AVA para, em seguida, partirmos para a conclusão do Capítulo 1 deste trabalho por meio da problematização dos riscos e das interações nas plataformas e objetos.

1.3.1. Aspectos Ergonômicos e Funcionais do AVA

Figura 16 – Conjunto de figuras de rolagem da página inicial



AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - UAB - IFTM Você acessou

CALENDÁRIO

outubro 2019

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Capacitação

Formação de Professores EAD

Buscar cursos:

ADMINISTRAÇÃO

Minhas configurações de perfil

PRÓXIMOS EVENTOS

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

ALUNOS PRINCIPAL

Relatório de Nota e Frequência
Relatório de Dependência
Declaração

Novidades

[Suspender o recebimento de mensagens deste fórum via email](#)

PROGRAMA DE MONITORIA IFTM - LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
por Comunicados Moodle IFTM - quarta, 11 Set 2019, 10:49

**PROGRAMA DE MONITORIA IFTM
LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Monitoria é uma atividade acadêmica de âmbito institucional, exercida por estudantes matriculados e diretamente supervisionados por professores orientadores, visando a qualidade do ensino nos cursos do IFTM e promover a cooperação entre docentes e

[Para o Curso de Licenciatura em Computação a Monitoria está disponível](#)

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - UAB - IFTM

Declaração
Requerimentos CRCA
Atividades Complementares

PROGRAMA DE MONITORIA IFTM - LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
por Comunicados Moodle IFTM - quarta, 11 Set 2019, 10:49

Para o Curso de Licenciatura em Computação a Monitoria está disponível de **ALGORITMO I ALGORITMO II e LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I**. O meu João Ronaldo, do 6º Período. Os canais disponíveis são o fórum de dúvidas e o seguintes dias e horários:

- **Terças-feiras: 18:00 às 20:00**
- **Sextas-feiras: 13:00 às 14:00**

Para participar acesse o Moodle em Curso Superior de Licenciatura em Computação - MONITORIA e faça sua inscrição.

IFTM continua credenciado a ofertar cursos de Ensino a Distância
por Comunicados Moodle IFTM - quinta, 29 Ago 2019, 16:06

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) recebeu, de 12 a 14 de agosto, no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, a visita de uma equipe de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) para o credenciamento da Instituição como ofertante de cursos de

[Leia o resto deste tópico \(169 palavras\)](#)

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - UAB - IFTM

Eleição para escolha do Reitor do IFTM acontece amanhã, 28/08
por Comunicados Moodle IFTM - quarta, 28 Ago 2019, 18:08

Disciplinas por Polo.pdf
Endereços das Sessões Eleitorais dos Polo.pdf
Disciplinas Letras - Polo Uberaba.pdf

A Comissão Eleitoral Local do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico tomam públicas as listas com os eleitores aptos a participar do processo Eleitoral do IFTM 2019.

Para votar é necessário apresentar um documento de identificação com foto, conforme Art. 52 do regulamento de Consulta Eleitoral IFTM 2019-2023, disponível na página das Eleições no site do Instituto.

Confira os locais de votação de seu Polo e a lista dos eleitores, anexas. Demais listas encontram-se na página do campus.

Tópicos antigos ...

IFTM - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Av. Doutor Florestan Fernandes, nº 131

Novas mensagens (233)
[Ir para mensagens](#) [Ignorar](#)

Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Fonte: Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em 14 out. 2019.

Na Figura 16, de movimentação na página inicial do AVA, percebe-se que, em termos de ergonomia, a acolhida fornece ao enunciário uma carga alta de informação. São necessárias quatro rolagens para visualização do conteúdo nela disposto. O processo de “varredura” e seleção a serem realizados (NIELSEN, 2000) em um primeiro contato visual com a plataforma contribui para uma sobrecarga perceptiva, uma vez que são necessários vários movimentos em sentido vertical, mesmo para que uma leitura superficial ocorra, de forma a garantir, minimamente, que o enunciário perceba o potencial informativo que a página inicial lhe fornece. A impossibilidade de visualização da página em uma primeira visada constitui-se como um hiato na percepção e na retenção das informações, propriedades atribuídas à ergonomia do ambiente, cuja lacuna repercute também na gestão adequada das funcionalidades e na própria enunciação em ato.

O fundo claro da página e os tons azulados predominam nos elementos tipográficos e buscam atenuar o impacto que a sobrecarga de informação traz ao enunciário, além de indicarem acesso a desdobramentos para novos locais (*links*). A ordem de importância (hierarquização) dos *links* em azul é sobre determinada pelo tamanho e realce das letras contidas nas palavras e/ou título/ seções da página. Já os elementos tipográficos destacados em preto marcam subtítulos das seções que apresentam o Curso, o Coordenador do Curso, as “Novidades”, cujo destaque apresenta informações sobre o programa de monitoria em disciplinas no Curso de Computação.

A reiteração da oferta do programa, em cor verde e caracteres maiúsculos, estabelece uma conexão entre a oferta de monitoria e a marca da instituição. A identidade de cor, por sua vez, expressa um tipo de garantia institucional sobre a oportunidade oferecida ao aluno. O texto apresentado em vermelho orienta sobre as ações que o enunciário deve realizar para fazer parte do programa oferecido. A relação entre o tipo de informação e o padrão cromático constrói o efeito de homogeneidade desejado e permite

o reconhecimento de contextos idênticos, do mesmo modo que possibilita a distinção de contextos discrepantes.

As informações textuais mais longas são dispostas utilizando a cor preta, sem destaque, com *links que* permanecem em tom azulado, indicando o caminho para desdobramentos por eles sinalizados aos usuários. A cor cinza marca informações complementares, que são hierarquizadas no binômio realce/tamanho da fonte para organizar a ordem de importância além de estabelecer distinção em relação às informações cujos conteúdos são lineares. Isso permite que o usuário organize seus movimentos em locais em que pesquisas são permitidas (ou necessárias) e, assim, possa diferenciá-los daqueles em que a leitura ocorre do mesmo modo que em textos não-digitais.

Observemos reiteradamente a primeira rolagem da tela, na Figura 17.

Na primeira rolagem de tela, Figura 17, há quatro zonas (boxes ou seções) que podem ser inteiramente visualizadas: **menu principal**, **navegação**, **Cursos** e a **identificação do usuário autenticado**²⁷

Figura 17 - Página de acesso ao AVA



Disponível em: <http://uab.iftm.edu.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

²⁷ Termo utilizado para indicar a classificação ou permissão para navegação do sistema.

À esquerda e no canto superior a logomarca da IES, apresentada de forma discreta, em tamanho menor e utilizando o padrão de cor adotado pelos Institutos Federais (IFs), ratifica a oferta contida no ambiente (zona identitária). A zona de navegação aparece à esquerda da página, com menos destaque, em comparação com o espaço central, ocupado pela seção “Cursos” (em cor azul mais forte e letras maiores). Essa distinção do padrão cromático e do tamanho dos caracteres, além de conferir coerência, atrai o olhar do enunciatário, buscando acenar para a percepção da estrutura hierárquica da plataforma.

A parte central da tela concentra as informações consideradas mais importantes: os Cursos oferecidos pela instituição ocupam lugar de destaque e a seção de “Novidades” abaixo de “Cursos” ocupa o campo de visão central. A quantidade de repartições é maior no quadrante superior da tela, observável sem a necessidade da rolagem vertical de toda a página. O enunciatário é convocado a conduzir seu olhar para esse quadrante superior para orientar sua movimentação pelo AVA, porém vale pontuar que suas opções sobre o(s) percurso(s) a seguir podem ser influenciadas pelo conhecimento prévio ou por experiências anteriores de navegação on-line, mais do que exclusivamente pelas propriedades ergonômicas de orientação de visão ou de legibilidade que a tela possa oferecer. Retomando os resultados obtidos pela pesquisa de Nielsen (2000) sobre leitura em ambientes virtuais, o processo de “varredura” tenta fazer sentido com o que lhe é oferecido, principalmente por meio das palavras-chave ou subtítulos. A condução no ambiente pode, então, basear-se em dois processos para resolução das heterogeneidades apresentadas na página: experiência anterior do enunciatário e a marcação tipográfica/cromática.

Outro ponto que deve ser considerado na análise da configuração da página inicial desse AVA especificamente é que o realce dado à região central da página pode provocar, mesmo em um enunciatário experiente, dúvidas sobre a interpretação do roteiro prioritário: se a leitura deve acompanhar a rolagem no

sentido vertical, em direção à parte inferior da página ou se segue o sentido horizontal em direção ao “Menu Principal”.

O excesso de caixas ou zonas em uma página pode igualmente contribuir de modo negativo para a movimentação no AVA. Efeitos de sentido de acúmulo e excesso podem gerar a dispersão do enunciatório, do mesmo modo que a indefinição de roteiros de navegação. A ausência de indicações sobre a ordem de circulação no ambiente não promove a aproximação do estudante, nem apresenta a experiência na modalidade de forma amistosa. O excesso e a ausência tendem a repetir a falta de integração e de acolhimento ocorridos na escola tradicional.

Um aluno que esteja muito ansioso para iniciar suas primeiras atividades acadêmicas, e que vá diretamente para o subtítulo de seu curso, pode apresentar resultados desastrosos. Precipitar-se e tentar “queimar etapas” em sua ambientação pode fazer que, ao ser confrontado pela existência de requisitos para sua condução, o estudante possa interpretá-los como obstáculos, intransponíveis naquele momento. Ele pode, então, dirigir-se a outros participantes, a fim de que sua dúvida ou problema seja resolvido, ou mesmo pode simplesmente desistir e interromper sua sessão. A demora ou falta de resposta em contextos on-line e o acúmulo de insucessos na navegação pode desestimulá-lo e tornar a desistência uma opção atraente.

Logo abaixo, ainda à esquerda, como parte integrante da seção destinada à navegação, o “Menu Principal”, em cinza, apresenta novamente no topo as “Novidades” (retomando o padrão cromático azul), também disponibilizada mediante a rolagem vertical na parte central da página inicial. Embora a reiteração de acessos seja uma constante em vários ambientes *web*, essa em particular parece desnecessária e redundante, uma vez que informações consideradas importantes podem ser direcionadas na plataforma por outros recursos mais diretos e individualizados de comunicação entre seus participantes (como em mensagens na caixa de mensagens, *e-mails*, comentários e lembretes feitos de professores para alunos).

Ainda no *box* “Menu” figuram as informações da CRCA (Coordenação de Registro e Controle Acadêmico) classificadas em “Orientações Gerais”, “Formulários” e “Carteirinha de estudante”. Todos esses são desdobráveis em conteúdos autoexplicativos de utilização. O item seguinte, “manual do estudante EaD”, contém informações sobre a arquitetura dos cursos EaD da IES. O texto do manual será analisado no capítulo seguinte destinado ao exame do plano de conteúdo do ambiente.

A configuração examinada nessa primeira tomada reitera algumas posições tomadas no projeto *web* do Moodle (identidade do enunciador e conhecimento sobre o público-alvo). Cumpre-nos apontar que a identidade da IES é trabalhada ao longo da página, na apresentação dos cursos que oferece (licenciaturas, pós-graduação, análise e desenvolvimento de sistemas, capacitação, programas de monitoria). O quantitativo dessas ofertas pretende refletir, também, o aspecto qualitativo da instituição. O público-alvo é pressuposto pela legislação e pelo próprio projeto de criação do sistema UAB, entretanto, as pressuposições projetadas nos instrumentos legais parecem ir de encontro aos estudos sobre educação a distância, que postulam o requisito da autonomia e do protagonismo como princípio norteador para eficiência dessa modalidade de ensino, perceptíveis desde essa primeira tomada da página.

O “Menu” ainda apresenta um outro tópico, “Tutorial do Professor”, cuja visualização é possível mediante a permissão concedida pelo perfil atribuído aos professores dos cursos e, portanto, não está acessível aos participantes com o perfil de alunos. Esse item é marcado com ícone de um livro, em tons verde e cinza escuro e seu *link* conduz a um vídeo explicativo do passo a passo para configuração de uma disciplina do curso (Figura 18).

O *box* seguinte situado abaixo do “Menu Principal” é o de “Navegação” que abriga sob o tópico “Página Inicial” o conteúdo da página desdobrável em novos *links* (*Blogs* do site, emblemas do site, marcadores), incluindo aqui o calendário visualizável na tela da página inicial, englobado duplamente no ambiente, assim como os demais tópicos constantes do “Menu Principal”. Nesse caso, a

redundância exige o estudante de retornar à tela principal para poder acessar algum tópico anterior (Figura 18). “Meu perfil” permite que o participante forneça informações pessoais, detalhes sobre sua formação anterior, além de estabelecer os parâmetros de acesso que terá no ambiente.

Figura 18 – Box de Navegação



Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

A introdução das ferramentas “blog” na versão 2.0 do Moodle permitiu que novas possibilidades de interação fossem incorporadas no AVA. A função do “blog do site”, conforme apresentado na Figura 18, é pôr em contato os participantes dos cursos e permitir que eles compartilhem informações pessoais, impressões sobre o ambiente etc. Esses comentários ou contribuições são gerados no blog inserido abaixo do “Perfil” e permitem seu direcionamento a determinados grupos ou compartilhamento, de forma geral, a todos os participantes permitidos. Como os comentários são inseridos de forma assíncrona, trata-se de um simulacro de interação que tem por objetivo causar um efeito de proximidade entre seus participantes.

Apesar de esses recursos serem considerados um avanço para interatividade na versão 2.0 do Moodle, de acordo com a classificação apresentada por Pignier e Drouillat (2004), eles pertencem ao tipo de

interatividade diretiva pouco interacional, em que o que é habilitado de fato é a transmissão de mensagens ou imagens. A preocupação parece recair sobre a possibilidade de controle do ambiente por parte dos administradores do sistema (e, portanto, do enunciador), agindo como facilitador do controle da aprendizagem e de gestão, mais do que propriamente um canal de comunicação. Esse controle sobre o fluxo das mensagens reflete-se também como reafirmação do valor da qualidade, do compromisso e da seriedade da instituição, já que a emissão de alertas ou de mensagens individualizadas cria um efeito de presença para quem as recebe.

Figura 19– Box de Navegação (mensagens)

The image shows a screenshot of a navigation box with three message entries. Each entry includes a title, a date and time, the sender's name, and the message content. The first message is titled 'Congratulações' and dated 'terça, 30 Jan 2018, 21:40'. The second is 'Saudações a todos os colegas' dated 'sexta, 26 Jan 2018, 18:24'. The third is 'Data de finalização do ensino médio' dated 'quarta, 19 Jul 2017, 20:31'. Each message has a 'Permalink' and 'Comentários (0)' link. A notification box in the bottom right corner indicates 'Novas mensagens (233)' with links for 'Ir para mensagens' and 'Ignorar'.

Congratulações
por [nome] - terça, 30 Jan 2018, 21:40
Todos os usuários deste site
Olá pessoal, meu nome é Marcos, eu tive um contratempo e não consegui assistir à primeira aula presencial, confesso que estava ansioso por ela, sou de Telêmaco Borba, PR, E não aprendi ainda a conhecer Uberaba tão bem. Conto com o auxílio de todos, sem excesso, ok? Minhas cordiais congratulações a todos!
Permalink
▶ Comentários (0)

Saudações a todos os colegas
por [nome] - sexta, 26 Jan 2018, 18:24
Todos os usuários deste site
Olá, pessoal. Espero poder conhecer a todos e ter um ótimo relacionamento com cada um. Abraço a todos!
Permalink
▶ Comentários (0)

Data de finalização do ensino médio
por [nome] - quarta, 19 Jul 2017, 20:31
Prezado Gustavo , boa noite !
Eu finalizei o ensino médio no colégio particular " ANGLÓ " , no ano de 1988.
Novas mensagens (233)
[Ir para mensagens](#) [Ignorar](#)

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

A falta de um propósito “real” que motive a interação entre os participantes (intergrupos) nessa seção, em que os comentários parecem não estar vinculados aos papéis ou atividades de forma direta, tende a esvaziá-la na prática e caracteriza o que Pignier e Drouillat (2004) chamaram de pré-configuração pouco sugestiva em termos de clareza do suporte quanto a sua destinação.

Ainda na esteira das possibilidades de interação, o item seguinte, “Mensagens”, oferece a oportunidade de estabelecer

contato entre os alunos participantes de uma determinada turma (isto é, de um polo, de uma localidade) realizar e acompanhar a troca de mensagens entre professores autores e tutores/ alunos, ou mesmo coordenação/ alunos, apresentando um “histórico das mensagens”, a quantidade, bem como o número de mensagens lidas ou não lidas pelo enunciatário. Aqui também as diversas opções de canais de comunicação podem obter o efeito contrário ao desejado: a abundância pode ser prejudicial pela reiteração e não atingir o destinatário desejado que não costume acessar o canal selecionado pelo enunciador.

Os itens seguintes, “meus arquivos privados” e “meus emblemas”, possibilitam que materiais diversos sejam baixados e alterados, para serem consultados ou utilizados pelo enunciatário em suas atividades acadêmicas. No AVA, a zona de atualidades integra a zona de navegação, não constituindo uma seção de destaque. Apesar de ser um recurso interessante, também acaba subutilizado, devido à alta carga receptiva gerada pelo excesso de informação da grade de leitura da página. Soma-se a esses fatores a indefinição quanto ao modo de apresentação das propriedades da página, bem como seu potencial interativo. Na página inicial da versão em análise, os recursos que estão relacionados às funcionalidades estão abrigados nos subtítulos “Navegação”, “Calendário”, “Usuário Autenticado” e “Alunos Principal”.

À “Navegação”, nos “Blogs do site” e “Blogs” inseridos nas subdivisões “Páginas do site” e “Meu Perfil” é possível juntar algum tipo de recurso multimídia, como outras páginas ou vídeos, desde que não ultrapassem a capacidade suportada no local. Por vezes, as condições para que os *uploads* (o carregamento) de arquivos ocorram não estão relacionadas à capacidade da plataforma, mas à intensidade do sinal da internet no momento, e em determinadas regiões.

As restrições já mencionadas, relativas à falta de sincronia de mensagens, proporcionam controle aos administradores do ambiente e fornecem alguma garantia sobre os conteúdos permitidos para serem veiculados na plataforma. A programação

aqui prevê que a incorporação de recursos seja feita de modo a não provocar incidentes durante a interação entre os sujeitos. A interação segue os roteiros enunciatário 1 – plataforma – enunciatário 2, enunciatário 1 – plataforma – conteúdo, ou enunciadador(es) – plataforma – enunciatário(s). Dessa forma, a troca de mensagens só pode ser intermediada no conteúdo (ou manifestação) na e pela plataforma, sem que possam ser diretamente trocadas entre os usuários do sistema, e, por conseguinte, não ensejam, efetivamente, algum tipo de interação ou quaisquer riscos de desentendimentos online.

O que se entende por interação advinda de recursos digitais refere-se ao nível de recursos tecnológicos ou a rigor, à interatividade possível entre os interactantes, sendo o objeto e suas inscrições multimodais considerados como elementos dessa denominação. Isso quer dizer que há uma relação de interdependência entre os actantes **na e por meio da** plataforma: uma maior habilidade no manejo dos recursos interativos por parte do enunciatário é interpretada como uma resposta positiva pelos dispositivos do programa, e isso resultará em um trânsito melhor no ambiente. Essa boa interação homem-máquina (aluno/ AVA) demandará menos intercâmbios entre enunciatários (entre alunos, e entre alunos, tutores e professores), já que sua relação com o ambiente ocorre em bons termos.

Em relação à estratégia multimídia, a página inicial do AVA caracteriza-se pela utilização de poucos recursos sincréticos. Os elementos de oposição verbovisual ocorrem apenas na ilustração da cobertura figurativa por elementos gráficos (cores e formas), como indicativos de hipertextos. Essa configuração destitui-se de elementos que possam atrapalhar a apreensão dos sentidos postos, a não ser aqueles que sejam resultantes de uma denominação inadequada ou mal distribuída na página.

As inscrições “*Blog do site*” e “*Blog*”, por exemplo, possuem funções distintas, mas poderiam estar abrigadas em uma mesma seção, já que na primeira são feitas visualizações e compartilhamentos do que é criado na segunda. Nesse caso, a

legibilidade na movimentação pela página não cumpre a função de uma retórica ilustrativa e acaba por não representar uma metáfora visual do sentido pretendido. Do mesmo modo, “Declarações” e “Requerimentos CRCA” poderiam estar agrupados no “Menu Principal” em “Orientações CRCA”, e não em “Alunos Principal”. Essas opções feitas pelo *designer* instrucional, que nos parecem equivocadas, resultam em erros na navegação e em dificuldades de completar o percurso com a desejada eficiência.

Tais ocorrências, entretanto, produzem alguns efeitos discrepantes na composição entre lógica, retórica e estratégias de acesso ao sentido. Uma estratégia demonstrativa, típica de ambientes informativos, baseia-se no compartilhamento do saber, e requer que a escrita realizada em múltiplas linguagens (hiperlinks, ícones etc.) e, portanto, de forma multimodal, de modo mais direto possível, para, de fato, atingir seu objetivo. Entretanto, se essa escrita lançar mão de mera repetição da mesma informação, com o mesmo tipo de recurso, exclusivamente textual, por exemplo, teremos repetições que simplesmente espelham (refletem a mesma “imagem”) e acabam por “esvaziar” o potencial que a escrita multimodal detém. Parece ser o caso dos *links* da página de acesso, que não exploram as propriedades em múltiplas linguagens.

Pignier e Drouillat (2004 p. 77-82) recomendam uma coerência entre a lógica da página ou ambiente, dos tipos de escrita multimodal e a estratégia de acesso ao sentido. O ideal é que se conjuguem modos de apresentação rápidos, simples e realistas de apreensão de sentido, figuras que ilustrem e “espelhem” as informações, fundadas em uma lógica que permita a distinção da função das palavras, textos e outras modalidades, tornando a página uma “unidade de sentido”. O efeito pretendido por essa combinação opera, ao mesmo tempo, por meio da manutenção das relações de saber e poder entre enunciadore enunciários, e com o propósito de simplificar o acesso ao AVA, em meio ao grande volume de informação disponibilizada na página.

Até aqui buscamos descrever a estrutura do objeto AVA e, a partir dela, aclarar como a configuração discursiva dos textos

pertencentes ao “manual do estudante” e à página da disciplina de Análise do Discurso do AVA (o objeto), integram e constroem a interação entre enunciador e enunciatário no ensino a distância.

Tendo discorrido sobre os aspectos ergonômicos e funcionais do AVA, passamos, neste instante, a discutir os riscos e as interações identificados nas plataformas e objetos.

1.4. Riscos e interações nas plataformas e objetos

Landowski (2014) expande as fronteiras da construção do sentido para além da narratividade textual, ampliando-a ao nível das práticas (e das estratégias), em que os regimes de apreensão dos sentidos organizam as relações entre os participantes, estabelecendo os regimes de interação nelas inseridos. A esquematização perpassa a noção do risco contida em cada regime: da programação, considerada como portadora do menor índice de risco, ao acidente cuja imprevisibilidade e impossibilidade de determinação portam o maior patamar de risco.

A “operação” ou “ação programada das coisas” (LANDOWSKI, 2014 p. 19) – portanto, da programação – baseia-se no princípio da regularidade que rege as atividades do tipo tecnológico ou tecnocrático, e provoca comportamentos “dessemantizados”, ou seja, despídos de sua “essência significativa”, porém revestidos no seio das práticas (do funcionamento) do cotidiano. A articulação pode ocorrer em uma relação cujo “estado resultante da transformação seja o efeito de uma causa”, como explica José Luiz Fiorin, no prefácio da obra *Interações Arriscadas* (LANDOWSKI, 2014 p. 9). A regularidade em que se funda a programação não tem origem exclusiva em algoritmos comportamentais e estereótipos estabelecidos em uma “causalidade pura”. Pode ser explicada por uma necessidade de ordem simbólica. Nas palavras do próprio Landowski (2014, p. 38),

regulando os comportamentos enquanto práticas significantes, programando-os num modo propriamente sociossemiótico, esse tipo

de concreções socioculturais – ritos, usos, hábitos – introduz um coeficiente de previsibilidade nos comportamentos e, desse modo, fornece uma base que permite definir, em relação com os atores sociais, procedimentos interativos eficazes, a meio caminho entre manobras fundadas sobre o conhecimento de determinações estritas, de ordem causal, e manipulações estratégicas, que apelam diretamente à competência modal das pessoas-sujeito.

Assim, a atividade educacional tradicional, inserida em um conjunto de práticas socioprofissionais consolidadas de modo presencial, produz mais interatividade do tipo sugestivo do que diretivo. O ensino presencial forneceu – e ainda fornece – a despeito da integração de diversos recursos tecnológicos, as bases das programações “aceitas” em sala de aula. Por mais distante e formal que seja a relação entre professor e aluno (enunciador e enunciatário), o compartilhamento tende a ocorrer em contornos mais sugestivos que diretivos. A leitura de materiais didáticos feita fora da sala de aula pode passar de um comando imperativo para um compartilhamento enunciativo cognitivo e corpóreo.

Na EaD, de um modo geral, e mais especificamente no AVA em estudo, a programação ocorre duplamente no sentido diretivo: opera imperativamente em direção ao enunciado e de forma pouco interacional, em que o cenário da plataforma, ao transmitir o texto e as imagens, promove o fazer do enunciatário. A interatividade do tipo sugestivo fica restrita a momentos síncronos, como no *chat* e nos fóruns, por exemplo.

Na manipulação, as atividades possuem um cunho mais político e são mais pertinentes à dimensão da estratégia, do **fazer-fazer**, da ordem da intenção e da motivação, relacionadas à competência modal do sujeito (querer, saber, poder, dever) guiadas pelo processo tanto decisional quanto consensual (de uma relação de fidúcia entre os participantes), conferindo um caráter mais pontual ou mais durativo, conforme a natureza aspectual da motivação. Dito de outro modo, a motivação fundada na relação consensual estabelece-se mais durativamente, uma vez que implica

a aceitação das relações de poder de um destinador-manipulador sobre um sujeito-manipulado, sustentando “discretamente” programas de uso vigentes e as práticas que os reiteram; as primeiras, as da tomada de decisão, são regidas pelo questionamento e pelo pensamento crítico a que subjazem rupturas e instauram novos modos, individual ou coletivamente.

O alargamento das fronteiras entre esses dois regimes (programação e manipulação) possibilita que eles sejam tomados não a partir de rupturas drásticas, mas como uma “série de passagens graduais” (LANDOWSKI, 2014 p. 44-45).

Quando a estratégia de manipulação não é aceita e/ou atinge a competência modal do sujeito, as paixões que se manifestam no plano de conteúdo e também no plano de expressão ganham espaço. Isso ocorre, por exemplo nas figuras-signo (por exemplo, nos *emoticons*²⁸); nos textos- enunciados nos suportes (nas mensagens de *e-mail*); nas práticas (estabelecidas na relação entre os *programas de base* e *programas de uso*²⁹); na boa montagem (ou bom agenciamento) das práticas reconhecidas no nível das estratégias; e nas formas de vida, consolidadas a partir das dimensões anteriores. Segundo Fontanille (2008, p. 62-70) somente a abordagem no nível das práticas permite o redimensionamento cultural, interativo e social das paixões.

Na página inicial do AVA, essa aceitação pode sinalizar a adesão do aluno EaD ao estilo de navegação proposto, porém esse assentimento comporta uma gama de possibilidades semioticamente possíveis. Desse modo, a busca pelo sentido pode

²⁸ *Emoticon* é uma forma de comunicação paralinguística, em que uma sequência de caracteres tipográficos ou uma imagem (usualmente, pequena), traduz(em) ou quer(em) transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os(a) emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em: 30 jul. 2019.

²⁹ A noção de programas de base e programas de uso funda-se em uma conexão hierárquica estabelecida entre ambos, em que o primeiro fornece suas condições e o seu valor descritivo, enquanto o segundo fornece os valores modais para a realização do anterior (FONTANILLE, 2008, p.63).

transitar entre um aceite da formatação veiculada na plataforma, indicando o reconhecimento da IES e do ambiente virtual como destinador competente, até o ponto oposto, de insurgência, geralmente acompanhado de múltiplas mensagens aos diversos actantes do sistema e/ou, por fim, a desistência e subsequente abandono do curso. É o que ocorre no exemplo da “queima de etapas” durante incursões na página: a precipitação ansiosa pode suscitar desde reações moderadas (suspensão da permanência na página para posterior retomada) até as mais drásticas, como a desistência sumária e ruptura do acordo anteriormente firmado.

É possível para a maioria dos demais participantes (professores, pedagogos, equipe de TI ou administrativa em geral), por meio das próprias ferramentas do sistema, verificar acessos e trajetos dos alunos na plataforma. Apesar da existência desses recursos, nem sempre eles são eficazes para promover a transformação dos sujeitos (estudantes) em indivíduos desejosos para prosseguir seus estudos, de *fazer* aderir ao valor investido no objeto AVA.

Para além de operações lógicas contidas na ideia de “junção” semiótica, de envolvimento unilateral de um sobre o outro, mediante algum tipo de compensação, há um trajeto em que “na comunicação de objetos autônomos (mensagens, simulacros, valores modais ou objetos-valor)”, privilegia-se o contato: o ajustamento. Nele, a influência exercida de um ator para outro ocorre pelo desenvolvimento de uma competência **estésica** (sensível). Esse regime permite uma “interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto”.

O objetivo da interação é no sentido de uma “realização mútua” e não mais da ordem da satisfação pessoal, de “liquidação da falta” (LANDOWSKI, 2014, p.50-54).

A sensibilidade, contudo, apoia-se também em uma “lógica”, ou em regularidades que regem o ajustamento e se organizam no nível reativo ou perceptivo. A sensibilidade **reativa** está presente como uma competência estésica “natural” na relação entre seres humanos, animais, vegetais e também nos objetos. Um exemplo de reação reativa é quando jogamos com parceiros eletrônicos no

computador (simulações), ou seja, a “reação” obtida da programação inserida no aparelho, quando tocamos uma planta e ela se abre ou fecha, quando na relação interpessoal ajustada nos sentimos gratificados e realizados é um exemplo de reação reativa.

A sensibilidade **perceptiva** permite sentir, além das experiências ligadas a outros corpos ou objetos pertencentes ao mundo exterior, suas reverberações no mundo interior, promovendo condições de interpretação e de diferenciação dessas experiências, criando um “sentido” nelas mesmas. Ao movimentar-se pela página inicial do AVA, o estudante precisa convocar, a princípio, uma reação ao programa apresentado, como produto dos **recursos diretivos interacionais** do AVA, para ser capaz de realizar seu **fazer** nas seções que se mostram **pouco diretivos** na tela. A articulação com uma sensibilidade perceptiva mais sugestiva poderá ser alcançada quanto maior for seu ajustamento ao objeto e aos demais atores no sistema.

Todos esses regimes são fundados em regularidades pelas quais se obedece ao outro. Há, entretanto, um quarto regime que parte do princípio da descontinuidade, que produz “incertezas no plano do conhecimento” e de situações de risco fundadas na aleatoriedade: o acidente. Imprevisível e fruto do acaso, pode apresentar-se repentinamente dentro de uma probabilidade matemática ou em uma probabilidade mítica. A probabilidade matemática reconhece o acaso como “imane e vazio de sentido” proveniente de cálculos acerca do fenômeno. A probabilidade mítica baseia-se na “fatalidade” abrigada em fenômenos de uma ordem “transcendental e impenetrável” (LANDOWSKI, 2014 p. 98).

Isso posto, destacamos que o regime do acidente não possui uma competência definida, é desprovido de motivação ou intenção, ou sensibilidade, mas ao fazer advir os acidentes, é indispensável atribuir-lhes um papel no desenrolar dos fatos (mesmo que não contenham algum algoritmo regular que permitam algum tipo de intervenção). Trata-se de agir como um *actante joker*, como nos jogos de baralho, que pode cumprir o papel de qualquer carta no jogo, e,

assim, conferir ao acaso um papel crítico de intervenção. Acerca disso, Landowski (2014, p. 79) afirma que

pelo seu modo de intervenção, o acaso se apresenta como um actante com papel crítico: é ele que decide a orientação e ainda, frequentemente, o resultado dos processos nos quais intervém. É verdade que se pode nele reconhecer um papel catalítico: como o catalisador dos químicos, quaisquer que sejam os efeitos que desencadeia a seu redor, ele mesmo não sofre a menor repercussão. Mas sobretudo, capaz de transtornar (sem jamais querer mal a ninguém) ou de fazer triunfar (sem a menor boa intenção) não importa qual programa em curso, não importa qual manipulação, não importa qual ajustamento, o acaso merece ser reconhecido como possuidor de um papel catastrófico por excelência.

Na prática educacional, seja ela presencial ou a distância, esses regimes de sentido entrelaçam-se e sucedem-se. Por exemplo, na EaD, a programação é característica do algoritmo que a ela subjaz e a manipulação organiza o fazer didático, porém é nas operações ocorridas na manipulação que operam as principais forças que regem a práxis. Há lugar também para o acidente, em possíveis falhas no manuseio da tecnologia e de ocorrências diversas como queda de sinal ou interrupção de acesso à internet, na manutenção do sistema e muitas outras possibilidades de descontinuidade na regularidade, o que pode ser, até mesmo, resultante de um comportamento desconhecido da página do AVA e dos atores na plataforma.

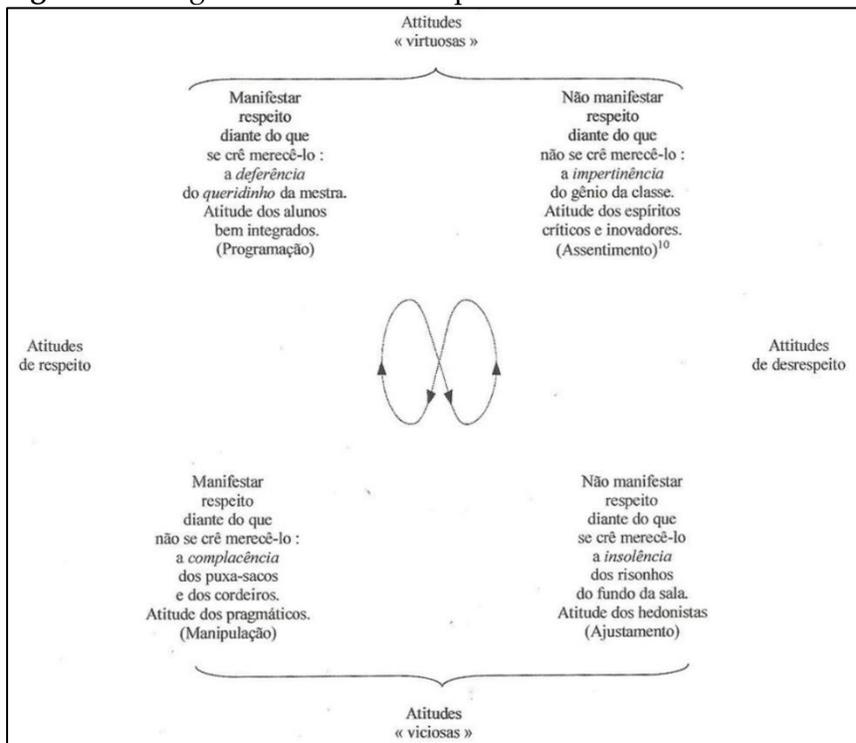
É certo que os acidentes fazem parte do nosso cotidiano e que eles podem produzir rupturas que ensejam novos ajustamentos, novas programações ou novos termos contratuais na manipulação. Contudo, é no campo do ajustamento, do espaço para a sensibilidade, que se formam os gargalos interacionais no campo da educação. As perguntas que emergem, às quais intentamos responder, total ou ao menos parcialmente, nesta pesquisa são: 'há lugar para o ajustamento nas interações promovidas no AVA? Como elas se processam?'

Para avançar, acionamos Landowski (2016) para melhor compreender a articulação desses programas na relação educacional. O autor propõe o seguinte modo de articulação, centrado no próprio processo interativo: como uma programação, pertencente a uma concepção mais tradicional de “decoreba”, que, segundo o autor, graças às inovações tecnológicas, passou a ser reconhecida pelos termos “interatividade” e “autonomia”; a manipulação possui um caráter mais intersubjetivo e compreende a troca fiduciária. Para o autor, o ajustamento ocorreria com práticas participativas que visam o “desabrochar” dos participantes (principalmente por meio de atividades lúdicas) que equilibram as relações de poder entre professor e aluno.

Em relação ao quarto regime, entretanto, a proposta considera o regime do “assentimento”, fundado numa relação paradoxal de questionamentos que remete ao método socrático de gerar conhecimento (maiêutica). O paradoxo reside no fato de que a própria verdade do saber transmitido é posta em xeque a favor de uma verdade maior, “além de todas as relações entre sujeitos e por isso mesmo objeto de uma busca sem fim” (LANDOWSKI, 2016 p.11).

A configuração da relação educacional é, então, assim esquematizada a partir do valor de “respeito”:

Figura 20 – Regimes de sentido na prática educacional

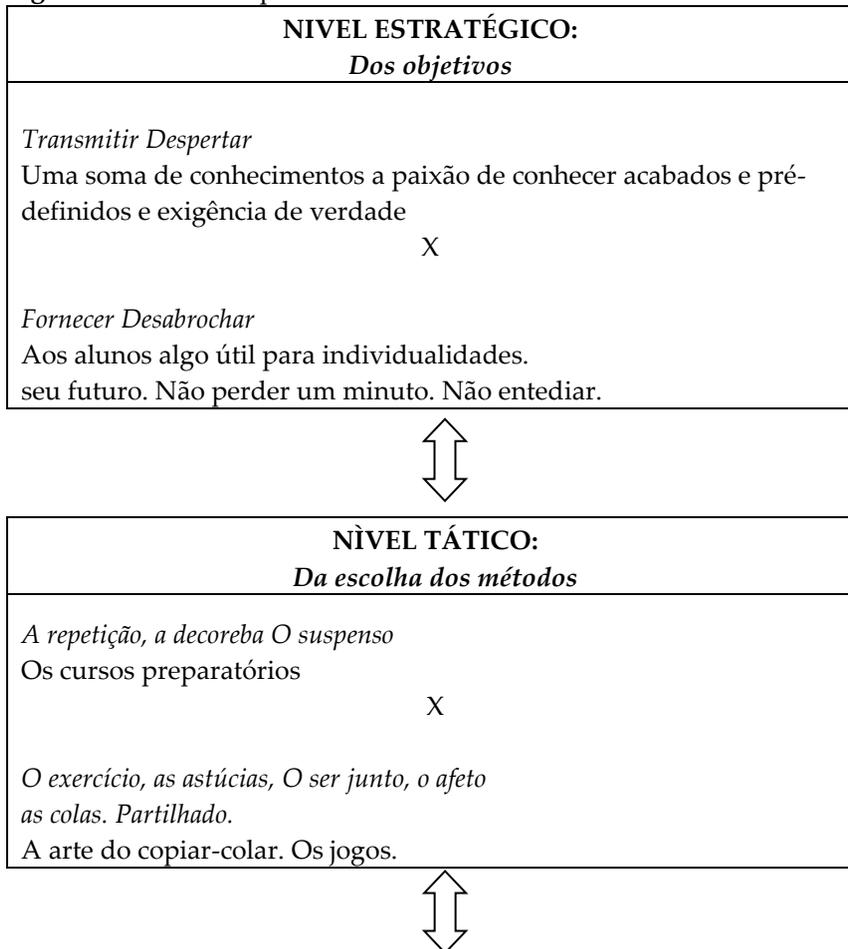


Fonte: *régimes de sens et formes d'éducation* (LANDOWSKI, 2016 p.13).

As atitudes de respeito – e, portanto, “virtuosas” – participam dos regimes programados ou da aceitação de esquemas persuasivos (aceitação do “contrato” firmado entre professor e aluno), em que as ações dos educandos (os enunciatórios da prática em andamento) manifestam-se em comportamentos que variam de uma boa receptividade à proposta em curso a uma submissão excessiva que visa primordialmente a um resultado mais prático de sanção positiva (aprovação). Ambas as atitudes são consideradas positivamente, pois ratificam o valor de “respeito”. Da outra parte, as atitudes desrespeitosas podem ser observadas em ações que se assentam no espírito crítico (e de ceticismo acerca do saber construído ou do saber docente) e naquelas marcadas pelo desinteresse e pela anarquia.

A proposta landowskiana toma ainda como referências instâncias integradas cuja homologação ocorre em um nível superior, da seguinte forma: um nível estratégico de definição de objetivos, um nível tático de seleção metodológica, um nível epistemológico subjacente, em que o estatuto veridictório dos conhecimentos estabelece uma “filosofia” dos saberes postos em cena, da seguinte maneira:

Figura 21 - Níveis da prática educacional



NÍVEL EPISTEMOLÓGICO:
Filosofia do conhecimento

O Dogmatismo A Maiêutica

Um saber certo. Um saber em questão
X

O Pragmatismo O Interacionismo

Um saber útil No pior, um saber indiferente
No melhor, um “saber” em ato.

Fonte: níveis da prática educacional Landowski (2016, p. 14).

Em síntese, a proposta de esquematização da prática educacional de Landowski (2016) prevê, por meio da superposição entre os níveis aqui descritos, a condição de estabilidade necessária para observação e apreensão das formas experimentadas no contexto de aprendizagem. Construída em torno do valor do **respeito** e espelhada no ensino presencial, torna-se objeto de nosso escrutínio neste trabalho, com vistas a melhor compreender como ela se organiza no ensino a distância.

Ao focalizar a convergência das propostas de Pignier e Drouillat (2004) e Landowski (2014, 2016), propomos a seguinte possibilidade de análise do AVA, da prática educacional, levando em consideração os níveis de interação no que tange à interatividade da plataforma e à sua relação com as dimensões estratégica e tática, em meio aos regimes de sentido:

Figura 22 – Tipos de Interatividade e sua correlação com os regimes de sentido



Fonte: Elaborado pela Autora, 2020.

Desse modo, às condições de prática educacional mais diretas e orientadas (A) – “bem programadas”, cujo objetivo encontra-se centrado na transmissão de conhecimentos de forma direta, orientada para o enunciado, contrapõe-se o desabrochar das potencialidades (NÃO B), pouco interacionais (em termos de sistema), porém significativas e ajustadas do ponto de vista interativo e pedagógico, de partilha, de estar junto, de fazer florescer as potencialidades; complementarmente, temos as condições em que a atividade diretiva busca o direcionamento, porém com contornos menos rígidos, para instaurar os acordos que permitem, de um lado, o provimento de conhecimentos úteis, enquanto do outro, podem abrir espaço para as astúcias do copiar-colar (NÃO-A). A adesão ao esquema educacional vai depender do reconhecimento da legitimidade dos atores em cena e da IES como fornecedores de conhecimento útil e da própria percepção dos valores investidos no processo educacional.

Na esteira desse entendimento, recorreremos a algumas pesquisas nas áreas de Educação e da Psicologia Social que acenam sobre as expectativas e sobre os atores envolvidos na EaD. Solange Alfinito (2009), em sua tese de doutorado sobre a influência dos valores humanos e axiomas sociais aplicados à educação superior, explica que os estudantes do ensino superior podem ser classificados em dois grandes grupos: tradicionais e não tradicionais. Os primeiros são aqueles que estudam e não trabalham, têm entre 18 e 24 anos de idade, são recém-saídos do ensino médio e contam com o suporte financeiro da família. Os segundos, pertencentes ao grupo dos não-tradicionais, têm mais de 25 anos de idade, possuem responsabilidades comuns à vida adulta (trabalho, compromissos financeiros e família) e seu ingresso na educação superior foi realizado um longo tempo após a conclusão do nível médio.

A pesquisadora apresenta, ainda, um terceiro segmento ou categoria, advindo de ambos os grupos (tradicionais e não-tradicionais), denominado de primeira geração, definido como pessoas que rompem a tradição familiar de baixa escolaridade e são pioneiros no ingresso na vida acadêmica. Entre os fatores de ordem mais subjetiva, ligados à esfera de influência social, estão as relações sociais com a família, com outros estudantes oriundos da IES e “com o status de se obter um diploma de nível superior” (ALFINITO, 2009 p.26, p.79).

Corroborando esses resultados, o fenômeno, observado sob a perspectiva semiótica e fundado em relatos de estudantes dos cursos de licenciatura em matemática na modalidade a distância (SILVA e MORAES, 2014), aponta também para a aposta na profissão docente como possibilidade de ascensão social e econômica. Acerca dessa possibilidade de mobilidade social e econômica, Silva & Moraes (2014, p. 43) declaram:

O diploma superior é o que vai garantir a mudança de estados dos sujeitos, partindo da privação para a aquisição, do sofrimento para a alegria, da pobreza para o trabalho desqualificado para um melhor

patamar econômico e trabalho socialmente mais valorizado, ainda que não tanto.

A educação superior figurativizada no diploma equipara-se, assim, aos objetos mágicos das narrativas dos contos que constituíram a base dos estudos das narrativas, capazes de mudar a trajetória do sujeito em busca de um futuro melhor. Como explicam ainda os autores, nesse sentido, estudar não se configura mais em uma questão de escolha pessoal: passa a ser uma urgência, uma necessidade ditada pela ordem social e econômica, representada pela IES e pelo AVA.

Em vias de finalização deste capítulo, salientamos que a interatividade sugestiva interacional B, aberta ao acidente, pode ser considerada, pela sua própria natureza aleatória, como condutora a dois resultados diferentes: aceitação do acidente ou sua rejeição.

Em termos das situações acidentais no AVA, pode-se avaliar a possibilidade de falta de acesso aos meios digitais por diversos motivos que escapam ao controle dos sujeitos envolvidos, como queda de sinal e acesso, ocasião em que não resta aos sujeitos envolvidos nenhuma outra possibilidade a não ser aceitar o fato e buscar soluções para resolver as questões como dilação de prazos, reconfiguração de atividades etc. Esse despertar encontra-se relacionado como uma oportunidade de estreitamento de relações entre os sujeitos participantes na tentativa de normalizar as potencialidades de interação na vida escolar.

Na hipótese restante, encontram-se os acidentes advindos da ruptura nas regularidades socioprofissionais, ou seja, daquilo que se espera ser natural aos participantes de determinada interação e constituem suas regularidades. Assim, as expectativas sobre as regularidades na atuação profissional de um professor incluem o saber, a competência sobre os conteúdos ministrados, o estabelecimento de critérios de atuação e avaliação, civilidade e respeito no trato com os alunos, entre muitas; dos alunos, o comprometimento, deferência ao ambiente e ao momento de aula, etc.. Comportamentos discrepantes ou inusitados, provocam

sentidos que o outro desconhece, e diante daquilo que não pode ser explicado, podem suscitar paixões do desconhecido, do não esperado, em meio ao empenho para encontrar alguma regularidade secreta a ser descortinada no acontecimento. A fronteira das irregularidades do universo online é um limite movediço que põe em xeque a interpretação do **fazer** e do **ser** do outro e, com isso, transforma em imperativa a ressemantização da prática de ensino, e em especial, da prática EaD.

Tais aspectos são abordados ao longo deste trabalho, e são mais detidamente relacionados às situações de interação presentes na prática educacional da modalidade a distância no capítulo terceiro.

Discutimos no capítulo ora finalizado as características do *Moodle* e do curso tomado como objeto desta pesquisa como suporte do AVA; esclarecemos o modelo teórico baseado no estudo de Nicole Pignier e Benoît Drouillat (2004), o qual sofreu adaptações para a análise do objeto desta pesquisa - o AVA *Moodle/UAB*, e, também, debruçamo-nos sobre os postulados de Landowski (2014, 2016) acerca dos regimes de sentido e de sua aplicação na prática educacional .

Reservamos ao Capítulo 2 a análise do percurso gerativo de sentido presente no Manual de Estudante EaD, com ênfase no nível narrativo. Ao fazê-la, engendramos um processo observatório de como é apresentada a forma do **agir**, nas proporções assimétricas da relação entre destinador/manipulador – que age sobre o outro para levá-lo a querer ou dever fazer determinada performance – e destinatário /manipulado. Tal relação é mediada na partilha no sistema de valores representada pelo destinador para que seja firmado um “contrato”. Além disso, é necessário que o destinatário adquira um saber ou um poder fazer, para que possa adquirir a competência para desempenhar adequadamente no AVA.

CAPÍTULO 2

DO MANUAL DO ESTUDANTE AO CONTEXTO DA DISCIPLINA: o percurso gerativo de sentidos no AVA

Neste capítulo, analisamos mais detidamente os aspectos relevantes aos textos que compõem o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nosso objetivo é analisar o Plano de Conteúdo desses textos, à luz do percurso gerativo de sentido. Para isso, retomaremos os principais fundamentos teóricos que constituem esse percurso.

2.1. Semiótica e a geração dos sentidos

A Semiótica francesa, fundada nos estudos de Algirdas Julien Greimas, teve seu início no final dos anos 1960 e, a partir da década seguinte, em virtude da grande proeminência dos estudos das estruturas narrativas, munuiu-se de princípios que permitiram descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 1990 p.7). A teoria se solidificou com a descrição de um modelo analítico denominado Percurso Gerativo do Sentido, que é composto por três níveis de análise – o fundamental, o narrativo e o discursivo. Postula-se que a significação pode ser compreendida em camadas que vão das estruturas mais profundas às mais abstratas, que, à medida que vão se complexificando e concretizando, chegam à manifestação para juntar-se à expressão, constituindo assim um todo de sentido. Cada um desses níveis possui uma sintaxe e uma semântica organizando suas respectivas gramáticas de forma autônoma, muito embora o sentido do texto esteja vinculado à relação entre os três níveis (BARROS, 1990).

No nível das estruturas fundamentais, os sentidos são compreendidos a partir de uma oposição semântica geral, como

natureza e cultura, vida e morte, horizontalidade e verticalidade. Por meio das operações de afirmação ou negação dessa sintaxe elementar, a teoria postula que é possível representar um modelo lógico que expressa as relações construídas nos textos.

Desde as sociedades modernas, por exemplo, o processo educacional e os meios de produção encontram-se ligados por paradigmas econômicos. De acordo com Belloni (1999, p.9) os modelos “criados para descrever formas específicas de organização econômica” influenciam sobremaneira na elaboração de modelos teóricos, nas políticas e práticas educacionais.

Como exemplo, pode-se fazer uma ligeira análise do que chamaremos de “narrativa geral” da EaD. A modalidade tende a ser apropriada por modelos capitalistas que veem na digitalização dos conteúdos e na substituição da atuação do professor pela tecnologia formas de produção de um “produto” educacional.

Por outro lado, a EaD pode ser narrada como um modelo democrático que permite que estudantes de lugares mais afastados, ou que não possam acompanhar presencialmente a Universidade, tenham acesso ao ensino. Assim, essas duas visões – em evidente oposição – estariam na base de construção de textos que valoram positivamente a Educação a Distância, ao associá-la a valores eufóricos (positivos) ou disfóricos (negativos) e poderiam ser representadas por uma oposição de elementos contrários, privatização versus estatização.

As relações de negação desses termos gerariam os termos subcontrários, não-privatização e não-estatização. A reunião dos termos privatização e não estatização seriam o polo da mercantilização da educação, que passa a ser vista como um mercado em que empresas injetam seu capital em busca de lucros. No polo que reúne os termos estatização e não-privatização, a educação é vista como um bem público, que deve ser garantido democraticamente a todo cidadão pelo Estado.

De acordo com Diana Barros (2017, p. 191), o segundo nível, o das estruturas narrativas, é observado pela conversão das estruturas fundamentais, a partir de três ocorrências: i) da introdução do sujeito

que põe em funcionamento transformações **narrativas**, em vez de operações lógicas. Essas transformações são por ele operadas para obter valores inscritos nos objetos com os quais se relaciona; ii) as determinações **tensivo-fóricas**, que se convertem em modalizações (de ser e de fazer) do sujeito, alterando tanto as relações do sujeito com os valores, quanto seus modos de existência e iii) as categorias **fóricas**, que são representadas no binômio **euforia/disforia**, em que o primeiro termo se refere a determinações positivas enquanto o último às negativas. A categoria tensiva, organizada nos eixos **tensão x relaxamento** opera, respectivamente, a passagem para descontinuidade ou separação tensa (privação) e para continuidade e relaxamento (aquisição).

Uma narrativa euforizante parte de uma situação de privação (disfórica) para uma aquisição (eufórica), ou vice-versa, se o contrário ocorrer. Entretanto essa passagem não ocorre de forma direta, mas por meio de operações de afirmação e negação.

Conforme mencionado na introdução e no Capítulo 1, culturalmente, o percurso educacional é percebido como euforizante, independente da modalidade de ensino em questão. A busca por um diploma universitário encontra-se apoiada na crença de que, por meio dele, seu portador poderá alçar melhores condições de vida. Surge espaço para um filão comercial bastante lucrativo para empresas que atraem o público com baixo custo e facilidades de acesso e conclusão no nível superior de ensino, sem maiores compromissos com formação acadêmica de qualidade.

No nível discursivo, a estrutura narrativa transforma esses sujeitos em atores do discurso e insere a narrativa no tempo e no espaço, e os valores são disseminados como temas ou figuras. A análise do manual do estudante EaD e da página da disciplina buscará apresentar com mais detalhes esses níveis, com ênfase nas estruturas narrativas, a fim de entender como o sujeito estudante busca atingir o valor por ele desejado, e como essa narrativa é discursivizada nos textos do AVA.

Sentimo-nos compelidos a registrar que o sistema UAB, por sua vez, apresenta um modelo um pouco mais desafiador, pela

própria construção social feita em torno da qualidade das IES públicas, cujo respeito, por mais questionado que seja, representa um valor social partilhado.

Na pesquisa de Silva e Moraes (2014) essa crença dos sujeitos educandos é ratificada, pois embora tais relatos sejam particulares, dialogam com a história coletiva e plural vivida nesse contexto educacional. Silva e Moraes (2014, p. 43) observam que

o diploma é o objeto dotado de poderes, ainda que nem sempre esse diploma represente a certeza quanto ao que se espera daquilo de que simbolicamente estaria investido: o saber correspondente ao momento da finalização de uma etapa de formação. Muitas vezes servindo para legitimar uma formação precária, o diploma em alguns casos mascara uma outra nova interdição (ao saber socialmente valorizado), embora acenando como passaporte para uma vida menos difícil.

A interdição a que se referem os autores diz respeito às especificidades da modalidade a distância, interpretada pelos sujeitos da pesquisa como “mais acelerado e superficial”, em comparação com a modalidade presencial. O primeiro impedimento origina-se no próprio processo educacional: refere-se à dificuldade de se ajustar a modos de aprendizagem com mais “autonomia e independência em relação aos cursos presenciais” e que ensejaram a elaboração de “estratégias para alcançar o saber necessário” por parte desses estudantes.

Desse modo, a observação da trajetória desses sujeitos pode ser tomada como uma narrativa, na qual as sucessivas transformações que o sujeito, em busca do objeto valor figurativizado discursivamente no diploma, concretiza a relação de junção (conjunção) do qual está disjunto. A narrativa de um texto caracteriza-se pela história de um sujeito em busca de valores. É isso que afirma Barros (1990, p. 16):

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a

organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada.

É nesse nível que podemos também observar as relações lógicas e as funções que são encorpadas discursivamente (nível seguinte) pelos temas e as figuras e pelas marcas de temporalidade, espacialidade e de pessoalidade no texto. A narratividade para a semiótica é mudança de estados, o sujeito age e se transforma pelo seu fazer, em busca de valores investidos em objetos.

Como os textos constroem narrativas complexas, marcadas por rupturas e estabelecimentos de contratos entre sujeitos – aqui chamados de destinador e destinatário, entre o sujeito e os objetos visados interpõem-se os antissujeitos, criando os conflitos entre eles e os objetos que os circundam. As estruturas narrativas projetam um simulacro que conta o percurso do sujeito em busca dos valores estabelecidos nos relacionamentos humanos, com contornos semelhantes a uma relação contratual.

Uma vez que uma parcela dos estudantes encontra no ensino a distância a possibilidade de conciliar o exercício profissional e a formação desejada, a formação educacional passa a ser considerada sinônima de um processo evolutivo, uma necessidade surgida de uma ordem social, política e econômica sincretizada na IES como destinador.

Não raramente, diante dos impasses encontrados na compreensão dos conteúdos, os alunos compartilham o que aprendem e formam alianças com os demais colegas, o que se traduz em um saber negociado e construído de forma coletiva e menos individualizada.

Enquanto no ensino presencial essa construção é mais centralizada na figura do professor, no ensino a distância, a participação do professor geralmente é substituída por alguma estratégia multimídia, como destacam Silva e Moraes (2014, p. 43) “apenas simulando a interação, que pouco se efetiva em outros momentos como nos fóruns online” e, por conseguinte, acaba por

representar mais uma dificuldade diante das muitas outras que se apresentam a esses sujeitos.

O AVA pode, então, representar para seu destinatário inúmeras dificuldades para o desenvolvimento das competências necessárias para sua performance na plataforma: de formação prévia para navegar em uma plataforma complexa, de comunicação e de acionamento correto dos sujeitos e de suas instâncias de atuação; na compreensão dos temas tratados, e na própria exigência de uma autonomia não experimentada ou mesmo desenvolvida antes em níveis anteriores de ensino.

A narratividade, para a semiótica, é uma característica de todos os tipos de texto, mesmo aqueles que não se enquadram em tipologias previsíveis de narração. Entende-se por narrativa a sucessão de estados e transformações que um sujeito privado de um dado objeto – que considera como valor – vivencia, para um estado de conjunção com ele. Dessa relação, entre estados e transformações, de sujeitos e objetos é que se organiza a sintaxe da narrativa. Diana Barros (2017, p. 191) esclarece que

no percurso da manipulação, um destinador propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo, com diferentes estratégias, a aceitar o contrato e a fazer o que ele, destinador, quer que o outro faça. O destinatário, por sua vez, interpreta a persuasão do destinador, nele acredita ou não aceita ou não o acordo proposto.

O programa narrativo representa “o sintagma elementar”, em que um enunciado de **fazer** rege um enunciado de estado, realizando essas transformações de estados do sujeito na busca da aquisição de seu objeto valor (BARROS, 1990 p. 20). Os programas narrativos classificam-se em programas de base e programas de uso. Os programas de base são aqueles que abrangem o texto em sua totalidade, integrando a ideia central deste; os de uso são programas secundários em que as transformações de estado podem trazer auxílio ou dificuldade àqueles. A frequência nas aulas, a participação nas atividades acadêmicas, nas avaliações

constituem programas narrativos de uso em cada disciplina. Ao cumprir com êxito esses programas, o aluno realizaria o programa de base “formar-se”.

A sucessão de programas narrativos, ligados por pressuposição, compõe o percurso narrativo, cujo sequenciamento em programa de competência e programa de performance estabelece o percurso do sujeito. Dessa maneira, o programa de performance do estudante para obter a graduação íntegra, com o programa de competência de querer, dever, poder e saber fazer as atividades de cada disciplina do percurso narrativo do estudante, tornando-o assim um actante sintático juntamente com o objeto desejado.

Assim, em um dado momento, o estudante pode cumprir diversos papéis actanciais: um sujeito de não-querer e do não-saber-fazer uma determinada atividade (portanto em disjunção com o querer e o saber-fazer); um sujeito do querer-ser e do querer-fazer (querer ser instruído para realizar uma atividade) e outras diversas possibilidades de composição de papéis na narrativa.

O percurso do destinador-manipulador é o de modificar o sujeito na busca, em um processo de manipulação, de ação de um homem sobre outro homem, o destinatário do fazer-fazer do destinador. Assim, a sociedade, o sonho com o desenvolvimento profissional e a promessa de evolução, reveste-se do papel de destinador. Ao ingressar em um curso de graduação, o destinatário (o estudante) já está modalizado pelo querer-fazer. A instituição, os professores e o material didático são as figuras que no discurso representam essa instância.

Estabelece-se, então, um contrato de fidúcia no qual o destinador procura persuadir o destinatário a fazer-fazer e fazer-crer em sua condição de doador de competência e, da outra parte, que este sujeito-destinatário interprete adequadamente, aceitando ou recusando o contrato proposto. A aceitação nem sempre é indicativa de confiança no esquema proposto. É isso que destacam Silva e Moraes (2014, p. 43):

Os relatos falam da desconfiança em relação à qualidade de sua formação, da discriminação que enfrentam por parte de colegas formados em outras instituições [..]

[...] Nos relatos, os docentes recém-formados reiteram as especificidades que caracterizariam a modalidade de formação a que aderiram. Há, nesse sentido, um saber distinto relacionado ao saber no ensino a distância, por eles interpretado como mais acelerado e mais superficial.

A despeito das dúvidas, a premência para legitimar uma formação que possa oportunizar uma vida melhor instaura nesse sujeito sua relação com o objeto (educação), e, por ansiar pela conjunção com o valor almejado, dispõe-se a fazer o que for necessário para atingir o seu intento. As formas de manipulação podem ser exercidas tendo por base a competência do destinador ora como sujeito que sabe, ora como aquele que pode e da alteração modal orquestrada na competência do sujeito manipulado.

Desse modo na provocação, o destinador-manipulador constrói uma imagem negativa do destinatário e quer que ele altere sua competência modal pelo deverfazer; na sedução, ao contrário, construída sobre uma imagem positiva, tenta produzir no destinatário-manipulado o desejo de fazer (querer-fazer); na intimidação o destinador se funda em seu poder para manipular (valores negativos) o destinatário para o dever-fazer; e, por último, na tentação esse poder do destinador manipula o destinatário, baseado em valores positivos, para o querer-fazer (BARROS, 1990).

O destinador também possui a competência para julgar, sancionar positiva ou negativamente o destinatário. A sanção corresponde à última etapa da organização narrativa e põe termo ao percurso do sujeito. Esse julgamento pode ser realizado por meio de uma sanção cognitiva ou interpretativa, em que a interpretação é baseada “na interpretação veridictória dos estados resultantes do fazer do sujeito” (BARROS, 1990 p. 33), em que o destinador avalia a performance do sujeito em conformidade com

o sistema de valores partilhado e o compromisso assumido na adesão ao contrato.

Assim, o “jogo da verdade” é produzido em relação a dois processos: o parecer/não parecer (a manifestação) e o ser/ não ser (a imanência). Esses mecanismos são responsáveis pela construção dos efeitos de verdade (no que parece e é), de falsidade (no que não parece e não é), de mentira (no que parece, porém não é) e do segredo (no que não parece, mas é). Essas operações sobremodalizam as paixões (como detalhamos no capítulo seguinte) e, também, podem ser observadas na aspectualização.

A outra sanção, a sanção pragmática ou retribuição, põe o destinatário como merecedor de uma recompensa (no caso, a conclusão da graduação e o diploma) ou de uma punição (a reprovação). A evasão, realidade muito frequente na EaD do sistema UAB, reflete mais uma forma de exclusão para a formação oferecida nesta modalidade.

Pesquisas relacionadas à evasão indicam, entre várias causas que motivam o abandono: a falta de qualificação docente para atuar no AVA da IES, incluída aqui a gestão de estratégias de mediação a distância; a mobilização efetiva de uma comunidade virtual de aprendizagem; orientação sobre o processo de autoaprendizagem; a necessidade de maior interação e baixa autonomia dos estudantes, para citar algumas delas (NETTO, GUIDOTTI e SANTOS, 2012).

Talvez uma das principais modificações no processo educacional na modalidade a distância situe-se na gestão da recompensa. No ensino presencial, as situações de avaliação tendem a ser idealizadas, compartilhadas e avaliadas pelo mesmo actante: o professor. Ele congrega, de um modo geral, as condições de doação de competência a seus alunos e a tarefa de julgar sua performance.

Na EaD, a dinâmica da retribuição é realizada por diferentes actantes, entre eles, o próprio AVA, e as tarefas realizadas podem ser automaticamente avaliadas pelo sistema, parametrizado para aceitar ou rejeitar determinados resultados, ou por actantes que não possuem acesso à participação do destinatário em sua

totalidade, mas somente julgam as atividades para as quais foram designados no sistema, segmentando avaliadores/ julgadores.

Nesse sentido, a interação na EaD aparece fragmentada, independente dos recursos interativos que cada AVA possua, o que faz com que os destinatários busquem junto a seus pares presenciais estratégias para alcançar o conhecimento que almejam, conforme ratifica a pesquisa de Silva e Moraes (2014). Observa-se pouco ou nenhum espaço para que se interpretem as ações com base nos valores firmados na relação contratual, tornando as sanções de retribuição mais recorrentes que as interpretativas. Dito de outro modo, há pouca margem para que se observe de uma forma integrativa e que se reconheça de um modo mais subjetivo o resultado das atividades prescritas.

Somente a sucessão de sanções positivas aos múltiplos programas de base permite que o destinatário prossiga, avance em direção à conclusão do curso (programa de uso), o que geralmente é o comum em qualquer nível ou modalidade de ensino. Ao se formar e obter o diploma, o sujeito será então sancionado pelo Destinatador-julgador, que vai julgar se a performance foi bem executada.

Tecemos até o momento considerações sobre as modalizações para ação, para o **fazer**, entretanto, são importantes os aspectos que organizam a semântica narrativa, cuja função é caracterizar as modalizações dos enunciados de estado, ou seja, da modalização do ser. A semiótica prevê as modalidades do querer, do dever, do poder e do saber, porém, aqui, a relação do sujeito com os valores organiza a competência do sujeito, do ser-fazer, das relações intersubjetivas. A modalização do ser compreende as modalidades veridictórias anteriormente mencionadas (mentira, verdade, falsidade ou segredo) que passam a constituir o dizer verdadeiro se assim o é percebido pelo sujeito e relacionado ao fazer interpretativo que alteram sua existência modal e produzem efeitos que atingem a dimensão afetiva ou passional desse sujeito (BARROS, 1990 p.46).

Em síntese, na sintaxe do nível narrativo, consideram-se as unidades sintáticas previstas dentro de um esquema narrativo, o

qual se constitui pela série de percursos narrativos cujos actantes são funcionais (sujeito, objeto, destinador e destinatário). O esquema narrativo organiza os percursos narrativos compostos pelo sequenciamento de programas narrativos em que seus participantes desempenham papéis actanciais (sujeito competente, sujeito operador, sujeito do querer, sujeito do saber etc.); e, por fim, de programas narrativos resultantes do encadeamento de enunciados, em que participam os actantes sintáticos: sujeito de estado, sujeito do fazer e o objeto. Semanticamente, referimo-nos aos sujeitos modalizados pelo fazer como potenciais, virtuais, atualizados ou realizados conforme seus arranjos modais.

A atuação do estudante, observável a partir da plataforma pode ser tomada como uma narrativa, pois representa o percurso de um sujeito em busca da realização (a graduação). Para isso, passa antes por outros estágios: da *potencialização*, quando percebe sua não-conjunção com o objeto-valor (o saber- fazer ou ser representado pelo diploma universitário) e o faz-querer ou dever alterar esse estado (virtualização) com o ingresso no curso; ao ingressar, deve, além de querer ou dever, saber e poder-fazer (atualização) para, enfim, fazer (realizar).

Assim, um aluno que se depara com um processo seletivo para ingressar em um curso superior, é um sujeito potencializado, pois, como se observa na pesquisa de Silva e Morais (2014 p. 42), encontra-se motivado para se tornar um estudante de um curso superior porque acredita “na não-escolarização como atraso que contribui negativamente para a instabilidade que caracteriza certas ocupações no trabalho tido como desqualificado”. Virtualiza-se ao ingressar no curso, quando passa a querer e dever, porém ainda se encontra desprovido da condição de saber ou poder seu desejo.

Principalmente na EaD, o aluno ingressante típico, é aquele, como já destacamos, distanciado da escolaridade tanto em termos espaciais quanto temporais. O ingresso em um curso superior surge como uma possibilidade, com a qual sonha, porém à promessa acenada, corresponde algum tipo de saber ou poder que desconhece, no momento de seu ingresso (no caso dado, a

autonomia, bom acesso, conhecimento das ferramentas tecnológicas etc.).

A modalização do ser é a resultante do esquema veridictório. Esses aspectos serão mais bem circunstanciados no capítulo seguinte, em que apresentamos as modalizações do sujeito de estado e seus desdobramentos polêmicos.

O último patamar do percurso gerativo é o discursivo também considerado em termos sintáticos e semânticos que revelam as especificidades e a complexidade do discurso nas quais as estruturas narrativas são convertidas. Nesse nível, observam-se as relações entre enunciador e enunciatário por meio das projeções sintáticas de pessoa, tempo e espaço.

Fiorin (2015, p. 24) destaca que a enunciação deve ser analisada como “instância de instauração do sujeito”, já que é em torno do sujeito e a partir dele que a linguagem se torna discurso. As operações que provocam um efeito de sentido de aproximação ou distanciamento, de objetividade ou de subjetividade em termos de tempo, espaço e pessoa são as breagens³⁰ organizadas nos processos de debreagem e embreagem.

Na debreagem, o sujeito da enunciação projeta ou se separa da instância da enunciação para produzir os efeitos desejados. Na debreagem enunciativa, busca-se produzir um efeito de subjetividade, com um **eu**, **aqui** e **agora** (pessoa, espaço e tempo) inscritos no enunciado; e a debreagem enunciva, própria de discursos científicos (também o jornalístico e outros com função informativa) pretende imprimir objetividade, distanciando-se da instância da enunciação para projetar um **não-eu**, **um não-aqui** e um **não-agora**, pertencente à ordem do “real” projetado no discurso.

Na embreagem, ocorre o contrário: pressupõe-se uma debreagem anterior e um movimento de retorno à enunciação, em que se neutralizam as categorias de pessoa, espaço ou tempo. No

³⁰ O termo breagem, cunhado por Fontanille (2015, p. 98-99), é um conceito mais amplo que caracteriza o ato de enunciação por excelência, ato pelo qual o discurso pode manifestar, indiretamente, a “tomada de posição”.

AVA, pode-se observar um fenômeno em termos de movimentação entre as breagens: à semelhança das debreagens internas dos discursos literários ou da dinâmica da conversação comum (discurso direto, indireto e indireto livre), no discurso da plataforma virtual há um actante já debreado que fala em nome da instituição e que opera uma segunda debreagem (ora enunciva, ora enunciativa) a outros actantes (os professores autores, por exemplo), que por sua vez, podem ou não debrear a voz aos professores tutores, cuja hierarquia encontrase vinculada a uma subordinação interna à própria enunciação (ou do enunciado) e também à estrutura organizacional da IES (subordinação estabelecida externamente ao texto, pertencente ao nível das práticas, mas que pode estar nele implícita ou explícita ou explicitamente marcadas e também organizada no plano de expressão pelas permissões de acesso de cada participante).

Na sintaxe do discurso, são tratadas as projeções da enunciação no enunciado e das relações entre enunciador e enunciatário. O processo enunciativo considera todas as marcas de enunciação dispostas nos textos como uma unidade estrutural. A enunciação, entretanto, é instância somente pressuposta logicamente em um dado enunciado, cujas marcas identificáveis no texto nos remetem a ela. Desse modo, os “fatos enunciativos são as projeções da enunciação (pessoa, espaço e tempo) no enunciado” (FIORIN, 2016 p. 33).

Por conseguinte, quando, por exemplo, algum estudante descumpra algum dos protocolos estabelecidos ou apresenta condução inapropriada (trabalhos plagiados, perdas de prazos, atitudes de desrespeito a colegas ou professores) no AVA, as mensagens podem projetar um distanciamento, remetendo à IES, instância sem face, ou de uma forma mais aproximada, enunciativamente, por algum dos sujeitos que a representam (um tutor, um professor, um coordenador) Sobre esse processo, Fiorin (2016, p. 41-42) explica que:

esse ele significa eu. Assim, uma debreagem enunciativa (instalação de um eu) precede uma embreagem, a saber, a neutralização da oposição

categorica eu/ele em benefício do segundo membro do par, o que denega o enunciado. Denega justamente porque o enunciado é afirmado por uma debreagem prévia[...]. Negar o enunciado estabelecido é voltar à instância que o precede e é pressuposta por ele. Por conseguinte, obtém-se na embreagem um efeito de identificação entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, tempo do enunciado e tempo da enunciação, espaço do enunciado e espaço da enunciação.

Na seara da semântica discursiva, observam-se os mecanismos de tematização e a figurativização. A tematização é resultante da formulação abstrata dos valores, nos traços que se repetem e que possibilitam a organização de um percurso temático formado a partir de sua estruturação narrativa, cuja recorrência garante também a coerência do discurso. Já a figurativização é a constituição de elementos que remetem não ao abstrato, mas sim ao mundo natural, conferindo ao discurso o efeito de realidade. Na educação, o tema de êxito permeia a trajetória escolar, por exemplo, representada pelas figuras numéricas (as notas) ou por conceitos.

Antes de avançarmos para a análise de textos pertencentes ao manual do estudante de EaD, sentimo-nos impelidos a sintetizar o trajeto percorrido até aqui: registramos sucintamente algumas das categorias formuladas pela semiótica para a análise do plano de conteúdo dos textos, a partir de uma exposição mais geral do percurso gerativo de sentido.

Em seguida, passamos a nos debruçar sobre textos do manual do estudante de EaD, apresentado no plano de expressão, disposto no Capítulo 1 desta tese e a analisar os textos que se dirigem ao aluno na disciplina de Análise do Discurso, escolhida aleatoriamente entre as demais ofertadas na estrutura curricular do curso como recorte válido para composição da análise, uma vez que se configura em uma totalidade de sentidos construída durante sua realização. Cada disciplina tem a duração aproximada de três meses e as atividades são projetadas por períodos de tempo estipulados pelos professores autores, conforme resta demonstrado na análise. Conquanto possa haver outras possibilidades de

configuração na oferta das disciplinas, elas não escapam às determinações gerais que permeiam a modalidade a distância. Assim, a limitação mostrou-se providencial, com vistas a garantir a exequibilidade da pesquisa.

2.2. O manual do estudante EaD

2.2.1. Projeções sobre o estudante e a IES

O manual de estudante EaD, disponível na página de acesso ao AVA a todos os estudantes dessa modalidade, é um documento de 25 páginas, conforme anexo A, que apresenta a estrutura organizacional da IES, normas de funcionamento, atribuições dos sujeitos envolvidos no processo, lista de contatos etc. Devemos antecipar que a análise está centrada nos textos que se dirigem aos estudantes, a fim de compreender os efeitos de sentido gerados na relação entre enunciador e enunciatário. As seções meramente informativas não são objeto de análise, já que não trazem aportes significativos ao escopo deste trabalho. Conforme pode ser observado na Figura 23 a seguir, A introdução na primeira página do manual faz a acolhida aos ingressantes dos cursos EaD.

Figura 23 - Trecho 1 - manual do estudante EaD

Caro/a estudante,

Seja bem-vindo/a ao IFTM!

Você ingressou em um dos nossos cursos na modalidade a distância. É o início de uma etapa de descobertas, aprendizagens e crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Os cursos de Educação, na modalidade a distância (EaD), do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) são uma iniciativa de flexibilização do ensino e da aprendizagem que buscam ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica.

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

No texto, instala-se a princípio um Eu (o *IFTM*) que se dirige a um Tu (*caro(a) estudante, você*) a quem são dadas as boas-vindas. A expressão “você ingressou” implica a pressuposição de que houve uma etapa anterior em que o sujeito (narratário) ainda não fazia parte da IES. Não se sabe nada sobre essa transformação inicial, porém está implícito que o ingresso em um curso superior de uma IES pública é feito por meio de algum tipo de processo que permitiu esse “ingresso”. A utilização de um verbo no passado (*ingressou*) reitera o sentido da existência de algum procedimento inicial e indica que houve alguma transformação de estado desse sujeito, que não era e que passa a ser aluno, e a partir dessa transformação, conquista o direito de estar presente em algum dos cursos da IES (*ossos cursos*).

O sujeito é modalizado por um *querer-saber* a fim de realizar “descobertas, aprendizagens” e obter “crescimento intelectual, profissional e pessoal”. Observemos que a promessa é bastante ampla, pois atuará nas diferentes dimensões da vida do ingressante. Tal pressuposição sobre o querer do estudante o coloca no texto como um *sujeito virtualizado* (aquele que quer ou deve, mas ainda não sabe ou pode fazer), pois o fato de ter logrado êxito em seu ingresso pressupõe sua potencialização prévia (possivelmente pelo processo que deu origem ao ingresso) para o querer ou o dever. Assim, as descobertas, aprendizagens, seriam os programas de uso que o levariam por meio da performance ao crescimento

A expressão “É o início”, mais que um marco temporal, indica, aspectualmente, a instalação de ações que ocorrerão dentro de um certo período de tempo, mostrando que estão no início (aspecto incoativo). Anuncia, também, que se trata de uma etapa (o ingresso) para que os demais acontecimentos transcorram, buscando modalizar o sujeito para que ele tenha motivos para querer ou dever fazer, ou seja, que faça sua adesão à manipulação que se descortina. A argumentação construída para convencer o estudante pode ser vista como um programa de manipulação que impele o sujeito a agir. Busca-se firmar um “contrato de fidúcia”, em que passam a ser designados como destinador (o *IFTM*) e

destinatário (o aluno), e, para isso, ambos precisam agir dentro de um mesmo quadro de valores.

Estabelece-se, no nível narrativo, o programa de base, construído em torno da possibilidade de transformação da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (a evolução intelectual, profissional e pessoal obtida pelo saber). Em outras palavras, o programa de base é a transformação de um estado de disjunção (o sujeito estava vazio de conhecimento) em um estado de conjunção com o objeto valor (aprendizagem e crescimento intelectual, profissional e pessoal). A expressão “É o início” implica o estabelecimento de um marco temporal e factual, representado pela condição de *ser* estudante da IES para que essa transformação ocorra.

Em termos discursivos, pode-se observar a parte mais superficial e concreta do percurso gerativo do sentido. Organizam-se as operações de aspectualização, recursos de verossimilhança, as debreagens, os percursos temáticos e figurativos, as isotopias que estabelecem uma unidade semântica à enunciação pressuposta.

No trecho, há a projeção de um narrador que apresenta os “nossos cursos” e que se dirige diretamente ao narratário projetado, “você”. Isso cria um efeito de subjetividade que pretende simular proximidade entre os atores (do nível discursivo). É interessante perceber que, embora a categoria de pessoa seja feita por meio da debreagem enunciativa, no segundo parágrafo, a projeção do lugar (lá), o IFTM, e o distanciamento dos “cursos de educação” mudam o tom do texto que passa a apresentar uma definição do que seja a modalidade EaD. O segundo parágrafo não se dirige mais diretamente ao ingressante. Observemos outro trecho do manual.

Figura 24 – Trecho 2 - manual do estudante EaD

Nesta modalidade de ensino o estudante é o foco do processo de ensino-aprendizagem. Além de dedicação, disciplina de estudo, organização do tempo e familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação é necessário que o estudante seja ativo e participativo para que possa conseguir êxito na sua trajetória de aprendizagem. Portanto, convidamos você a ser protagonista na construção do seu processo de formação e da história do IFTM.

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Neste parágrafo, apresenta-se o papel actancial projetado para o estudante: protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem, personagem principal, dotado de competência para agir. Ele deve ser dedicado, possuir disciplina de estudo, saber organizar seu tempo e deve estar familiarizado com as ferramentas tecnológicas, participando como sujeito ativo no processo. Parece-nos oportuno destacar que tais características somente são projetadas no texto após a efetivação do ingresso, o que ocorre, também, depois do estabelecimento de relações contratuais realizadas no ato da matrícula, ocasião essa igualmente pressuposta, já que obviamente o estudante só possui acesso a essa leitura se já estiver integrado ao quadro discente.

O percurso temático do sucesso (do êxito na sua trajetória) é organizado pelos temas dedicação, disciplina e organização etc. A figura de “protagonista” caracteriza o estudante que deve ter foco e ser ativo e participativo. Do sujeito virtual (que quer e deve) são esperadas essas competências, para se atualizar e, para que, no final do processo, possa se sentir realizado ao obter o diploma universitário. As figuras de “processo”, “trajetória” e “história” somadas à aspectualização do tempo (uso do subjuntivo) reforçam a duratividade e mostram que esse êxito é ainda um vir a ser. No último período do texto, o narratário torna a ser projetado. A figura do “convite” suaviza o papel do IFTM que passa para o estudante a função de “protagonista” e responsável pelo “seu processo de formação”.

Defendemos que se estabelecem aqui as condições para a criação de estados passionais, uma vez que o sujeito vai se deparar, durante sua atualização, com o **fazer** que o colocará (ou não) em conjugação com os valores visados. Uma vivência que incide sobre seus estados de alma, por meio de qualificações modais que modificam a relação do sujeito com os valores. Posto de outra forma, o estudante, na etapa inicial de ingresso na modalidade a distância, confia em si e na IES e se mune de uma expectativa de satisfação (antecipada ou imaginada) para se apropriar do objeto valor (sintetizado no diploma). São elementos que, à medida que a trajetória educacional transcorre, poderão gerar estados de decepção, insatisfação ou frustração que poderão se manifestar caso essas expectativas não se concretizem, como apresentamos no Capítulo 3. Passemos a analisar outro trecho do Manual:

Figura 25 – Trecho 3 - manual do estudante EaD

<p>Este guia contém informações importantes sobre a estrutura, a dinâmica de funcionamento do curso e os papéis dos atores envolvidos na Educação a Distância. Ele será seu guia por todo o curso, leia-o com atenção e fique atento aos procedimentos e regulamentos que normatizam o seu curso.</p> <p>Estamos à disposição para orientá-los, apoiá-los e recomendar mais dedicação e compromisso. Nesta caminhada aprenderemos mais que uma profissão, aprenderemos ser comunidade e a desenvolver a responsabilidade social de cada um.</p> <p>Agradecemos sua presença e desejamos bons estudos, sucesso e muitas realizações.</p>

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Nesse trecho, descortina-se o destinador (do nível narrativo) como aquele que “orienta”, “apoia” e, primordialmente, “recomenda mais dedicação e compromisso”; e um destinatário, aqui instalado como aquele sujeito que, já de antemão, encontra-se “em falta” com o comprometimento e o empenho exigidos no contexto educacional.

A manipulação é organizada em torno da competência do destinador/manipulador, como sujeito do saber e do poder e do

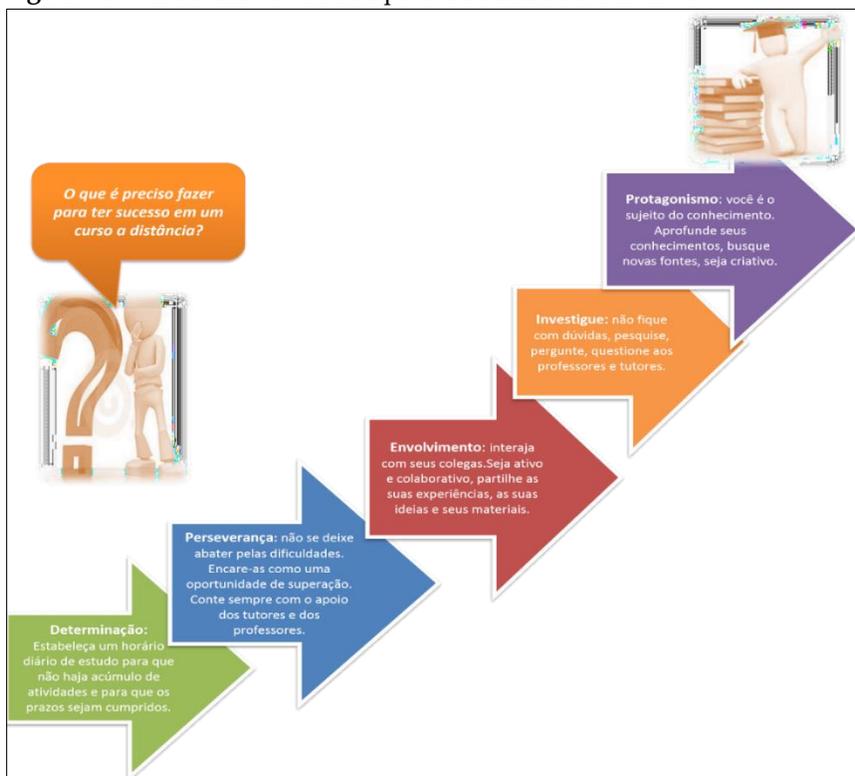
destinatário/manipulado, pelo querer/dever fazer, em que se alternam imagens positivas e negativas deste último, ora operando provocativamente, ora de modo sedutor ou mesmo por meio de intimidação velada (deixando implícito que a não observância das regras resultará em uma sanção negativa de sua performance)

Na parte final do trecho esse efeito é atenuado pela inclusão do destinador “nesta caminhada”, colocando-se como participante do processo de aprendizagem lado a lado com o destinatário (“aprenderemos uma profissão, a ser comunidade”), em corresponsabilidade social, redefinindo “o papel da escola e o papel do estudante” em termos de EaD. Ao centrar o processo educacional no estudante – o protagonista – a IES posiciona-se como coadjuvante no empreendimento ao utilizar a 1ª pessoa do plural, atenuando o tom injuntivo dos trechos anteriores para, então, finalizar com o agradecimento pela adesão (presumida) e o desejo de bons estudos e sucesso. Alternam-se distância e proximidade do destinador em relação ao destinatário, presunções de competência e performance, porém abre-se, também, espaço para desconfiança sobre estas, o que revela a função julgadora do primeiro (como a instância julgadora do sucesso/fracasso do destinatário).

O tema da dedicação é figurativizado em “ativo”, “protagonista”, “compromisso”, que leva ao “sucesso” e a “realizações”; na organização do tempo, as figuras utilizadas remetem ao trajeto: “formação”, “processo”, “história”, “dinâmica de funcionamento”, “caminhada”; na disciplina de estudo, as figuras remetem a “guia”, “papéis”, “atores”, “bons estudos”, como elementos a serem seguidos para um bom resultado em sua performance.

Na sequência, o manual apresenta uma representação gráfica (Figura 26), que nos ajuda a compreender ainda mais o percurso narrativo do sujeito-estudante do curso EaD:

Figura 26 - Percursos narrativos para o sucesso do aluno EaD



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Os percursos narrativos aqui estabelecidos para o êxito na modalidade a distância são formulados abstratamente pelos valores de **determinação**, **perseverança**, **envolvimento**, **investigação** e **protagonismo** que compõem o percurso temático do que se espera de um estudante em uma graduação EaD. O sujeito da instância narrativa converte-se em ator, cujas coordenadas são determinadas pelos programas narrativos existentes em cada seta da figura. Dessa maneira, dentro do percurso temático sugerido pelo discurso institucional, há um programa narrativo da determinação, no qual a injunção sobre o estabelecimento de horário diário de estudo (percurso de destinador manipulador) produz um efeito de intimidação, pois o

destinador **pode** assim fazê-lo e quer que ele (estudante) **deva** fazer dessa forma. O trecho deixa subentendida, também, uma sanção negativa (o percurso do destinador julgador) para o não cumprimento dos prazos por algum possível acúmulo de atividades. O manual estabelece as condições para que o sujeito passe de sua condição virtualizante para atualizante, ao seguir suas indicações e qualificar-se para agir (o percurso destinatário).

No programa seguinte, atenua-se um pouco o efeito intimidador do passo anterior para, na **perseverança**, o destinador, em vez de prescrever diretamente a superação dos obstáculos, recomendar ao destinatário que busque ajuda dos tutores quando necessário, assumindo uma posição de que **sabe** e **deseja** que o destinatário **queira** agir dessa forma. Contudo, ao dizer que o destinatário deve encarar as dificuldades como **formas de superação** retoma o efeito prescritivo, antecipando, e deixando subentendido que o argumento da dificuldade não poderá ser considerado como desculpa para o não atendimento às exigências (e antecipando também uma suposta sanção).

No item do **envolvimento**, o destinador manipula o destinatário a **querer** ser ativo e participante, a compartilhar seus materiais e buscar interagir com os colegas. Remetemo-nos aqui às condições de interação controlada permitida pela plataforma que condicionam os modos de interação de forma direta, analisadas no plano de expressão. Esse envolvimento depende das funções interativas da ordem da programação do AVA programáveis, cabendo ao destinatário desenvolver outras formas de aproximação – de interação, propriamente dita – ou mesmo de apropriarse de forma adequada das ferramentas que o AVA possui para promover esse compartilhamento.

O imperativo presente no programa seguinte, **investigue**, projeta discursivamente, mais uma vez, o tema da dificuldade, aqui figurativizado nas **dúvidas**. Novamente o destinador convoca o destinatário a buscar em sua atitude as formas para superá-las pela pesquisa e na interação com os demais participantes a solução para os obstáculos que surgirem.

No patamar mais alto da imagem é posto o **protagonismo**. Visualmente essa qualidade é destacada como a mais importante. No texto, apresentam-se os elementos da sintaxe narrativa – no papel actancial de protagonista – e da sintaxe discursiva (a projeção de um “você”), que valida esse ator no percurso temático do sucesso. Não obstante, o estudante como “sujeito de conhecimento” é um sujeito solitário, que precisa, sozinho, não se abater, ser criativo, organizado, perseverante e determinado. No texto, a individualidade é bastante euforizada e todo o processo de aprendizagem parece depender exclusivamente do estudante. São excluídas aqui todas e quaisquer fontes de dificuldades e é exaltada a capacidade de superação do indivíduo, o “sujeito do conhecimento”.

Essa visão de individualismo, responsabilidade e protagonismo é fruto de uma doutrina econômica fundada no liberalismo, que faz com que os processos educacionais espelhem esse modelo, projetando no indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso. Desse contexto, são excluídos tantos outros fatores que obstam um bom desempenho desse estudante, como a realidade social em que se encontra, a estrutura do curso, as condições de acesso etc.

O percurso narrativo do sujeito ingressante, que transforma seu estado de **não ser** aluno para **ser** aluno EaD, converte-se no percurso temático do sucesso, e do sucesso dentro dessa modalidade de ensino, cujas propriedades **atualizantes** estão especificadas e que se pretende repercutir em sua competência (e consequentemente em sua performance). O destinatário, após seu fazer interpretativo, assume as posições cognitivas estabelecidas pelo destinador porque **crê** que elas poderão servir para colocá-lo em junção com o objeto de valor, liquidando a sua falta. A própria disposição ascendente da figura-texto e os bonecos do ponto de partida e de chegada produzem esse efeito.

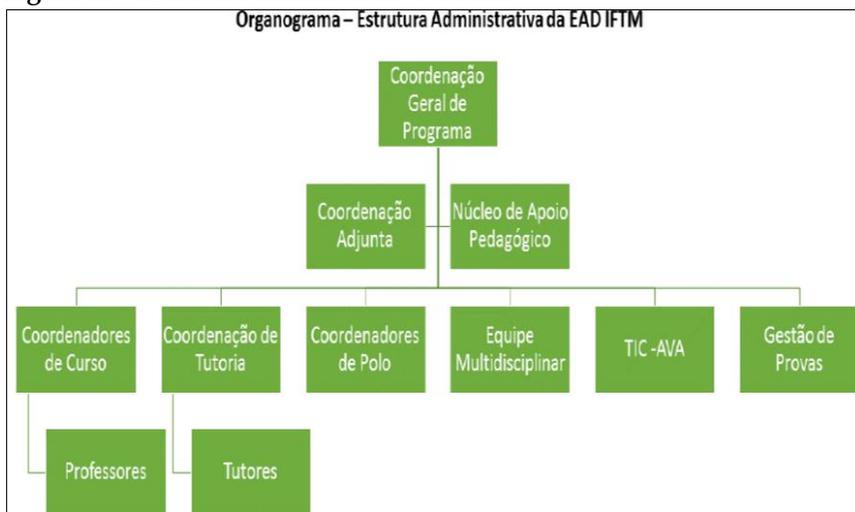
Pressupõe-se, assim, que as competências denominadas no texto, estabelecidas no contrato persuasivo entre destinador e destinatário, se não forem de todo preexistentes, possam ser ao

menos adquiridas a partir do ingresso na EaD. As competências são pré-requisito para a manutenção do acordo.

Pode-se questionar ainda se tais competências não seriam as mesmas esperadas de sujeitos envolvidos em qualquer modalidade de graduação. Possivelmente, sim. Porém, a relação de manipulação estabelecida em um curso presencial permite a modulação (a mediação) dessas competências, de modo a permitir que a passagem entre os roteiros programados, a persuasão exercida e os ajustamentos sensíveis possam articular o surgimento ou o desenvolvimento dessas competências. Na modalidade presencial, há certa alternância dos regimes de interação cabíveis à situação de ensino-aprendizagem. Na modalidade a distância, contudo, há pouca – ou quase nenhuma – possibilidade de serem estabelecidos ajustamentos sensíveis às necessidades do estudante. Como vimos anteriormente no Capítulo 1, a interatividade (de ordem tecnológica) não implica necessariamente em interação e vice-versa.

Observemos, agora, a página seguinte do manual. Nela é apresentada a estrutura administrativa da EaD da IES.

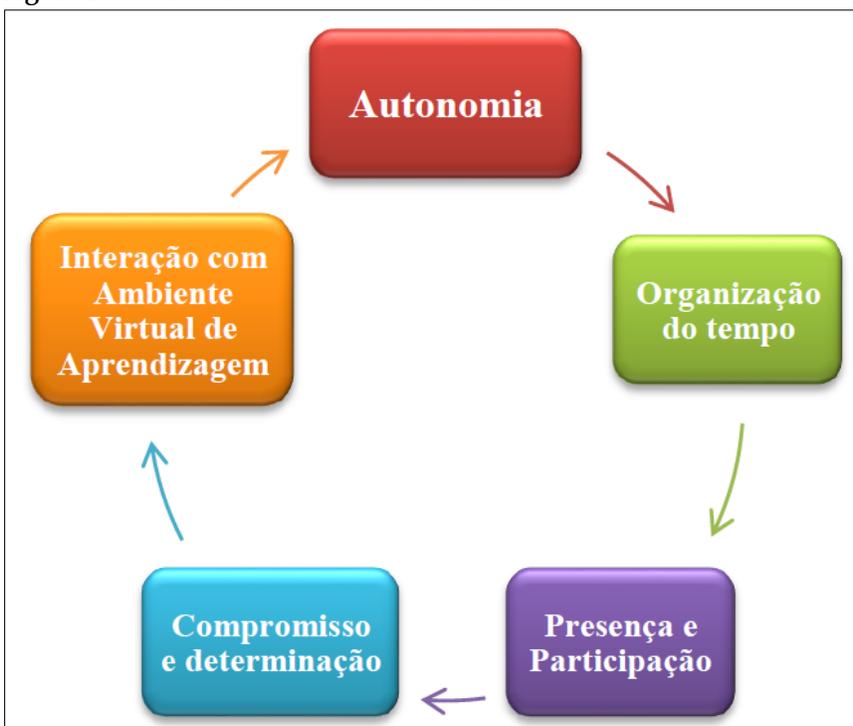
Figura 27 - Estrutura administrativa da EaD



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Desdobram-se aqui os atores que podem desempenhar sintaticamente a posição de destinador, mas que poderão desempenhar papéis actanciais diversos ao longo do percurso e conforme o desenvolvimento da prática.

Figura 28 - Características do estudante EaD



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Figura 29 – Trecho 4

Autonomia

Apesar de o professor e tutor serem os mediadores do processo ensino-aprendizagem, você é o maior responsável por sua formação e aprendizagem. A autonomia garante que faça o roteiro de seu estudo, desta forma você precisa organizar o espaço, tempo e estratégias (leituras, pesquisas, esquemas, questionamentos, entre outros) conforme suas necessidades. É preciso que tenha uma atitude de busca, de investigação, isto é, que seja dinâmico, que formule ideias, que desenvolva conceitos e enfrente desafios e situações-problemas construindo, assim, seu próprio conhecimento.

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Entram em cena agora alguns dos demais atores no cenário educacional: os professores e tutores (assim chamados para estabelecer a diferença entre professores-autores das disciplinas e os professores acompanhantes das atividades). Eles entram em cena a partir de uma estrutura concessiva “apesar de...”, que coloca professores e tutores como adjuvantes do processo formativo, deixando a cargo do estudante a responsabilidade por sua performance.

O texto investe na projeção do narratário “você”, assim, o “texto constrói um tipo de leitor chamado a participar de seus valores” (FIORIN, 2016 p. 64). Esse texto convocatório elenca uma série de ações a serem executadas pelo narratário: (**É preciso que tenha uma atitude..., que seja dinâmico, que formule ideias** etc.), e imputa a ele o papel de “principal responsável” pelo seu percurso. O narrador, nesse caso, atua como um observador, pois determina o ponto de vista sobre o discurso. É este observador que projeta as imagens do professor como uma concessão e o estudante como responsável, autônomo, organizado, curioso e dinâmico. A multiplicidade de temas relacionados à figura do ingressante confere uma ampla dimensão a esse ator.

Os temas da autonomia, da determinação, da perseverança, do envolvimento, da organização e da investigação são reiterados tanto no textoimagem quanto no parágrafo que o sucede. Observemos:

Figura 30 – Trecho 5

Organização do tempo

A flexibilidade de horário de um curso a distância possibilita não estar presente todos os dias na instituição escolar, no entanto, esse tempo precisa ser cumprido. Assim, é imprescindível organizar-se para cumprir com êxito todas as atividades propostas. Reserve um horário diário para seus estudos, não deixe nada para depois.

Presença nos encontros presenciais e participação no AVA

Em nossos cursos exige-se a presença nos encontros presenciais (uma vez por semana para os cursos técnicos e seis encontros semestrais para os cursos superiores sendo que acontecem na sexta no período noturno e sábados matutino e vespertino). Além disso, o estudante precisa ter acesso e participar do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A presença no encontro e a participação no AVA possibilitam progresso na aprendizagem e melhor desempenho no curso. Esteja sempre atento ao cronograma de seu curso.

Compromisso e determinação

Todas as atividades presenciais e a distância têm um prazo para serem realizadas e entregues. O cumprimento desses prazos proporciona maior sucesso em seus estudos, pois, além da aprendizagem obterá pontuação para aprovação. Organize sua agenda e não perca os prazos estabelecidos.

Ambiente virtual de aprendizagem

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é a sala de aula virtual. Nele estão disponíveis todas as disciplinas ofertadas no curso por semestre/período. O professor é o responsável por criar essa sala de aula virtual, disponibilizando os materiais e atividades da disciplina, acesso a links indicados e biblioteca, meios de interação e participação. No AVA você realiza as atividades propostas e interage com colegas, professores e tutores. Existem vários tipos de AVA, mas o que nós utilizamos é o moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

Algumas coordenadas temporais são apresentadas nos itens de *organização do tempo* e presença nos encontros presenciais e participação no AVA. O tempo apresentado na organização é disposto não em termos quantitativos, e sim durativos (do cumprimento do tempo necessário para realização das atividades). Na perspectiva de homologação da **presença** estabelece-se a quantidade de encontros semestrais (seis ao todo) e os períodos em que ocorrerão (**sexta à noite, sábado de manhã e**

sábado à tarde) estabelecendo uma referência temporal futura ao momento da enunciação, também reforçada pela figura “cronograma de seu curso”. Projeta-se também o espaço de ocorrência dos encontros (em algum lugar não explicitado) e da participação no espaço principal da EaD: o AVA.

As coordenadas de tempo também surgem no item do compromisso e da determinação na menção aos **prazos**, enquanto a caracterização do espaço ganha maior destaque. Instala-se o **aqui** do AVA (Moodle) como sala de aula e mais ainda, ele é estabelecido como lugar preferencial – quase uma referência espacial gnômica, o cenário em que tudo ocorre: local de encontro com professores e colegas, biblioteca, local de execução de atividades, de acompanhamento do progresso e de resolução de dúvidas.

Por se tratar de um fenômeno complexo, o AVA, em seu funcionamento, irá apresentar configurações espaciais, temporais e pessoais de formatos diversos, conforme a natureza das atividades a serem realizadas. Elas podem ser marcadas pela descontinuidade/ continuidade, concomitância/ não concomitância dos acessos, dentre outras, que irão estabelecer as relações entre o momento de referência (passado, presente ou futuro), o momento do acontecimento (anterior, posterior, concomitante ou não) e o momento da enunciação.

A questão da assincronia e da não exigência da presença física na EaD é resolvida com a disciplina estabelecida pela organização e gestão do tempo, repetidamente requerida ao estudante no manual, de modo a garantir que o momento do acontecimento seja sempre anterior aos prazos estabelecidos para a realização das atividades. Muito mais que uma questão linguística, a percepção do tempo no AVA encontra-se intimamente ligada à presença no espaço.

Em seguida, o manual apresenta dicas para a performance do estudante bem-sucedido:

Figura 31 – Dicas para o aluno virtual de sucesso



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A)

A recorrência de categorias sêmicas ao longo do texto pode ser verificada mais uma vez, tanto em termos de temas quanto de figuras presentes. A isotopia temática do sucesso surge dessa vez em forma de “dicas” e o texto encontra-se concretizado não somente nas figuras utilizadas para concretizá-la, mas também na disposição textual em formato de colmeia, metáfora associada à organização e ao trabalho. Uma possível leitura temática e figurativa subjacente ao tema do sucesso (subtemas do sucesso) dos textos do manual até o momento compreende:

- 1) O tema da qualidade dos serviços oferecidos pela IES nas figuras, **professores, tutores, estrutura dinâmica, sala de aula virtual, links, biblioteca, Moodle;**
- 2) O tema da autonomia (protagonismo): **sujeito, novas fontes; tecnologias de informação; (não faça) plágio;**

3) O tema da disciplina: **uma ou duas horas diárias, atividades, prazos, diariamente, cronograma, horários de estudo**. O tema disciplina relaciona-se à isotopia figurativa temporal (**uma ou duas horas diárias, cronograma, horários de estudo**);

4) O tema da perseverança aparece como uma isotopia temática relacionando-se aos temas da **determinação, persistência e superação**.

Nas páginas seguintes do manual do estudante EaD, são apresentados os direitos e deveres dos discentes, instituídos no regulamento disciplinar do Corpo Discente do IFTM³¹, aplicável aos estudantes da IES. O documento, na seção “direitos dos discentes”, faz menção em seu inciso V, ao direito de frequência à biblioteca e dependências esportivas da IES, não cabível ao aluno na modalidade a distância, [...] V. Frequentar a biblioteca, as instalações esportivas e demais dependências do *Campus*, sem prejuízo dos trabalhos escolares³².

Na seção “deveres dos discentes”, em seu inciso I, identificamos mais projeções reiteradas da qualidade da IES (solicita-se que o estudante contribua com atos e atitudes adequadas para a manutenção do prestígio e o bom conceito da instituição). É pontuada também a relevância de se atentar à assiduidade e à pontualidade na entrega dos trabalhos (incisos VI, VII e X). Os incisos VIII, IX, que tratam, respectivamente, do zelo e da conservação das instalações e dependências da IES, da participação em solenidades e atividades promovidas pela instituição também devem ser interpretados pelo leitor do manual como extensível ao polo em que as atividades presenciais são realizadas.

I. Contribuir com atos e atitudes adequadas, mantendo o prestígio e o bom conceito da Instituição;

³¹ Resolução nº 18/2012, de 14 de agosto de 2012. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberlandiacentro/nap/codigo_etica_discente.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

³² Fonte: manual do estudante dos cursos de educação a distância do IFTM, 2019, p. 8.

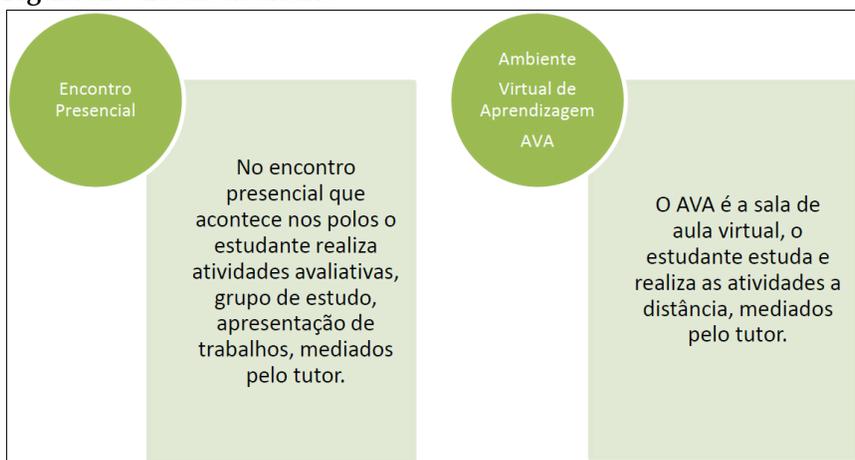
- II. Tratar com respeito os colegas e demais servidores da Instituição;
- III. Comunicar com colegas, professores e servidores da instituição de forma respeitosa e educada;
- IV. Não incitar os colegas a atos de rebeldia, abstendo-se de colaboração em faltas coletivas;
- V. Zelar pela conservação das instalações e dependências, dos materiais, dos móveis e utensílios, dos equipamentos e máquinas, e de todo o material de uso individual e coletivo da Instituição;
- VI. Realizar os trabalhos escolares com assiduidade e pontualidade;
- VII. Cumprir as determinações e os horários estabelecidos pela Instituição;
- VIII. Participar de solenidades e atividades cívicas, culturais, sociais, esportivas e recreativas promovidas pela Instituição;
- IX. Apresentar-se às atividades curriculares com o material didático indispensável à sua participação nos trabalhos escolares;
- X. Obedecer aos prazos estabelecidos pela Instituição, apresentando documentação exigida, nos casos previstos;
- XI. Participar das reuniões dos órgãos para os quais tenha sido eleito como representante discente, obedecendo à convocação;
- XII. Manter atualizados seus dados junto à CRCA.³³

As possibilidades de interpretação provenientes da leitura de tais direitos e deveres podem produzir efeitos diferentes no estudante, seu leitor preferencial: efeito de não pertencimento, pela inaplicabilidade desses ou de outros incisos à sua situação; efeito de sobrecarga, proveniente do acréscimo dos requisitos solicitados até o momento ou mesmo mais dúvidas e desconforto ao estudante ingressante sobre como deverão ou poderão proceder para o cumprimento das obrigações e dos direitos apresentados, conforme a competência interpretativa do destinatário.

Na sequência, são apresentados cursos, localidades, carga horária e os momentos letivos:

³³ Fonte: manual do estudante dos cursos de educação a distância do IFTM, 2019, p. 9.

Figura 32 – Locais de ensino



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Do ponto de vista das projeções do espaço, há uma debragem enunciativa para os encontros presenciais e no ambiente (que ocorre nos polos, e no AVA, **lá**) em oposição a um **aqui** das “boas-vindas” (você ingressou no IFTM, **aqui**). O mesmo efeito de distanciamento na operação explicitando um **Eu** implícito, que não mais se dirige a **Você (tu, ingressante)**, projetando **não para** o narratário, mas sim para o **estudante (ele)**, na verdade, a qualquer estudante EaD, ou a qualquer leitor que se aventure na leitura do manual, o que visa a produzir o efeito de lisura e transparência dos procedimentos estabelecidos para todos.

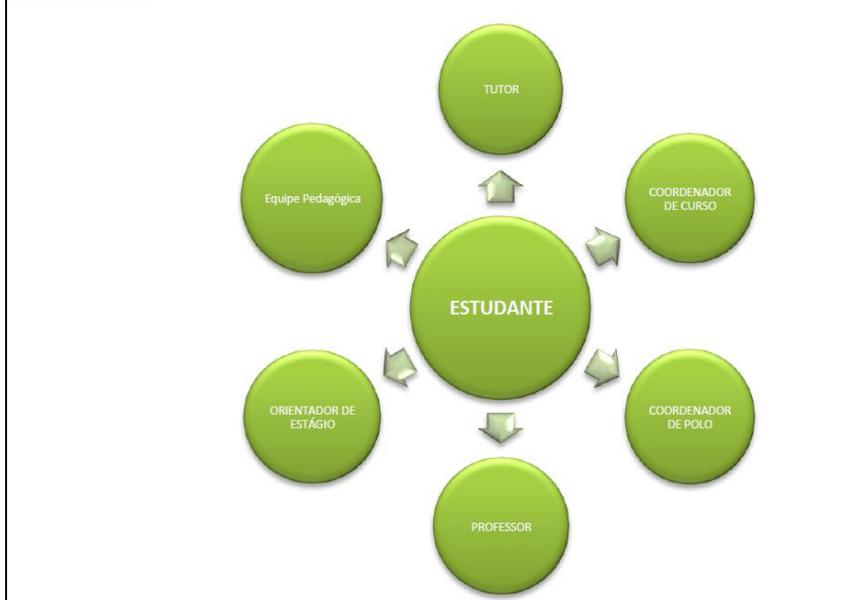
Do mesmo modo, a utilização do tempo presente (que **acontece**, o estudante **realiza**) do presente gnômico³⁴ atesta a natureza perene e verdadeira do procedimento.

³⁴ Ou presente omnitemporal, assim classificado quando o momento de referência e o momento do acontecimento são tomados como ilimitados. De acordo com J. L. Fiorin, é o presente utilizado para enunciar verdades eternas ou as que se pretendem sê-las, amplamente utilizado pela ciência, religião ou em máximas e provérbios regidos pela sabedoria popular (FIORIN, 2016 p.134).

Figura 33 – Equipe de Apoio ao Estudante (parte 1).

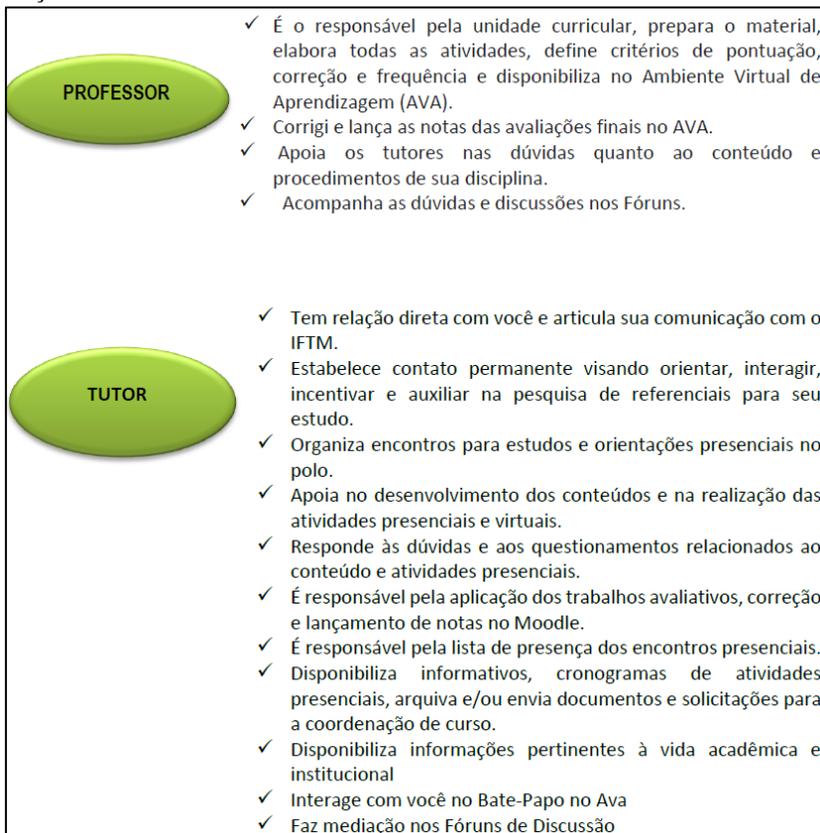
5. EQUIPE DE APOIO AO ESTUDANTE

Veja abaixo as pessoas com quem você terá maior contato durante seu curso e a função de cada um deles:



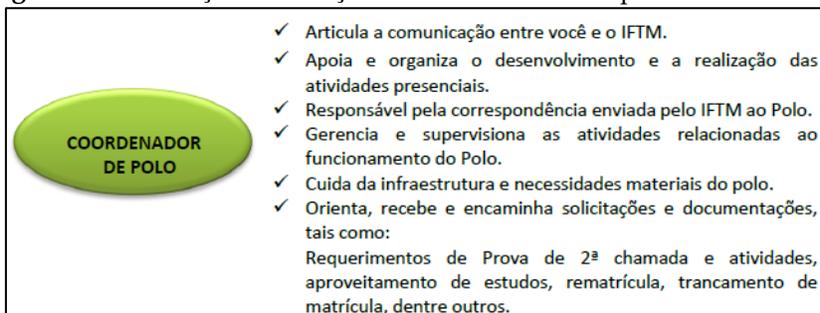
Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Figura 34 – Equipe de Apoio ao Estudante (parte 2) – Descrição das Funções



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Figura 35 – Descrição das funções do coordenador de polo



Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Figura 36 – Descrição das funções de Orientador de Estágio e Coordenador de Curso

	<ul style="list-style-type: none">✓ Articula a comunicação entre você e o IFTM no que diz respeito ao seu estágio obrigatório.✓ Apoia e organiza o desenvolvimento e a realização dos procedimentos para o estágio obrigatório.✓ Responde às dúvidas e questionamentos relacionados ao estágio.
	<ul style="list-style-type: none">✓ Coordena e acompanha todas as atividades desenvolvidas no curso.✓ Elabora e disponibiliza cronograma/calendário do curso.✓ Analisa e emite parecer quanto às solicitações requeridas pelo estudante.✓ Responde às dúvidas e questionamentos relacionados à sua vida acadêmica.✓ Gerencia e supervisiona as atividades relacionadas ao funcionamento do curso.✓ Disponibiliza informações pertinentes à vida acadêmica e institucional.

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Como afirmamos anteriormente, cada um desses actantes possui um nível de informação que o transforma em narrador ou interlocutor pré-determinados pela programação. Essas funções encontram-se submetidas ao enunciador, que pode estar em sincretismo com o observador instalado. Fiorin explica que “a função de falar é do narrador; a de ver ou, às vezes, de ouvir”, isto é, “da compreensão dos fatos pertence ao observador” (FIORIN, 2016 p. 95). Esses actantes podem, ainda, estar em sincretismo, embora sejam funcionalmente distintos.

O estudante protagonista é cercado por uma série de profissionais, que, a partir das atribuições recebidas, tem seu papel delimitado e enfraquecido em relação à própria autonomia para dirimir, de forma mais rápida ou direta algum questionamento ou problema eventualmente evidenciado.

O professor é o actante responsável por estipular o **fazer** do estudante e conceder a sanção final. Seu papel, de acordo com o manual, congrega poucas possibilidades de interação com seus

alunos, ficando restrito a atividades de supervisão acadêmica. Discursivamente colocado em um patamar superior ao do tutor (por motivações indeterminadas), manifestada na isotopia temática da responsabilidade da ação: “prepara”, “elabora”, “define”, “corrige”, “apoia”, “acompanha”.

O tutor, por sua vez, surge representado no tema da interação na isotopia temática da “relação”, “contato”, “aplicação”, “mediação”, “apoio”, “resposta”, “disponibilidade”, “organização” e “orientação”. Enquanto o professor atua como o manipulador que impele à ação, o tutor, à semelhança das fadas-madrinhas dos contos, pode proporcionar as condições para que o sujeito possa realizar sua transformação.

A coordenação do polo presencial funciona como uma secretaria, cuja principal função é a comunicação com a IES e a oferta da estrutura física ao estudante, observada nos temas da “articulação”, “comunicação”, “correspondência”; no tema de funcionamento; na temática documental, nas figuras, “solicitações”, “documentações”, “requerimentos”, “estudos”, “rematrícula”, “trancamento de matrícula”. Doa competência para a performance, fornecendo os meios materiais para a transformação do estudante.

O sujeito orientador de estágio tem seu percurso marcado pelas cadeias temáticas: “articula”, “estágio” “procedimentos”, “obrigatório” e da comunicação: “articula”, “dúvidas”. O estágio obrigatório constitui mais um **fazer** necessário, sobre o qual, o juízo negativo corresponde a uma interdição definitiva sobre sua pretensão. Geralmente disponibilizado a partir do 6º período do curso, funciona como pré-requisito para docência.

Por último, no manual, o coordenador de curso constitui, em conjunto com o coordenador do polo a dimensão burocrática da IES. A institucionalidade aparece tematizada em “cronograma”, “parecer”, “solicitações”, “atividades”, “informações”. Já a perspectiva de gerência aparece em “coordena”, “acompanha”, “supervisiona”, “disponibiliza”, “avalia”, “emite”, “responde”.

À segmentação dos atores corresponde a limitação de atuação na plataforma, complexificando a relação de manipulação:

destinadores desdobrados testam o estudante EaD de forma contínua sobre sua comunicação com o AVA, com os colegas, enfim, com todas as dimensões que avaliam sua performance, não apenas em relação ao desenvolvimento acadêmico propriamente dito, mas em virtude do saber e do seu poder e de um querer constantemente posto à prova.

Após a atribuição das coordenadas de actorialização do AVA, o manual passa a se ocupar da textualização dos ícones do ambiente:

2.2.2 A gestão do acesso ao AVA

Analisando primeiramente a configuração textual, percebe-se que são apresentados programas narrativos de uso referentes a situações que descrevem: no ambiente virtual, na videoconferência, no e-mail, no chat e no fórum. Os espaços são debruçados enunciativamente (**lá, no AVA, no bate-papo, na videoconferência, no e-mail, e nos fóruns de discussão**) os professores, os tutores, o estudante (eles), envolvidos em cada percurso e a categoria temporal tomada sob o ponto de vista da ação observável em seu desenvolvimento (GOMES, 2012 p. 12), ou seja, em seu aspecto considerado de modo processual. Caracteriza-se, sobretudo, como um discurso que pretende organizar um **saber**, que utiliza verbos no presente, indicando sua atualidade constante, relacionado a um alhures e aos atores e seus respectivos papéis em cada programa.

Figura 37 – Ícones do processo de aprendizagem

	<p>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – é a sala de aula virtual, compreende várias dimensões que vão desde a integração de diferentes materiais didáticos até a relação entre professores, alunos, metodologias e estratégias de ensino. AVA é uma ferramenta com dimensão pedagógica, em que o professor disponibiliza vários recursos para o estudante, como textos, aulas, cronogramas e exercícios.</p>
	<p>A videoconferência é uma das melhores ferramentas de mediação, utiliza imagem e som em tempo real. Possibilita que o professor e estudante estejam em interação no mesmo instante.</p>
	<p>E-mail - é a possibilidade do envio de correspondências em texto, ou com arquivos de quaisquer tipos anexados (por exemplo imagens ou textos).</p>
	<p>O bate-papo, mais conhecido como Chat, estabelece discussões através de mensagens entre alunos/tutores/professores. Os participantes podem enviar e ler mensagens, estabelecendo uma discussão em grupo e, ainda, trocar mensagens de forma reservada e particular. Esta possibilidade de “conversar on-line” pode ser utilizada com diversos objetivos na EAD: esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, dentre outros. Permite a comunicação de forma mais interativa e dinâmica.</p>
	<p>Os fóruns representam discussões realizadas por meio de um quadro de mensagens, que dispõe de diversos assuntos e temas sobre os quais o usuário pode emitir sua opinião, sendo possível ainda, contra argumentar opiniões emitidas por outros usuários formando uma cadeia dinâmica de debates.</p>

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

Cabe aqui, a propósito da representação icônica, uma contribuição da semiótica visual, à medida que esses aspectos apresentados por Fontanille (2005) integram-se ao conteúdo. O autor aponta, ao tratar sobre as ancoragens e as manipulações dêiticas sobre leituras de cartazes ou demais situações concretas de afixagem, que certos referenciais procuram sobredeterminar a eficácia de uma prática futura – aqui da prática na EaD – nas

modalizações do saber e do poder. Fontanille (2005, p. 64, grifos no original) destaca que

é aqui e agora, ou além e por um período dado ou indeterminado, que se **sabe** e que se **pode** procurar determinado objeto ou determinado serviço, ou realizar determinada atividade; mas a *dêixis* diz respeito igualmente ao querer, pois a coincidência entre o fato que se **queira** determinado objeto e determinado serviço, além do fato que se possa procurá-lo, é uma figura temporal que é ela própria dêitica, aquela da ocasião (o *kairos*).

A plataforma, como local de “afixagem digital” e o manual, como constitutivo “afixado” têm seus serviços projetados não para um **aqui** e um **agora**, mas a um **lá** e um **então**, em uma *dêixis* expandida. Intenta-se, dessa forma, antecipar e indicar as práticas futuras.

Em relação à iconização, Fontanille (2005) destaca que sua percepção darse-á na relação de traços pertinentes identificáveis como uma unidade, formando uma configuração complexa. Assim, a representação do AVA com a letra M de *Moodle* e o capelo indicam a sala de aula e o professor; a videoconferência, com professor e alunos com seus *notebooks* em uma sala de aula e uma lousa; o e-mail com um envelope em movimento; o bate-papo com bonecos e marcação de diálogos entre eles à semelhança dos quadrinhos; ou os fóruns, com uma bancada e participantes munidos de seus computadores simulando um debate, funcionam como metáforas. Elas, porém, não se valem apenas do recurso de possuir alguma semelhança com o mundo natural, mas antes são resultantes de um conflito que deve ser resolvido pelo leitor, sob a forma de analogia, com esse referencial natural.

Essa dupla referencialização – ícone e sua tradução textual – traz em seu bojo, agora mais claramente, uma manipulação exercida sobre a base do **saber**, em que a proposição formulada pelo enunciador assenta-se em uma base epistêmica, um “prelúdio” da comunicação, um passo dado como uma “solicitação de consenso” com a qual o enunciatário irá consentir ou refutar. E,

a partir dessas posições, constrói-se o espaço cognitivo em que a persuasão e a interpretação trabalharão, refletindo nas e pelas estruturas semionarrativas, a manipulação e a sanção (GREIMAS, 2014 p. 135).

Figura 38 – (Parte 1) – Acessando as disciplinas

ACESSANDO A PÁGINA DA DISCIPLINA NO MOODLE DO IFTM	
<p>Bem-vindo</p>  <p>Conheça: professor, tutores e PLANO DE ENSINO</p>	<p>No ícone Bem-vindo, na página da disciplina, você encontrará informações sobre: o professor da disciplina; o objetivo da disciplina; os nomes dos tutores a distância e presencial; os polos onde ela será ofertada; o cronograma com as datas das atividades, pontuação, frequência e o responsável pela correção das atividades, além da ementa da disciplina.</p>
<p>Biblioteca</p>  <p>Apostila do curso e material complementar</p>	<p>Na Biblioteca, você terá a sua disposição todo o material utilizado pelo professor ao longo da disciplina, tais como: livros, apostilas, textos, vídeos, videoaulas, etc.</p>
<p>Bate-papo</p>  <p>Entre e interaja no dia e horário definido</p>	<p>O Bate-papo, é um espaço virtual de socialização dos estudantes e pode ser utilizado como uma ferramenta de interação entre o professor e os estudantes para esclarecimento em dia e horário previamente agendado. Também pode ser usado para uma “conversa online” entre os alunos, sobre diversos temas.</p>
<p>Fórum de Dúvida</p>  <p>Esclareça aqui suas dúvidas</p>	<p>O Fórum de Dúvidas é um espaço para esclarecimento de dúvidas que o professor e/ou tutor virtual respondem sobre o conteúdo da disciplina, as aulas, as atividades, etc. Portanto, é um espaço para que o aluno possa esclarecer suas dúvidas quanto a disciplina.</p>
<p>Conteúdo</p>  <p>Estude o Conteúdo desta semana</p>	<p>No Conteúdo você terá a sua disposição o conteúdo e as orientações do professor relativo à Semana ou Módulo vigente.</p>

Fonte: manual do estudante EaD (Anexo A).

Figura 39 – (Parte 2) – Acessando as disciplinas

<p>Atividades a distância</p>  <p>Realize as Atividades a Distância</p>	<p>No ícone Atividades a Distância você realizará as atividades propostas pelo professor, como: responder a um questionário, enviar um arquivo de texto, ou escanear e postar alguma atividade. É importante lembrar que toda atividade tem um prazo determinado para ser realizada, pontuação e frequência. Realize todas as atividades e garanta um bom desempenho.</p>
<p>Fórum de Discussão</p>  <p>Contribua com o Tema Proposto</p>	<p>No Fórum de Discussão, você expressará sua opinião sobre os temas previamente definidos pelo professor. É um espaço de interação e de reflexão sobre o conteúdo estudado, em síntese um espaço de construção coletiva do conhecimento. Para que essa ferramenta alcance os objetivos propostos é preciso que o estudante exponha as suas ideias de forma clara e coerente, que dialogue com outros estudantes demonstrando domínio do conteúdo. Lembre-se de que além da pontuação em termos de nota o Fórum de Discussão também pontua em termos de frequência, por isso, não deixe de participar.</p>
<p>Atividades presenciais</p>  <p>Realize as Atividades presenciais</p>	<p>Em Atividades Presenciais, você receberá orientações de como será realizado o encontro presencial.</p>

Fonte: manual do estudante EaD (Anexo A).

A comunicação da página inicial das disciplinas cria efeito de aproximação ao projetar o narratário como “Você”. Ao assumir que há o aceite implícito do narratário para a(s) proposta(s) apresentada(s), passa-se da dimensão cognitiva para a pragmática. O saber-fazer, componente pressuposto para a performance do estudante, aqui aparece de modo explicitado, manifestado de um modo particular, típico dos “discursos de programação” (GREIMAS, 2014, p.170-179).

Esses discursos se fazem presentes em diversos gêneros, entre os quais estão os manuais de instrução, cujas indicações gerenciam “em extensão a textualização de uma prática” ou em “extensão sincrética” – por meio da multimodalidade (textos verbais combinados a imagens, emblemas e esquemas), buscando, de maneira didática, otimizar a prática e estratégias assumidas no texto, cujo fim último é o de contribuir para que essa “prática

argumentativa” e textualizada atue como um elemento persuasivo, tornando o sujeito capaz para agir (FONTANILLE, 2008 p. 38-39).

Contudo, embora os textos do manual contenham elementos persuasivos, estes não são os responsáveis pela adesão do destinatário, cuja adesão se deu por um **querer-fazer** em um momento anterior (um programa narrativo elaborado talvez no momento da inscrição no processo seletivo), ou por um **dever-fazer** sancionado culturalmente (de ter um diploma de graduação). Acredita-se que o destinatário-leitor desse manual já está modalizado e em fase de apropriação de um programa a ser realizado (**ser** aluno EaD). A persuasão subjaz ao programa de aquisição de saber ser aluno EaD.

Os programas de uso em cada item desdobram-se em programas adjuntos que se repetem para cada disciplina e juntos formam o programa de base da graduação superior, assim pensado: PN 1, programa narrativo de uso *de acesso à disciplina* (bem-vindo), reconhecido pela inserção dos actantes e de seus papéis actanciais; nos objetivos e ementa da disciplina que servirão de norte para a transformação do estudante; PN2 , **Acesso ao material**, inserção dos actantes (incluindo o estudante como operador da consulta ao acervo); pelo acesso aos materiais livros, apostilas, textos etc., operadores da transformação do estudante. Os PNs 3 e 4 (Bate-papo e fórum) inserem, além dos actantes, os modos de interação em cada programa, indicando, também, as transformações para aquisição do conhecimento, e, assim sucessivamente, nos demais programas. Do encadeamento desses programas de uso é formado o programa de base.

Há, porém, um programa principal pressuposto e anterior a esses e que contribui de forma expressiva para a realização dos demais: um PN0, de familiarização com as ferramentas virtuais, que deve ter sido construído previamente ao ingresso na EaD. Ele é independente dos demais programas e ao mesmo tempo, adjunto, pois integra os PNs principais para navegação no AVA. Por não estarem temporal ou sequencialmente marcados, os PNs apresentados acima correm, a princípio (porque ainda não se

encontram em funcionamento prático), de forma paralela, de modo a compor juntamente com outros programas de uso, a construção global do PN de base – o da graduação, uma competência prévia, não doada pelo destinador, mas que é pressuposta.

Também são delineados os PNs paralelos da sanção do destinador de modo explícito no boxe “bem-vindo”, com a atribuição da responsabilidade pela correção das atividades, como uma espécie de “lembrete” do julgamento das ações do destinatário. Do mesmo modo, nos boxes destinados a “atividades a distância” e “fórum de discussão”, a sanção sobre a performance é resultante da execução das atividades previstas em termos de pontuação e frequência. Embora a execução aparente dessa sanção ainda não se encontre precisada aqui, ela se deixa entrever ao destinatário, mesmo não concretizada ou “fundada em uma sequência de implicações lógicas”, que dimensionariam esse fazer (GREIMAS, 2014 p. 174). As sanções para os demais PNs parecem ficar a cargo da interpretação do destinatário, de entendê-las como necessárias e integrantes da estrutura contratual.

Assim, tendo dissertado sobre a gestão de acesso ao AVA, abordamos, a seguir, a problemática da frequência e da avaliação.

2.2.3 A problemática da frequência e da avaliação

Figura 40 – Critérios para frequência



A frequência na educação a distância é obrigatória?

SIM. A frequência é contabilizada por meio da participação nos encontros presenciais e na realização das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Cada atividade proposta corresponde a uma determinada parte da carga horária total da disciplina (o que equivale um percentual de frequência) e um valor de pontuação.

No AVA a frequência não é computada pelo número de acessos ao sistema. O que realmente comprova a frequência é a participação do estudante na realização e entrega (envio) das atividades propostas no Ambiente Virtual.

É importante estar atento: o que garante a frequência é a participação em fóruns, chats, na execução e entrega das atividades do AVA, a participação e realização das atividades do encontro presencial.

 Para aprovação o estudante precisa no mínimo de 75% de frequência e conceito “C” (60 pontos)

Fonte: manual do estudante EaD (Anexo A).

A seção em destaque explica o modo pelo qual o destinatador irá julgar o destinatário, ou seja, como serão interpretadas suas ações e o seu relacionamento com o valor dado à frequência, ou seja, como eles serão interpretados e sancionados positiva ou negativamente por ele.

A comprovação é expressa quantitativamente por meio das figuras, tais como “contabilizada”, “encontros presenciais”, “corresponde”, “carga horária”, “total”, “percentual”, “número”, “comprova”, “frequência”, “entrega”, “atividades”, “75%”,

“conceito C”, às quais correspondem certo enrijecimento à flexibilização aventada na modalidade de ensino.

De fato, parece-nos uma contradição, pois o ensino a distância deveria, a princípio, priorizar o acesso remoto, justamente para ir ao encontro daqueles que não dispõem de tempo – por estarem

inseridos no mercado de trabalho, por residirem em locais mais distanciados ou de difícil acesso, para citar apenas duas razões. Por outro lado, vemos uma exigência dupla: de participação on-line, em *chats*, fóruns, muitas vezes marcados em horários de trabalho ou de atividades domésticas ou de cunho social a que geralmente somos convocados; e em encontros presenciais, que igualmente não contemplam escalas de trabalho, esquemas de deslocamento e acesso aos meios de transporte.

O decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 redefiniu o conceito de EaD e ampliou seu alcance para o ensino básico e para pós-graduação e flexibilizou o credenciamento dos polos presenciais, nos seguintes termos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância 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.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o

desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância³⁵.

“Acesso” e “acessibilidade”, “avaliações compatíveis”, “lugares e tempos diversos” parecem contrapor-se a “atividades presenciais”, “asseguradas”, “nos espaços”, que são definidos: “sede da instituição de ensino”, “polos de educação a distância”, “ambiente profissional”.

Entretanto, o §3º do artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da educação³⁶ preconiza a exceção da frequência de alunos e professores no ensino a distância. A legislação, portanto, não resolve a contradição estabelecida, pelo menos sob a perspectiva semiótica, cabendo às Ciências Sociais, mais particularmente ao Direito, definir e interpretar a hierarquia do ordenamento jurídico e sua aplicação em situações concretas, o que foge do escopo desta pesquisa.

No AVA, o discurso se desenrola sob diversos pontos de vista: o sujeito da enunciação instaura narradores que devem e podem assumir a palavra e a existência modal para narrar, ou seja, sujeitos que **sabem ser**. Outra relação também entra nessa equação: a relação entre esses narradores (actantes do discurso). Os actantes discursivos e os narrativos podem estar manifestados nos mesmos atores ou em atores diferentes (BARROS, 2001, p. 86).

As transformações do sujeito narrativo podem ser acompanhadas por diferentes sujeitos (professores, coordenadores, equipe pedagógica, coordenação geral, equipe de TI), sob perspectivas diferentes e é possível que a narração e/ou a observação processual tenha diversas combinações.

Para melhor compreendermos essa actorialização, recorreremos a Fiorin (2016 p.91-111) que, ao tratar da pessoa desdobrada em textos, permite que a mesma interpretação possa ser transposta ao AVA. A focalização parcial das cenas é creditada pelo nível de

³⁵Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid. Acesso em: 06 out. 2020.

³⁶ Fonte: BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

permissão no ambiente, enquanto a visão total encontra-se reservada ao administrador do sistema. Porém, ela não pode ser pensada em termos de onisciência, como na literatura, já que as reações e os pensamentos das pessoas não podem ser detectados pela sua movimentação na plataforma. Pode-se apenas verificar se houve o acesso, sua duração, as direções tomadas. A interpretação é sancionada na recompensa – atribuição de e/ou presença computadas – ou punição – não-consideração da nota /presença.

A constituição bem demarcada da configuração actorial e funcional no AVA, é típica da programação, entretanto, nesse caso, pode ser igualmente apreendida como integrante do esquema manipulatório de atestação da competência da IES como destinador e doador da competência modal para os demais actantes. A instauração das instâncias actoriais busca produzir o sentido de qualificação da instituição para a oferta de ensino.

Passemos, a seguir, para a análise sobre o sistema avaliativo no manual. As normas pedagógicas dos cursos não se distinguem de cursos presenciais em termos avaliativos: para aprovação o estudante necessita de ter frequência em 75% das atividades do curso, como acima discutido, e o mínimo de 60% (conceito C) em cada unidade curricular, indicado como “desempenho mínimo necessário”, ao qual corresponde a pontuação 60 a 69 pontos; o segmento que varia entre 70 e 89 pontos marca a performance “eficiente”, enquanto que a “excelência” é obtida com a pontuação de 90 a 100 pontos, conforme Figura 41 disposta a seguir:

Figura 41 – Normas pedagógicas do Curso

8. NORMAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS		
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
Os critérios e instrumentos de avaliação são apresentados pelo professor juntamente com o plano de ensino.		
APROVAÇÃO: Para que o estudante seja aprovado é preciso que tenha 75% de frequência e alcance no mínimo 60 pontos (Conceito C) em cada unidade curricular. Confira tabela de conceitos:		
Conceito	Descrição do desempenho	Percentual (%)
A	O estudante atingiu seu desempenho com excelência.	De 90 a 100
B	O estudante atingiu o desempenho com eficiência.	De 70 a 89
C	O estudante atingiu o desempenho mínimo necessário.	De 60 a 69
R	O estudante não atingiu o desempenho mínimo necessário.	De 0 a 59
A frequência é computada a partir da presença nos encontros presenciais, na participação e resolução das atividades do ambiente virtual de aprendizagem e nas avaliações presenciais.		

Fonte: manual do estudante EaD (Anexo A).

A avaliação é, do mesmo modo que a frequência, um tema delicado no que diz respeito à EaD: de encontro com a flexibilização e ampliação do acesso ao ensino superior e da modalidade, houve um certo engessamento em relação aos critérios de verificação de sua eficiência (como um **selo de qualidade**) que, por sua vez, distancia-se do valor da construção colaborativa da aprendizagem sobre a qual foi fundada.

O sistema avaliativo da EaD – UAB é pautado pela exigência de frequência presencial ao instrumento avaliativo principal, previsto em lei. O estudante deve se dirigir aos polos presenciais para realizar a(s) avaliação(ções) proposta(s) em cada disciplina do curso. É de certa forma compreensível a preocupação do sistema com a possibilidade de fraudes em casos de um sistema avaliativo feito exclusivamente on-line, e é ainda mais justificável em fases iniciais de implementação e consolidação da modalidade, como forma de ratificar a credibilidade do sistema. Contudo, mostra-se relevante observar que diversos países adotam o modelo inteiramente on-line, sem prejuízo da qualidade dos cursos

oferecidos, o que é, também, acompanhado pela constante evolução do aparato tecnológico, que oferece cada vez mais meios de monitoramento e controle das atividades feitas em um AVA.

A problemática da avaliação no ensino como um todo, particularmente do ensino superior, e ainda mais na EaD constitui um ponto sensível no processo de ensino-aprendizagem em nosso país. A mesma cobertura legal que estabelece critérios mais rígidos para avaliação em prol da credibilidade do processo educacional proporciona condições para reclamações por parte dos estudantes, que esperam que o simples cumprimento das atividades solicitadas pelos professores seja levado em consideração e não necessariamente a qualidade de seu trabalho final, gerando um efeito reverso: a instauração de inúmeros processos administrativos e inclusive judiciais para fazer jus às expectativas dos estudantes de notas elevadas pelo esforço despendido e não pelo que foi efetivamente entregue (MATTAR, 2011).

As contradições do sistema avaliativo já foram pauta de estudos de inúmeros pesquisadores. Moran (2009), Mercado (2007), Mattar (2011), Kenski (2012), entre outros, são alguns dos pensadores que se debruçaram sobre as contradições do sistema avaliativo da modalidade a distância. Tais contradições encontram morada no modelo UAB, que aplica os mesmos critérios avaliativos de cursos presenciais, sem, com isso, considerar as especificidades do sistema. A discussão sobre os diversos modelos de instrumentos avaliativos disponíveis foge um pouco ao escopo deste trabalho, mas vale ressaltar que coadunamos com Moran (2009, p. 65-66) no que diz respeito ao fato de que “focar o peso da avaliação num momento presencial contradiz os projetos pedagógicos de muitos cursos que se dizem construtivistas e interacionistas, e que afirmam que o importante é a avaliação em processo (formativa) e não a pontual (somativa)”.

Ainda sobre a avaliação, acionamos Santos Neto (2019, p.28) para problematizar que a legislação sobre o processo avaliativo EaD foi inicialmente determinada pelo Decreto nº 2.494 de 1998, que previa que todas as avaliações fossem realizadas de forma

presencial. Ele foi substituído pelo Decreto nº5.622 de de 2005, que aceitou a inclusão de atividades avaliativas realizadas a distância, todavia manteve a prevalência dos resultados das avaliações presenciais sobre as demais. Esse modelo parece ter se consolidado e, embora os Decretos nº9.057/ 2017 e nº9.237/ 2017 não mais exijam a obrigatoriedade de avaliações presenciais, na prática, a realidade do exame presencial continua a ser preferido pelas IES.

Como parte integrante e essencial da aprendizagem, dentro de uma perspectiva construtivista e interacionista, a verificação deve ser processual, como preconizam teóricos em educação e grande parte dos ementários das disciplinas nos currículos do ensino superior ratificam. Não obstante, no caso da UAB, o exame assume um caráter mais punitivo que formativo, como apontado em pesquisas sobre as causas da evasão na EaD (ABRAED, 2008; NETTO, GUIDOTTI & SANTOS, 2012, entre outros).

A exigência da presença física do aluno nos polos para a realização de avaliação, independentemente de sua configuração ou abordagem escolhida reflete os paradoxos do modelo UAB: i) modelo criado para atenuar os obstáculos ao acesso ao ensino superior, inclusive em termos de deslocamento físico, exige sua presença para realização de uma avaliação; ii) investe em tecnologias de aprendizagem, mas determina que a avaliação ocorra em moldes tradicionais, com peso principal na aferição de seus resultados; iii) requer autonomia do estudante, porém a questiona frequentemente no ambiente; iv) reconhece o papel importante da interação entre os participantes do AVA (estudantes/estudantes, estudantes/ professores), porém controla os canais de comunicação existentes.

O **saber** e o **poder** das IES no esquema manipulatório da EaD é, em grande parte, construído pela complexidade de sua configuração hierárquica e da própria estrutura tecnológica do programa. Ao imputar ao estudante qualificações prévias para sua atuação no AVA, a IES o provoca e o convoca para que seja e aja em conformidade com a projeção feita. Essas projeções mesclam-se, alternando efeitos de sentido entre uma imagem desfavorável – por

não se reconhecer nas representações feitas no manual e uma positiva e favorável – pela presunção de que é de fato qualificado para participar do processo de ser aluno EaD.

Como destinatário, o estudante passa a **querer-fazer** (resultante das operações da sedução ou tentação) ou a **dever-fazer** (advindos da provocação ou da intimidação), ou seja, a transformar sua competência modal. Tais operações aparecem de modo combinado ou misturado, explicitadas pelo encadeamento dos programas constantes do percurso do destinador-manipulador, ora de forma remota, ora presencial, em cada unidade curricular, ocorrendo de forma simultânea, em grupos de três disciplinas por um período geralmente de dois a três meses, e sequencial para o novo grupo de disciplinas, e assim por diante, até o final do curso. Não é raro o caso de atividades de recuperação serem adicionadas ao conjunto, acrescentando tarefas ao estudante com resultados insatisfatórios em qualquer unidade curricular já ofertada.

Na aplicação das atividades e julgamento de atividades avaliativas, contudo, há, como já mencionado, actantes diversos: o professor-autor na correção da prova “final” – a prova decisiva, correspondente a 60% do valor total das atividades desenvolvidas; na plataforma, no professor-tutor e no professor-autor, responsáveis pelo julgamento das outras atividades avaliativas. Algumas podem até mesmo ser projetadas e avaliadas pelo próprio Moodle, sem a possibilidade da realização de tarefas mais produtivas (ou menos reprodutivas) para o desenvolvimento de estratégias mais argumentativas ou autorais dos estudantes.

Nas atividades presenciais, o professor-tutor é o responsável pela aplicação e pela atribuição da nota (sanção de recompensa ou punição), contudo, nas avaliações finais, é encarregado apenas de sua aplicação, mas não por sua correção, tarefa professor-autor da disciplina. O julgamento então é realizado por actantes diferentes e, portanto, a interpretação sobre a performance do estudante gera muitas incertezas para ambas as partes.

Incerteza que aumenta, caso não obtenha êxito na tentativa de recuperar-se na unidade curricular e não o conseguir. Mais ainda,

passa a depender da continuidade da oferta do curso em um período subsequente, para poder refazê-la, correndo risco de ter que esperar, por vezes, por um tempo longo para que isso aconteça, representando uma dupla sanção, mais um obstáculo a ser transposto, em meio aos que se apresentam em seu percurso.

Outra inconsistência do sistema avaliativo do programa UAB refere-se à possibilidade de escolha que o estudante possui para assumir riscos calculados de executar certas atividades avaliativas e não outras, em função da pontuação ou frequência atribuídas. A interpretação dos resultados obtidos seria prejudicada, adicionando dificuldades para estabelecimento entre o que **parece ser** e o que **é**. Assim, um estudante que decide, ao exercer sua autonomia, não realizar – por inúmeras razões – atividades a distância ou somente algumas delas, pode ser interpretado como “esperto”, uma ameaça de possível “fraude” ao sistema. Do mesmo modo que o “exemplo” da turma para o sistema pode ser considerado um aluno “modelo”.

Figura 42- (Parte 2) Normas pedagógicas dos cursos

*** Fique atento:**

- ✓ Cada atividade tanto virtual quanto presencial conta para frequência e nota;
- ✓ A frequência é obrigatória, sendo reprovado o estudante que não obtiver pelo menos 75% de frequência da carga horária de cada unidade curricular.

Para cada unidade curricular serão distribuídos, de forma cumulativa, 100 (cem) pontos no decorrer do período letivo, sendo que 70% deverão ser destinados à avaliação e às atividades presenciais e 30% em atividades a distância.

REPROVAÇÃO: Caso o estudante não tenha frequência igual ou superior a 75% da carga horária letiva e o desempenho mínimo de 60% estará reprovado e ficará em regime de recuperação.

RECUPERAÇÃO

Poderá submeter-se aos estudos de recuperação ao final da unidade curricular o estudante que obtiver rendimento inferior a 60% nas atividades avaliativas, e no mínimo 25% de frequência, terá oportunidade de fazer a prova de recuperação. Para ser aprovado ele precisa alcançar no mínimo de 60% na recuperação.

Veja abaixo as especificidades da recuperação:

Curso	Especificidade
Licenciatura	Recupera o 100% do total de pontos distribuídos na unidade curricular.

Nas unidades curriculares dos cursos a distância em que o estudante ficar em recuperação, após a realização da mesma, a pontuação máxima será de 60% dos pontos distribuídos no semestre. Finalizada a recuperação, se ainda o estudante continuar com rendimento inferior ao mínimo exigido para aprovação 60%, conceito "C", será atribuído o conceito "R" – Reprovado. Nesse caso o estudante poderá fazer dependência.

DEPENDÊNCIA

O estudante poderá cursar a dependência em um dos seguintes modos:

- Em turma em andamento na qual a unidade curricular estiver sendo ofertada. O estudante irá refazer a unidade curricular cumprindo todos os requisitos, como: encontros presenciais, atividades presenciais e a distância, avaliações. Para ser aprovado precisa alcançar no mínimo 60 pontos e 75% de frequência.
- Quando não houver oferta da unidade curricular em nenhuma turma/curso o estudante irá estudar de forma autônoma os conteúdos no AVA e fará uma avaliação no final. Para ser aprovado precisa alcançar no mínimo 60 pontos.

Observação: O estudante poderá realizar no máximo três vezes a dependência, em caso que ainda permanecer reprovado será desligado do curso.

Fonte: manual do estudante EaD (Anexo A).

Figura 43 – (Parte 3) Normas pedagógicas dos cursos (Continuação)

PROVA/ATIVIDADE DE 2ª CHAMADA
<p>O estudante que por motivo justificado, previsto em lei e/ou em atendimento à solicitação institucional, não comparecer à atividade avaliativa poderá solicitar nova oportunidade para a realização da prova e/ou atividade avaliativa, via requerimento Moodle/CRCA.</p>
<p>Casos previstos em Lei:</p> <ol style="list-style-type: none">I. Convocação para o serviço militar - Decreto-Lei nº 715/69 e Decreto nº 85.587/80.II. Participação em atividades esportivas, científicas e artísticas, de caráter oficial - Decreto nº 69.053/71, Lei nº 8672/93, art. 53 e Lei nº 9615/98, art. 85.III. Participação de reuniões do CONAES, Lei nº 10.861, de 14/04/2004.
<p>Casos em atendimento à solicitação institucional:</p> <ol style="list-style-type: none">I. Enfermidade, licença-maternidade e licença paternidade;II. Impedimentos por motivo de trabalho;III. Participação em congressos, conferências, simpósios, seminários e outros eventos científicos no âmbito do IFTM ou fora da Instituição;IV. Luto por falecimento de parentes até 2º grau;V. Convocação pelo poder judiciário e pelos órgãos colegiados do IFTM;VI. Casamento do discente.
<p>Os casos omissos serão analisados pelo coordenador de curso.</p>
<p>O requerente tem o prazo de até 7(sete) dias úteis para protocolar, por meio de um requerimento e apresentar documento comprobatório (atestado médico, declaração de trabalho, etc.).</p>
<p>LEMBRANDO: atestados não abonam faltas!</p>
REVISÃO DA AVALIAÇÃO
<p>O estudante poderá solicitar revisão de avaliação, no prazo máximo de 3 (três) dias letivos após a o recebimento da avaliação, mediante requerimento fundamentado e acompanhado do instrumento de avaliação.</p>

Fonte: Manual do estudante EaD (Anexo A).

A submissão ao sistema de valores proposto pelo destinador-manipulador, todavia, na EaD, não se dá forma espontânea. O sistema de avaliação foi legalmente instituído (no decreto nº 5.622 de 2005), mas mesmo a abertura dada pelos decretos posteriores (decretos nº 9.057 e nº 9.235, em 2017), a comprovação sobre o fazer do aluno é bastante rigorosa. Entende-se a preocupação para a garantia da qualidade do ensino na modalidade a distância, contudo, ela contraria a finalidade inclusiva de sua implantação.

Em narrativas literárias, o reconhecimento dos actantes como **heróis** ou **vilões** é parte da sanção interpretativa. No AVA, essa interpretação, do ponto de vista institucional é amplamente comprovável, pelo controle da programação do sistema, no caso das atividades feitas a distância (tempo de entrada e permanência no ambiente, estabelecendo padrões de comportamento típicos ou atípicos para o desenvolvimento de uma atividade).

Por parte do estudante, a sanção de interpretação do fazer institucional elege heróis ou vilões, conforme a situação ou grau de dificuldade imposta pela atividade. São antissujeitos tudo e todos que se interponham em sua trajetória rumo ao saber, figurativizado no diploma. Enfim, a interpretação sobre as ações dos actantes é sobredeterminada pela plataforma – ela mesma um actante funcional, e, ao redor daquilo que nela é detectado, a sanção cognitiva é construída.

A sanção pragmática, a **nota**, no caso do esquema narrativo da trajetória educacional, atribui a recompensa ou a punição sobre o fazer do destinatáriomanipulado. O esquema narrativo apresentado no manual do estudante estabelece a organização da narrativa no plano de conteúdo do AVA, cujo desenvolvimento busca mostrar o processo educacional da EaD, e que, a partir dos percursos previstos, estabelece sua singularidade como tal.

O percurso temático e figurativo do AVA é construído discursivamente, em torno da caracterização do estudante ideal, de seu protagonismo, de sua determinação e organização para ser e agir no ambiente, de forma reiterada e persistente. Essa ênfase na autonomia do estudante produz, também, o efeito de descrença antecipada sobre a qualificação do destinatário para performance, ou mesmo de uma provocação (talvez não intencional) às avessas. O fazer persuasivo no AVA-UAB parece não precisar se apoiar em apelos diretos ao destinatário, pois este se sente motivado pela possibilidade e o acesso à oportunidade de estudo, sobretudo se oferecida de forma gratuita e sob a chancela de uma IES pública, ratificada por regulamentações internas e externas a ela, de modo peremptório.

A IES, para a semiótica, ao assumir o texto legal, apropria-se dele e passa a narrá-lo, instalando-se como narrador/ destinador. O discurso legal emerge da sociedade assim como o requisito educacional. Considerada essa possibilidade, a IES pode se instalar como observador(a), já que, por mecanismo de debragem, no discurso-enunciado encarrega-se do fazer receptivo e, também, interpretativo da lei e dos regulamentos. A aspectualização actorial, em ambientes virtuais, parece ser revestida em várias camadas, com diferentes modos de presença do observador no discurso, como explicam Greimas e Courtés (2016, p. 348):

Os modos de presença do observador no discurso são variados:

- a) Pode permanecer implícito e só ser reconhecível, então, graças à análise semântica, que revela sua presença no interior de uma configuração discursiva[...]
- b) O observador entrará, algumas vezes, em sincretismo com um outro actante da comunicação (o narrador ou o narratário) ou da narração [...]
- c) O fazer cognitivo do observador pode ser reconhecido pelo sujeito observado: um novo espaço cognitivo, é, assim, constituído, suscetível de transformar (de desviar ou anular) o programa primitivo do sujeito observado. [...]

Desse modo, o fazer interpretativo da IES vai recair sobre os demais actantes e programas da narração que, ao converter-se em discurso, com a ajuda da cobertura temático-figurativa aparece como uma metonímia do sistema, local de convergência da voz individual e da coletiva, um ator do discurso, com diversos papéis actanciais e temáticos.

O papel actancial é definido em função da posição do actante no interior da narrativa, bem como no investimento modal que assume no percurso narrativo. A IES, de acordo com o seu fazer, atua ora como reguladora e sancionadora do processo educacional, ora como provedora de conhecimentos oferecidos no curso. O papel temático, por sua vez, resulta da inscrição do actante em uma

configuração discursiva, em um percurso figurativo estável a ponto de ser reconhecido como ator do discurso.

No patamar da semântica discursiva, os investimentos figurativos utilizados no manual para recobrir a temática da regulatória são inúmeros, destacamos: “critérios”, “instrumentos”, “plano”, “conceito”, “prova”, “frequência”, “encontros”, “resolução”, “atividade”, “ambiente”, “virtual”, “curricular”, “distribuídos”, “cumulativa”, “presenciais”, “a distância”, “requisitos”, “motivo”, “justificado”, “previsto”, “lei”, “atendimento”, “institucional”, “comparecer”, “requerimento”, “casos”, “convocação”, “decreto”, “caráter”, “oficial” etc...

O êxito, correspondente ao ideal, com as figuras: “aprovação”, “excelência”, “eficiência”, “rendimento”, “A”, “B”, “C”, “pontos” e as subcategorias numéricas (subcategoria), 75% (frequência), 60% (nota); o fracasso, o não ideal, representado em “mínimo”, “reprovado”, “reprovação”, “regime”, “recuperação”, “inferior”, “dependência”, “desligado”, “R” e nos números associados a resultados insatisfatórios.

No percurso do destinador (da IES), a caracterização do AVA e das instâncias nele debreadas fazem parte da estratégia persuasiva de convencimento do destinatário sobre sua qualificação para doar a competência necessária para que este entre em conjunção com o objeto valor. Utiliza, ainda, uma alta carga informativa no corpo do manual, à semelhança do observado no suporte plataforma, que descrevemos no Capítulo 1.

A análise do percurso gerativo do sentido do manual estudante EaD permitiu a observação dos pontos em comum que a modalidade possui com a educação presencial, mas também como dela se distingue, nas projeções actanciais feitas no AVA, bem como nas condições de conversibilidade dos enunciados narrativos em categorias processuais temporais, actoriais e espaciais no discurso. Em razão da relevância do desenvolvimento processual para a análise do ambiente, procuramos, na próxima seção, integrar mais as dimensões aspectuais no AVA.

2.3 No ambiente da disciplina

A movimentação para a tela das disciplinas abre novos *links* e novos direcionamentos tanto no eixo vertical quanto no lateral. Aqui, realiza-se uma debragem interna em que os professores se tornam os narradores de cada disciplina, conforme o ementário e orientações da equipe pedagógica para uniformização de certos procedimentos didático-metodológicos e para atendimento de parâmetros da programação.

Figura 44 – Página de acesso à disciplina



Fonte: Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso em 23/03/2019.

Uma nova debragem ocorre quando, no acompanhamento das atividades previstas nas disciplinas, aparecem os professores-tutores que, ao seguirem as orientações dos autores, sancionam-nas positiva ou negativamente. Apesar de estarem desempenhando papéis relativamente estáveis e determinados de atuação no ambiente, as relações estabelecidas entre os atores variam de

acordo com a natureza da atividade, seu grau de dificuldade, da autonomia do estudante, do acompanhamento mais próximo ou distanciado do professor-autor e do tutor, para destacar algumas das variáveis possíveis.

Figura 45 – Página de apresentação da disciplina – Acesso ao plano de ensino



Módulo I

Tema 1: *Conceitos Introdutórios em Análise do Discurso*
 Consulte aqui os prazos desse Módulo

Roteiro de estudo 	Atividades virtuais 	Fórum de Discussão 	Encontro Presencial
-----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------------

Módulo II

Tema 2: *Discurso, Sujeito, Identidade e Sentido*
 Consulte aqui os prazos desse Módulo

Roteiro de estudo 	Atividades virtuais 	Fórum de Discussão 	Encontro Presencial
-----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------------

Módulo III

Tema 3: *Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso e Gestos de Análise*
 Consulte aqui os prazos desse Módulo

Roteiro de estudo 	Atividades virtuais 	Fórum de Discussão 	Encontro Presencial
-----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------------

Fonte: Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso autorizado em: 23/03/2019.

O ambiente da disciplina de Análise do Discurso é disposto em três módulos. Para serem visualizados, devem ser acessados por meio de rolagem em sentido vertical (para cima). O acesso aos textos, instruções, prazos e atividades é feito pelo acionamento dos ícones contidos em cada quadro: plano de ensino, biblioteca, batepapo e fórum de dúvidas. A movimentação passa a ser de “entrar” em cada *box* para chegar ao conteúdo proposto na disciplina. A consulta ao conteúdo dos demais *boxes* requer movimento no sentido lateral, podendo ser percorrido da esquerda para a direita ou vice-versa.

As disciplinas são configuradas do mesmo modo para que a orientação espacial no ambiente se torne mais confortável. Os módulos apresentados verticalmente reiteram o que foi apresentado, de forma global, no *box* do plano de ensino e que agora são formulados individualmente.

Figura 46 – Apresentação dos professores (autor e tutores)

Conheça professor, tutores e o plano de ensino da disciplina.

Professor: [Redacted]

Curriculo resumido: é professor efetivo em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Possui Doutorado em Estudos Linguísticos e Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/PPGCEL). É especialista em Metodologia do Ensino-Aprendizagem em Língua Estrangeira - Língua Inglesa. Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade de Uberaba. Atualmente, realiza estágio de Pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (USP/FFCLRP). É Proficiente em Língua Inglesa pela University of Cambridge (Inglaterra) e University of Michigan (Estados Unidos) e em Língua Francesa possui os diplomas DELF (Diplôme d'Études en Langue Française). Tem especial interesse em questões atinentes a diferentes modalidades de discursos e suas relações com a semiologia, a memória e a produção de sujeitos na história. Interessada-se, também, pelas relações entre educação, saberes e poderes e pelas construções de verdades, notadamente sobre aprendizagens e aprendizagem de língua inglesa no Brasil. É autor do livro: MARQUES, Welisson. Mensalão e Crise Política: o discurso de Veja ao significar o Partido dos Trabalhadores. Curitiba: Editora Appris, 2011. 155 p., e co-organizador, juntamente com CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves, da obra Michel Foucault e o Discurso: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. 270 p. É parecerista ad hoc de diversas revistas científicas. Ademais, é líder do Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação (IFTM/CNPq); integra o LEDIF - Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (UFU/CNPq) e o EIdis - Laboratório Discursivo: sujeito, rede eletrônica e sentidos em movimento da Universidade de São Paulo (USP/IFAPESP).

Tutores:

POLO ARAGUARI	TUTOR PRESENCIAL:	[Redacted]
POLO ARAXÁ	TUTOR PRESENCIAL:	[Redacted]
POLO COROMANDEL	TUTOR PRESENCIAL:	[Redacted]
POLO ITUIUTABA	TUTOR PRESENCIAL:	[Redacted]
POLO UBERABA	TUTOR PRESENCIAL:	[Redacted]

Plano de Ensino: [Clique aqui para ver o Plano de Ensino](#)

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. autorizado em: 23/03/2019.

Ao acessar o plano de ensino, o estudante tem, primeiramente, a apresentação dos actantes que participarão da cena enunciativa da disciplina. A instância institucional é aqui debreada para uma

voz principal e para vozes coadjuvantes e a instauração das posições **pré-apresentadas** no manual, são agora concretizadas e nomeadas nas construções temático-figurativas desses actantes – os atores – o professor-autor e os professores-tutores em suas respectivas localidades.

Como a enunciação é instância somente pressuposta, que permite a discursivização da língua, na análise semiótica dos textos, a enunciação medeia as estruturas fundamentais e narrativas e a estrutura discursiva – efetivamente realizada. Forin (2015, p.24) afirma que ela é “da ordem do inefável, só quando se enuncia pode ser apreendida”. Assim, a enunciação é a instância constitutiva do enunciado, cujas marcas – a enunciação enunciada – instaura o sujeito.

Destarte, o enunciado destaca a qualificação do professor-autor e apenas menciona os nomes dos tutores, sugerindo uma existência de um pressuposto hierárquico entre o professor-autor em relação aos tutores. Dito de outra maneira, a competência atribuída ao professor-autor é explicitada por sua formação e atuação acadêmica, enquanto a dos demais é apagada.

A construção da imagem de um enunciador geral reunido nas projeções dos vários narradores no AVA, distintos e apresentados como sujeitos competentes para estar onde estão, tem por objetivo conquistar a adesão do estudante. A qualificação profissional passa a ser um elemento importante para o convencimento do enunciatário. A respeito disso, Greimas e Courtés (2016, p. 107, grifos no original) explicam:

No eixo da comunicação [...], o **crer** opõe-se ao **fazer crer** (ou persuasão) e corresponde, por conseguinte, à instância do enunciatário que exercer seu fazer interpretativo, ao passo que o **fazer crer** é obra do enunciador encarregado fazer persuasivo. [...] [...] De fato, o crer não é somente o fundamento da fé religiosa, mas constitui também e entre outras coisas [...] a instância crucial do discurso científico.

Outra contradição da EaD, já que, embora a construção de uma disciplina seja de suma importância (talvez mesmo a mais relevante) para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o acompanhamento de seu desenvolvimento não constitui tarefa menor. Entende-se que os esforços dispendidos na aquisição dos requisitos para docência em nível superior são muitos e merecem o devido reconhecimento. Entretanto, abre-se aqui um precedente para que os sentidos percebidos pela apresentação de um e o apagamento dos demais acabem por desqualificar o papel dos tutores e prejudicar o próprio exercício de suas atribuições. Os estudantes podem entender que devem se dirigir ao professor-autor para esclarecer procedimentos no AVA, sobrecarregando-o com mensagens e indagações que dizem respeito às funções da tutoria.

Figura 47 – Atividades do módulo 1

ATIVIDADE PRESENCIAL	Vídeo de apresentação do professor. Encontro presencial: atividade práticas, vídeos de apresentação, exercícios práticos sobre análise do discurso.
ATIVIDADES VIRTUAIS	<p>Atividade 1 – Vídeo Introdutório: Assista ao vídeo introdutório da disciplina <i>Análise do Discurso</i>. É fundamental que você assista ao vídeo e faça anotações preliminares. Organize-se para dar o melhor de si ao longo desta disciplina.</p> <p>Atividade 2 – Leitura do Roteiro de Estudos : Realize a leitura do roteiro de estudos (Módulo I). É extremamente relevante que você anote os pontos principais do texto e destaque as dúvidas que porventura surgirem, lançando-as no fórum de dúvidas. Sugerimos, também, que você faça, ao menos, duas leituras do texto.</p> <p>Atividade 3 – Vídeo Análise do Discurso: Na Atividade 3, após a leitura do roteiro de estudos, assista ao vídeo produzido pelo Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e Pós-doutor em Análise do Discurso.</p> <p>Eis o link:</p> <div data-bbox="484 961 807 1208" data-label="Image"> </div> <p>Atividade 4 – Questionário sobre Análise do Discurso</p> <p>Atividade 5 – Fórum de Discussão: Enfim, a Atividade 5 deste Módulo I deve ser a sua participação no Fórum de Discussão. Para tal, você deverá discutir com seus colegas sobre <i>algumas questões debatidas no módulo I</i>.</p>
FÓRUM	<p>A partir do tema escrever comentários que contribua para reflexão e construção de conhecimento.</p> <p>É importante a participação no fórum de Discussão, pois ela promoverá a comunicação efetiva entre alunos e professor.</p>

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso autorizado em: 23/03/2019

Figura 48 – Atividades módulo II

Módulo II (20/03 a 13/06)	
ATIVIDADES VIRTUAIS	<p>Atividade 6 – Leitura do Roteiro de Estudos: Realize a leitura do Roteiro de Estudos. Sugerimos que você anote os pontos principais do texto e destaque as dúvidas que porventura surgirem, lançando-as no fórum de dúvidas. Sugerimos, também, que você faça, ao menos, duas leituras do texto.</p> <p>Atividade 7 – Texto Acadêmico: Leia o capítulo intitulado <i>A noção de Discurso: discurso, ideologia e efeito de sentido</i> das páginas 10 a 20 do livro <i>Análise do Discurso – Reflexões introdutórias</i>, o material está disponível em: http://www.foucault.ileel.ufu.br/sites/foucault.ileel.ufu.br/files/livro_ad_reflexoes_introdutorias_-_cleudemar.pdf</p> <p>Atividade 8 – Vídeo sobre Análise do Discurso: Na Atividade 8 você deverá assistir ao vídeo em que a Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin da UNESP/Araraquara define alguns conceitos basilares da Análise do Discurso. Link: </p> <p>Atividade 9 – Questionário: A atividade 9 exige que você responda ao Questionário sobre os pontos tratados no módulo II. Lembre-se de que essa atividade é avaliativa. O questionário deve ser respondido no AVA Moodle.</p> <p>Atividade 10 – Fórum de Discussão</p>
ATIVIDADE PRESENCIAL	As orientações da atividade presencial serão dadas no encontro.
FÓRUM	<p>A Atividade 10 deste Módulo II deve ser a sua participação no Fórum de Discussão. Para tal, você deverá elaborar respostas claras e objetivas para as questões a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é sujeito discursivo? O que você compreende por Identidade – segundo os estudos discursivos? Defina "sentido" segundo a AD.

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso autorizado em: 23/03/2019.

Figura 49– Atividades Módulo III

Módulo III (20/06 a 08/07)	
ATIVIDADES VIRTUAIS	<p>Atividade 11 – Leitura do Roteiro de Estudos: Realize a leitura do roteiro de estudos referente ao Módulo III da disciplina. Se houver dúvidas, anote-as e lance-as no fórum de dúvidas. Sugerimos, também, que você faça, ao menos, duas leituras do material, destacando os pontos mais relevantes do conteúdo.</p> <p>Atividade 12 – Artigo Científico: A atividade 12 consiste na leitura do artigo "O discurso da revista Veja no contexto da crise do mensalão" para aprofundar mais sobre a teoria e gestos analíticos em AD. O link do artigo é o seguinte: http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526550002.pdf</p> <p>Atividade 13 – Estudo dirigido: Para reforçar os estudos em Análise do Discurso, você deverá baixar da biblioteca do curso o arquivo "Estudo Dirigido" da atividade 13 da biblioteca. Neste, você encontrará várias questões para serem respondidas antes de você responder ao questionário da atividade 14 e participar do fórum de discussão (atividade 15).</p> <p>Atividade 14 – Questionário: A atividade 14 é avaliativa e deverá ser respondida no AVA Moodle. Há um questionário com várias perguntas sobre os conceitos apresentados no curso. Releia os textos, os roteiros e reassista aos vídeos.</p> <p>Atividade 15 – Fórum de Discussão</p>
ATIVIDADE PRESENCIAL	A atividade presencial do Módulo III será a prova final.
FÓRUM	<p>A Atividade 15 deste terceiro Módulo (Módulo III) deve ser uma análise discursiva de uma imagem retirada da Revista Veja. A imagem deve ser da formação discursiva política brasileira. Você utilizará a noção de interconicidade para analisá-la e lançar a análise no fórum. Se não conseguir postar a imagem em anexo no fórum, cole o link da imagem (a revista Veja está disponível em: http://veja.abril.com.br/ Sua análise não pode ser cópia do roteiro e nem de textos da Internet, ou seja, você deve utilizar as suas palavras o máximo possível. Utilize a norma culta da língua portuguesa. Para a participação no fórum de discussão, sugerimos que você produza seu texto em formato doc (Word) e, após revisá-lo (ortografia, pontuação, concordância), cole no ambiente de discussão. Ah, e não se esqueça de comentar as análises dos colegas, ok? Bom trabalho!</p>
AVALIAÇÃO FINAL	<p>Avaliação: 50 pontos *Participe ativamente da disciplina e desenvolva todas as atividades propostas para alcançar melhor resultado nesta avaliação.</p>

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso autorizado em: 23/03/2019.

Novamente são necessárias várias rolagens de tela para que o acesso ao conteúdo da página possa ser habilitado em sua totalidade ao estudante. Isso requer o desenvolvimento de estratégias próprias de leitura e apreensão das informações. Pressupõem-se competências (**saber-fazer**) do sujeito estudante que teriam sido adquiridas ao longo de sua trajetória escolar ou advindas de uma boa relação com as diversas tecnologias disponíveis.

Apesar de essa articulação ser inerente a qualquer atividade dita escolar, a distância ou presencial, a capacidade de gerenciamento (ou o grau de autonomia) de um estudante EaD deve ser necessariamente um recurso disponível para ser convocado de forma contínua, intermediado **pelo e no** espaço AVA.

Entretanto, nem sempre isso se dá da maneira ideal: novas estratégias acabam sendo criadas para o compartilhamento de informações, respostas, especialmente por meio de aplicativos e redes sociais.

Retornando ao terreno das expectativas ideais, espera-se que os estudantes, de um modo geral, presenciais ou a distância, busquem tirar proveito do que cada ambiente tem de melhor. A formação de comunidades virtuais de aprendizagem para elaboração de tutoriais, compartilhamento de informações, de acessos seria o que se preconiza no ensino a distância como salutar, assim como a formação de grupos de estudo e o real engajamento em eventos acadêmicos das IES ocorreriam no presencial.

A categoria temporal também se apresenta diferenciada na EaD. A instauração de tempos distintos para ensinar e aprender. Enquanto o espaço é responsável por “emoldurar” em uma dada disposição ou organização, a coexistência entre seres e objetos, o tempo marca o aparecimento, a irrupção, o fluxo e a sucessão desses mesmos seres e coisas, como também o seu fim. Também linguisticamente o tempo pode ser tomado em categorias gramaticais distintas.

Fiorin (2016, p 113-125) aponta que embora haja uma ligação intrínseca entre as categorias de temporalização e aspectualização, elas possuem sintaxes diversas. Na temporalização a manifestação

linguística refere-se à discursivização das ações (sucessões, antecipações, ancoragens de tempo crônico, do tipo data, hora etc.). A aspectualização temporal sobredetermina a temporalização e permite a apreensão processual do tempo.

Nos anos iniciais da EaD a questão sobre a sincronia/assincronia dos AVA e o impacto sobre os aspectos interacionais entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem via plataforma foi tema recorrente. A resposta a esses questionamentos foi dada, até certo ponto, sob a forma de “novas ferramentas” de interação de ordem tecnológica para facilitar o processo de comunicação nos ambientes. Bons resultados oriundos desses esforços foram alcançados, porém convém admitir que a incorporação desses mecanismos em termos rotineiros continua a depender do repertório individual, muitas vezes construído **fora** do AVA.

Os efeitos de sentido estabelecidos na instância narrativa no AVA são projetados na dimensão espacial (que, por sua vez, determina, também, a actância e a temporalidade) no discurso. No caso do AVA, a quantidade de informações sobre datas e prazos produz um efeito de aceleração de ordem durativa e projetada prospectivamente em datas futuras. Essa combinação imprime um andamento rápido, ainda mais se for considerada a oferta simultânea de disciplinas no ambiente.

A aspectualização espacial nos AVAs é de particular importância para a produção dos sentidos. É em função dela que são organizadas as demais categorias, já que tanto a dimensão temporal quanto a actorial são construídas por meio do local, do espaço digital. Desse modo, a articulação espacial possui o privilégio de preordenar as demais categorias.

Acerca dessa articulação espacial, Teixeira (2017, np), citando Greimas (1975), por ocasião de um estudo sobre espaço, assinala que o autor apresentou três critérios a serem considerados na análise do espaço: deslocamento, orientação e apoio, que devem ser considerados, também, como

um sistema de coordenadas espaciais em que se situa e movimenta o corpo, de acordo com uma perspectiva e uma topologia; a relação entre verticalidade e horizontalidade como eixos espaciais que definem a relação de peso e corpo no espaço; a oposição entre mobilidade e imobilidade. Esses esquemas espaciais de movimento, marcados, por exemplo, numa exposição de arte por figuras como paredes, vitrines, pilastras, corredores, vão livres, etc., concretizam a oposição fundamental entre continuidade e descontinuidade, que permite a aspectualização do espaço em torno de distâncias, limites e ausência deles...[..].

Esses aspectos são cruciais em relação ao AVA, já que a alternância entre as (in)coerções do ambiente virtual irá determinar a movimentação desse sujeito e sua performance. O sistema preconizado pela arquitetura do AVA impõe o ponto de vista do destinador-observador sobre as relações espaciais, temporais e actoriais nele estabelecidas. A aparente multiplicidade de possibilidades do espaço didático virtual encobre esquemas direcionados para serem seguidos, em cada disciplina, com o propósito de realização das atividades propostas.

A tipologia do hipertexto convoca um tipo de enunciatário capaz de utilizar *links* (ligações eletrônicas) para acesso direto ao conteúdo linguístico-discursivo do tema proposto. Para Komesu (2005, p. 1) “a liberdade de expressão (do autor) e de escolha (do leitor), com a manifestação de práticas que estariam desvencilhadas das restrições do mundo impresso” e, por isso, requerem algum conhecimento digital prévio e/ou condições para desenvolvê-los, em curso, para construir os sentidos do(s) texto(s) apresentados. Komesu (2005, p. 8), citando Lévy (1993, p. 41), mostra que [...] dada potencialidade de textos a que se pode ter acesso, o hipertexto é visto [...] como um “grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras”. O acesso a múltiplos caminhos é realizado mediante essas “gavetas com fundo falso”, que levam a outras.

Tais considerações trazem consequências na análise do espaço do ambiente virtual, uma vez que poderia ser considerado que a

utilização de *links* de navegação pode, de certo modo, ser considerado também um dêitico espacial, determinando um **ali**, um outro local a ser percorrido pelo enunciatário. Da mesma maneira, advérbios e demonstrativos o fazem nos enunciados, a partir do **aqui**, delineando a espacialização dos actantes no enunciado.

Figura 50 – Configuração actorial da disciplina

RESPONSÁVEIS PELA CORREÇÃO DAS ATIVIDADES	
ATIVIDADE	RESPONSÁVEL PELA CORREÇÃO
Atividade Presencial	Tutor Presencial
Atividade Virtual: Fórum/Questionário/Projeto/Arquivo	Professor / Sistema
Avaliação Final	Professor

Disponível em: <<http://uab.iftm.edu.br>>. Acesso autorizado em: 23/03/2019.

Na apresentação dos módulos da disciplina, o professor-autor, em sua pequena biografia, instala-se como narrador principal na disciplina, dirigindo-se a um tu (você, estudante), mas também aos demais professores que atuarão no AVA de sua disciplina, com quem espera contar para repercutir sua proposta (pressuposto implícito e intrínseco ao seu papel de acompanhante). Delega a eles, também, o fazer interpretativo em alguns momentos, bem como a aplicação das sanções de retribuição e punição sobre os programas estabelecidos.

Embora as pessoas estejam demarcadas, as instâncias são diferentes – narrador e observador – e os papéis actanciais alternam-se, à medida que os atos se sucedem no AVA. “O narrador é ‘o destinador do discurso explicitamente instalado no enunciado’, é actante da enunciação enunciada e pode estar em sincretismo com um dos actantes do enunciado” (GREIMAS; COURTÉS 1979, apud FIORIN, 2016, p.92).

O sincretismo actancial no AVA segue um percurso de delegação de vozes de várias instâncias institucionais reunidas no sistema, já mencionadas anteriormente, que enunciam e destinam, desdobradas em várias pessoas ou concentradas em alguma delas.

Enquanto o **eu** é desdobrado e às vezes plural (“sugerimos que você faça”) o **tu** é coletivo e os efeitos de aproximação são feitos pela utilização do pronome **você**.

Esse efeito de distância ou proximidade reverbera nos processos interacionais construídos no AVA, ora produzindo resultados mais controlados, dentro do esquema da programação, ora correndo os riscos de uma manipulação bem ou malsucedidas, abrindo espaço para sujeitos dotados de razão, vontade e sentimento: sujeitos apaixonados.

Apresentamos, neste capítulo, o percurso gerativo do sentido no AVA, por meio da análise do manual do estudante e do ambiente da disciplina de Análise do Discurso do plano de conteúdo, considerando, também, algumas articulações entre as modalizações e aspectualização, com o objetivo de apreender os enunciados narrativos em processo.

Retomando os textos das figuras 48 e 49, embora cada uma das atividades pertença a programas narrativos no percurso da disciplina produzido pelo professor autor, seu papel actancial é enfraquecido. Isso ocorre a partir do momento em que o acompanhamento do **fazer** do aluno é fragmentado, bem como parte do julgamento sobre esse **fazer** (Figura 50). Por outro lado, os papéis e as competências dos estudantes são adensados, à medida que os atualiza e realiza.

Neste capítulo, buscamos apresentar o percurso gerativo do sentido presente no manual do estudante e em uma disciplina do AVA, descortinando mais alguns véus que recobrem a EaD do sistema UAB. Em um primeiro momento, escrutinamos a conjuntura socioeconômica, que trata a educação superior como ferramenta de combate à desigualdade social e de oferta de mão de obra qualificada, oportunizada de forma gratuita e garantida por instituições públicas de ensino. E, sobretudo, realizada a distância. Semelhante a itens de consumo que se fazem indispensáveis, a educação superior torna-se, conforme sinalizamos, desejável e atraente para quem se manteve, por inúmeros obstáculos, excluído da escola. Os cursos de graduação a

distância acenam para um público já semioticamente virtualizado para o ensino não presencial.

A narrativa que se desenrola a partir desse ponto expõe o ponto de vista do destinador/narrador representado pela IES, refletindo as vozes da sociedade contemporânea, que apregoa flexibilidade de acesso à educação superior. O sistema adotado nas IES, porém, estabelece legalmente regras que, aos poucos, se revelam não tão adaptáveis aos estudantes para os quais foram delineadas.

A IES, como instituição pública, destinadora/narradora deve cumprir seu papel perante a sociedade, seguindo a legislação (pois, de fato, não há como não segui-la) e regulando a oferta internamente, de acordo com critérios muito próximos aos do ensino presencial. Ao fazê-lo, expõe contrassensos do sistema, que não espelha uma real maleabilidade no tratamento e na avaliação de seus estudantes, conforme detalhamos na análise do manual do estudante.

A pressuposição de autonomia, protagonismo e conhecimento sobre ferramentas tecnológicas, sobretudo de navegação no AVA, surgem no manual do estudante, em momento posterior ao ingresso no processo educacional, ao estudante modalizado pelo querer (virtualizado), mas que descobre que para se realizar, precisa se atualizar pelo poder e pelo saber. Contudo, parte desses

“poderes” já deveria fazer parte de seu repertório. Se não os possui, cabe a ele, destinatário/ narratário, buscar os meios para viabilizar suas expectativas, tornando-se o protagonista discursivamente projetado, capaz de responder positivamente à programação do sistema; pode não aceitar o esquema de manipulação, e abandonar o curso. Uma terceira via apresenta-se ainda: ajustar-se, desenvolvendo estratégias denominadas por Landowski (2016) de “astúcias”, ou ainda sobremodalizado pelo querer, busque de fato desenvolver paralelamente as competências para **poder fazer**.

No capítulo seguinte, apresentamos algumas das manifestações estabelecidas a partir da configuração da disciplina, por meio de mensagens trocadas entre estudantes e professores na prática da modalidade a distância.

CAPÍTULO 3

Das Paixões e da Interação no AVA: Reflexos na Prática

Neste capítulo, observaremos como as características da configuração do AVA, examinadas como suporte para manifestações textuais, refletem-se na prática, sob a perspectiva dos interlocutores projetados nas mensagens trocadas. Mais especificamente, serão analisadas quatro sequências de mensagens de e-mails entre estudantes, professores-autores e professores-tutores, pois embora haja outras formas para se estabelecer a comunicação no AVA (*blogs, chats, fórum de dúvida, bate-papo*), é por meio desse gênero textual que o “repertório comum entre os sujeitos” circula e as interações são determinadas (SANTOS, 2019 p. 74). As trocas compiladas foram selecionadas em razão de sua natureza polêmica, com o intuito de demonstrar ângulos problemáticos das relações on-line no ambiente de ensino.

Nosso percurso foi iniciado iniciamos pela investigação dos componentes do plano de expressão do AVA, em suas características ergonômicas, funcionais e das propriedades enunciativas da plataforma. Em seguida, examinamos as projeções no plano do conteúdo, a partir da análise do manual do estudante EaD e da configuração de uma disciplina. Julgamos pertinente realizar esse percurso analítico, a fim de observar os sentidos apreendidos e seus desdobramentos nas relações construídas via plataforma digital, na EaD. Partimos da hipótese de que a prevalência dos esquemas programados restringe as possibilidades de ajustamento e de interação. Para embasar as reflexões que se seguem, retomaremos algumas formulações sobre o nível narrativo do percurso gerativo do sentido.

Como vimos, no nível narrativo observam-se mais solidamente as transformações das relações entre sujeitos e objetos. A passagem de um **não-saber** para um **saber**, no contexto

educacional, não pode ser totalmente explicada pelo **fazer** das coisas. Assim, um objeto desejável, a aprovação em cada disciplina, pode ser tomado pelo estudante como impossível (modalizado pelo não **poder-ser**). Isso pode conduzir o sujeito a sentir emoções como a frustração. Prolongada, a frustração pode produzir novos efeitos passionais como a mágoa, a resignação ou, em uma forma extrema, a obstinação.

As paixões para a semiótica foram, a princípio, entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito. O patamar narrativo do percurso gerativo do sentido foi pensado inicialmente como uma teoria da ação, relativa ao **fazer**, e então, para a manipulação, para o **fazer-fazer** (modalidade factitiva). Acreditava-se então, que a modalidade do **fazer** englobaria dois enunciados do fazer e dois sujeitos diferentes: o primeiro, o modalizador – aquele que altera a competência do sujeito para predispô-lo a fazer – e, desse modo, de forma indireta, orienta o percurso do sujeito (o modalizado) para o segundo fazer: a performance – o **fazer-ser**. Conforme postula Barros (1988, p.51), no **fazer-ser**, “o manipulador[...]com sua ação, de natureza cognitiva, transforma o estado modal do sujeito de estado, transferindo-lhe, por doação, valores modais que o levam a fazer.

O **fazer-ser** refere-se a uma ação de natureza cognitiva que atua sobre o estado modal do **sujeito de estado**, tornando-o competente para **fazer**. Essa competência depende da comunicação dos valores modais que o destinador transmite ao destinatário. Tais competências são entendidas como o **ser** do **fazer**, ou seja, enunciados de estado que modalizam o fazer e não mais exclusivamente as relações que organizam a relação entre sujeito e objeto, mas também entre sujeitos.

Assim, da mesma forma que as competências modais do fazer, as do ser recairiam sobre as modalidades do querer, dever, poder e saber. Tais modalizações qualificariam os objetos de valor como desejáveis (**querer-ser**), indispensáveis (**dever-ser**), possíveis (**poder-ser**) e verdadeiros (**saber-ser**). A estruturação das relações que incidem sobre o ser permitiu que a Semiótica abrisse caminho

para o estudo da modalização das paixões. Com isso, reabilitou-se, no seio da semiótica, “o sujeito do estado, posto de lado durante bom tempo” (BARROS, 1988, p. 62): um ser dotado de emoções, sujeito a paixões que alteram seus “estados de alma”.

As paixões para a Semiótica devem ser entendidas como efeitos de sentido de qualificações modais que repercutem no sujeito do estado. O processo, entendido como um percurso passional, é organizado por uma sintaxe modal. As relações actanciais **transitivas** (que ligam o sujeito ao objeto) e as **comunicativas** (que se estabelecem entre destinador e destinatário) convergem e estabelecem os laços afetivos ou passionais com o objeto (conjunção ou disjunção) e com o destinador (que o transforma em sujeito). Na EaD, por exemplo, o estudante relaciona-se transitivamente com o objeto saber, com o qual está disjunto. Para entrar em conjunção com esse saber, instala-se como destinatário, papel que assume por meio das relações comunicativas, estabelecidas pelo destinador IES. Na confluência dessas relações (estudante-saber, e estudante-IES) são estabelecidos “laços afetivos ou passionais” com ambos (o saber e a IES), que o torna sujeito de estado (BARROS, 2001 p. 62).

Ao sujeito de estado, três formas de existência podem ser atribuídas: a existência semiótica; a existência semântica e a existência modal. A primeira caracteriza-se pela relação sintática entre sujeito e objeto. Por meio dela, a narrativa é tomada como local de movimentação de valores. A existência semântica sobreleva a relação entre sujeito e objeto-valor. A narrativa é concebida como resultado da comunicação entre sujeitos. Na existência modal, a narrativa é concebida como sintaxe modal. Nela, o sujeito modalizado assume **papéis patêmicos**, marcados pela sucessão de estados passionais que formam seu percurso. A essas relações, somam-se os programas e percursos narrativos já apresentados (BARROS, 1988, p. 61-62).

As modalidades podem ser compatíveis ou incompatíveis. O conjunto formado pelo **dever-ser** e pelo **poder-ser** pertence ao grupo de modalidades compatíveis entre si. Já a relação entre **dever-ser** e o **não-poder ser** revelam-se incompatíveis. Esses

arranjos qualificam os objetos como necessários, possíveis, impossíveis, temíveis, evitáveis ou desejáveis. A respeito do exame das compatibilidades, Fiorin (2007, p.5) explica que “o que é necessário deve ser compatível com o que é possível, mas não com o impossível”.

As paixões consideradas simples são resultantes do arranjo das modalidades que circunscrevem a relação entre sujeito e objeto, ou seja, as do **querer-ser**. Barros (1988, p. 63) apresenta as seguintes paixões lexicalizadas: as do **querer-ser** (desejo, anseio, ambição, cupidez, avidez e curiosidade); as do **querer não-ser** (desprendimento, generosidade, liberalidade e prodigalidade); as do **nãoquerer-não-ser** (avareza, mesquinhez, usura e sovínice); e as do **não-querer-ser** (repulsa, medo, aversão e desinteresse).

As paixões complexas, por sua vez, são precedidas de um estado inicial chamado “de espera”, que corresponde ao desejo que o sujeito de estado tem de que a conjunção se realize, um estado de tensão em que se reconhece disjuncto (e portanto, disfórico) daquilo que almeja ou necessita. As paixões complexas resultam da sucessão ou do encadeamento de vários percursos que se alternam e produzem arranjos modais, e sofrem a influência dos valores que circulam em uma dada cultura, mesmo que esses valores pertençam à individualidade do sujeito, pois este se encontra inscrito e permeado em seu universo cultural.

Greimas (2014, p. 247-248), em um estudo clássico sobre a vingança, destaca a natureza autônoma dos programas narrativos passionais, não diretamente vinculados a um objeto valor, e sim à relação intersubjetiva. Não há um encadeamento causal no programa passional. Para Greimas (2014, p. 248):

De fato, seus elementos não compõem, necessariamente uma cadeia; ao contrário, o desenvolvimento sintagmático da sequência pode se interromper a qualquer momento, dando lugar, a cada interrupção, a um estado passional prolongado: a insatisfação se dilui em “resignação”, a malevolência, pode prolongar-se como “hostilidade”

e o desejo de vingança pode permanecer no estado de “ira” sem que qualquer arranjo passional conduza a um fazer.

Se um sujeito de espera entra em junção com o objeto–valor desejado (conjunção ou disjunção), esse efeito reproduz-se no domínio do simulacro contratual, na manutenção ou perda da confiança nele investida. As denominações correspondentes à conjunção e a conservação da confiança são a **satisfação** e a **confiança**, e as de disjunção e de perda da crença, **insatisfação** e **decepção**. Determinações aspectuais temporais pontuais transformam a ira em ódio, ao prolongar-se ou perdurar, bem como modulações na tensão – nos eixos da intensidade e da extensidade³⁷ – instituem as paixões do ressentimento (extensa), do horror (intensa), alegria e exultação, medo e pavor (que são produzidas pela modulação da intensidade).

Mercado, em estudos anteriores (MERCADO, 2007; MERCADO; BITTENCOURT, 2014), relaciona alguns dos fatores de insatisfação de estudantes e também de professores-tutores da EaD: ausência de ajuda ou demora na resposta por parte de professores-tutores, colegas ou demais instâncias institucionais; instruções ambíguas no ambiente e no curso; problemas técnicos; ausência do sentido de pertença a uma comunidade de aprendizagem; falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente, como dificuldade de navegar nos percursos virtuais, que impactam no grau de autoconfiança na performance acadêmica; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; expectativas erradas por parte dos alunos; inadequação à metodologia e resistência à quebra de paradigmas, além da falta de tempo. Todos esses fatores impactam na fidelidade do aluno à EaD e à IES, o que aumenta os níveis de rejeição à modalidade como forma válida de ensino. Decerto, face a esses fatores, a IES perde em termos de orçamento e de imagem social.

³⁷ A tensividade refere-se à relação que os termos durativos de um processo assume com os termos terminativos. As modalidades podem se projetar sobre os eixos da intensidade – próximas a seus picos máximos ou mínimos, ou da extensidade – difusas ou concentradas. (FIORIN, 2009 p. 7)

Reservamos à seção 3.1, Mensagens apaixonadas, a seguir, a análise dos desdobramentos polêmicos do percurso dos sujeitos constituídos no AVA. Essa análise é feita tendo por base quatro sequências conversacionais feitas por e-mail na articulação entre programas narrativo, arranjos modais e paixões. É nosso intento, também, durante à análise, aclarar as suas implicações para os regimes de interação construídos por Landowski (2014, 2016).

3.1. Mensagens apaixonadas

Conforme antecipamos, a seguir, procedemos a análise de quatro situações práticas da rotina EaD em sequências conversacionais extraídas do AVA, para acompanharmos alguns desdobramentos polêmicos em seu interior.

Quadro 2 - Situação 1: Perda de prazo de postagem

<p>Mensagem da Estudante 1</p>	<p>From: Estudante 1 Date: 20 jul 2017 13: 44 Subject: Re: Urgente Aluna Letras Polo Araxá To: professor- autor Estudante 1 <estudante_1_jul@hotmail.com> escreveu:</p> <p><i>Olá tudo bem? espero que sim. Eu sou aluna matriculada no curso de letras na IFTM no polo de Araxá meu nome é Aluna 1. Tenho dúvidas sobre o terceiro modulo: Questionário na plataforma na opção de enviar tarefas atividades virtuais eu não tenho nenhuma opção para enviar a atividade somente a descrição que segue abaixo; Atividade e o valor da mesma que é 5 pontos. Segue abaixo para que possa verificar lembrando que é falha técnica, que não poderei ser penalizada ficando sem nota. Aguardo uma nova oportunidade de envio, aguardo resposta.</i></p> <p><i>Obrigado.</i></p> <p><i>Atividades virtuais do 3o módulo</i></p> <p><i>Introdução</i></p> <p><i>Sejam bem-vindo(a) às nossas Atividades virtuais do 3º módulo de aula. Esta atividade será avaliada pelo TUTOR VIRTUAL.</i></p> <p>VALOR: 5,0</p>
---------------------------------------	--

	<p>PRAZO para realização por POLO</p> <p>POLO ARAGUARI - data de início: 20/06 prazo final: 06/07</p> <p>POLO ARAXÁ - data de início: 20/06 prazo final: 06/07</p> <p>POLO ARAGUARI - data de início: 20/06 prazo final: 06/07</p>
	<p>POLO COROMANDEL - data de início: 20/06 prazo final: 06/07</p> <p>POLO ITUIUTABA - data de início: 20/06 prazo final: 06/07</p> <p>POLO UBERABA - data de início: 24/05/2016 prazo final: 04/06/2016.</p>
Resposta do professorautor	<p>From: professor-autor@iftm.edu.br</p> <p>Date: 20jul 2017 14:37:00 -0300</p> <p>Subject: Re: Urgente Aluna Letras Polo Araxá</p> <p>To: Estudante 1</p> <p>CC: suporteead@iftm.edu.br</p> <p><i>Prezada Estudante1,</i></p> <p><i>Pelo que entendi, fica claro no print que você me enviou, que o prazo final para realização da atividade era 06/07. Hoje já é 20/7. Não é justo com os demais abrir a página. Contudo estou respondendo o e-mail com cópia para o suporte do EAD. Caso eles identifiquem alguma falha no sistema ou que os outros alunos também não realizaram a atividade, poderemos ver o que fazer. Atenciosamente!</i></p> <p><i>Professor-autor</i></p>
Réplica da Estudante 1	<p>Em 20 de julho de 2017- 15: 33, Estudante 1 1 <estudante1_jul@hotmail.com> escreveu:</p> <p><i>Olá tudo bem espero que sim, acho que você não entendeu vou ser mais clara, observe nesse print que tirei na plataforma na opção enviar atividades virtual onde está a opção para clicar enviar a atividade? onde? não vejo essa opção, aguardo resposta, Obrigado!</i></p>
Tréplica do professor-autor	<p>From: professor-autor@iftm.edu.br</p> <p>Date: 20jul 2017 16:19 -0300</p> <p>Subject: Re: Urgente Aluna Letras Polo Araxá</p> <p>To: estudante 1</p> <p>CC: suporteead@iftm.edu.br</p> <p><i>Prezada Aluna 1,</i></p> <p><i>Todos os alunos enviaram a atividade normalmente dentro do prazo e ninguém alegou não ter a opção de envio. Esta opção realmente é</i></p>

desabilitada quando o aluno tenta enviar a atividade fora do prazo estipulado. Espero ter sido claro.

Mui atenciosamente,

Professor-autor

Fonte: AVA IFTM. Acesso autorizado em: 23/03/2019

A atividade em questão – responder a um questionário (Atividade 14. Figura 58) – constituía uma “prova”. A noção de prova para a Semiótica refere-se a uma “figura discursiva de transferência de valor”, que supõe pelo menos a existência de um programa narrativo de apropriação do objeto-valor em que há coincidência entre sujeito do fazer e sujeito de estado. A aluna demonstra que **devia-fazer e queriafazer** a atividade para postá-la até a data estipulada e aparentemente não **pôde fazê-lo**, alegando problemas de ordem técnica. Dirigiu-se ao professor-autor da disciplina, responsável pela confecção e configuração da disciplina – e portanto, dos prazos.

A estudante 1 defronta-se, isto é, encontra-se na posição como sujeito do enunciado **de fazer** (responder ao questionário) que, no cumprimento de um PN de performance que encontra um PN contrário ou contraditório ao seu, o “antissujeito” (a plataforma, aqui tomada na posição de um actante da narrativa, que **pode-fazer**: barrar a postagem da atividade), em posição de oposição aos seus planos de performance, promovendo um impasse (resultante da “dominação”, representada pelo “fazer da plataforma”). Para sair dele, relembra ao destinador, das regras do simulacro contratual (**lembrando que é falha técnica, que não poderei ser penalizada ficando sem nota**) e da consequência de sua ruptura (a “privação” da nota). Também ocorre que a qualificação necessária para que ela cumprisse a atividade (competência para atuar no AVA) não se processa.

A aluna é um sujeito de espera, aguardando o desfecho de “uma nova oportunidade de envio” e, por conseguinte, em um estado “tenso-disfórico de disjunção” cuja paixão, nesse estágio inicial, caracteriza-se pela aflição e insegurança de **querer-ser , não-**

saber-poder-ser e teme **crer-não-ser**. A mesma situação em uma sala de aula da modalidade presencial não ensinaria um estado de espera (e, caso haja, em proporções bem menores), visto que na mediação face a face um outro conjunto de elementos facilitaria a interpretação sobre o **fazer** e o **ser** do aluno: sua postura cotidiana, sua participação em debates e questionamentos, resultados em outras atividades, da qualidade ou tipo de interação com o professor e com o grupo, entre os inúmeros que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Situações corriqueiras do dia a dia, geralmente gerenciáveis, e em questão de poucos minutos (talvez segundos).

Na EaD, o percurso alonga-se, uma vez que deve percorrer as instâncias debreadas no sentido inverso, sujeito a sucessivas interpretações em cada uma delas, até que a sanção positiva ou negativa seja anunciada ao estudante, de acordo com a organização hierárquica e os procedimentos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ensejando o aparecimento do que Barros (1988, p. 65) nomeou **sentimento de falta**. A falta pode ser relativa ao objeto-valor que se persegue, ou pela percepção de ruptura do contrato (falta fiduciária).

Na resposta do professor, uma primeira interpretação da argumentação da aluna: o contato se deu posteriormente à data de encerramento e, apesar de poder alterá-la, sente que não deve e não pode fazê-lo, indiscriminadamente, sem uma comprovação da área técnica, o que justificaria a prorrogação não somente para a aluna, mas extensível aos demais estudantes. Os acidentes de ordem técnica costumam atingir não apenas um, mas vários estudantes na EaD.

As alegações da aluna não puderam ser confirmadas no âmbito **da funcionalidade** da plataforma, e, desse modo, foram julgadas falsas ou mentirosas pelo professor e pela equipe técnica. O entendimento se deu no sentido de tratar a situação como uma tentativa de manipulação mal sucedida por parte da estudante.

Retomando os conceitos de Landowski sobre a configuração da relação educacional organizada pelo valor “respeito”, que arrolamos no Capítulo 1 desta tese, ao cumprir um ciclo virtuoso,

o sujeito manifesta sua **deferência** a quem crê merecê-la e cuja atitude reflete sua anuência à programação. Pode demonstrar-se **impertinente**, dialogando com o saber ensinado, atitude chamada de **assentimento** (*assentiment*), que se entende como um debate construtivo, ainda sobre uma égide virtuosa.

Ao dar lugar à **complacência**, considera-se que ocorre passagem para o campo vicioso da relação educacional, pois o respeito sobrevém de uma simulação de **respeito**, pois de fato, não se crê que o sujeito seja dele merecedor. A **insolência** é a atitude daqueles que não demonstram nem creem no merecimento de consideração.

Em outras palavras, as atitudes de consenso nem sempre são virtuosas para a relação educacional: podem responder por uma atitude genuína – daqueles que podem e sabem responder à programação; bem como podem mascarar astúcias, que são marcadas pelo intuito de suscitar resultados de ordem pragmática e visam a auferir resultados vantajosos para si.

Do mesmo modo, o dissenso não deve ser peremptoriamente interpretado negativamente. A divergência pode estar relacionada ao **que** se diz – o debate acadêmico salutar, porém, passa a ser insolência ao tratar-se do **como** se diz. O primeiro opõe-se ao que é dito enquanto o último engloba a dimensão intersubjetiva.

Nas narrativas, os sujeitos estão sempre em falta, sempre em busca de completude, e, portanto, sempre em busca de algum tipo de reparação ou liquidação, em busca de adquirir (do ponto de vista imaterial e material) o que nos faz sentir mais inteiros ou integrados aos modos de existir no mundo.

Para supri-las, por um lado, produzimos novos programas (novas paixões), que podem levar à sua liquidação, classificados por Barros (1988, p. 65-66), como os da cólera ou rancor, em que se tenta pôr um fim a elas, por meio de novas tentativas para entrar em conjunção com o objeto-valor ou para restauração da confiança quebrada. A instauração do estado de malevolência (e, por oposição, da benevolência) instituídos pelo **querer-fazer** (bem ou mal) a alguém geralmente acompanham as paixões advindas da

quebra de confiança. Outras soluções incluem voltar a acreditar (**crer-não-ser**→ **não-crer-não-ser**→ **crer-ser**) ou a resignação.

Voltando ao exemplo, temos que a nova mensagem da aluna, em que ela manifesta sua insatisfação e impaciência com a resposta obtida e reflete essa frustração (e até mesmo se revolta) de várias formas: na ausência de pontuação do início da mensagem (**Olá tudo bem espero que sim**); por dirigir-se ao professor como **você**, evitada na primeira mensagem, seguida pela afirmação de que ela acredita ter havido uma interpretação equivocada do enunciado feito anteriormente (**acho que você não entendeu; aguardo resposta**); pela asserção de clarificação (**vou ser mais clara**); na utilização do imperativo afirmativo (**observe nesse print que tirei na plataforma**); na interrogação (**onde?**), seguida da negação (**não vejo**) e da asserção final (**guardo resposta**); e, por fim, na utilização da exclamação no agradecimento (**obrigado!**). Ela acredita não ser responsável pelo problema (ou quer crer que será interpretada dessa maneira), e, por isso, demanda ser atendida, pois crê que a falha seja do sistema ou do professor.

Essas “marcas” no enunciado adicionam-se em uma crescente, e revelam o sentimento de ofensa com a resposta obtida. O sujeito aluna sente-se prejudicada pelo **fazer** do professor. Como destinatária que se crê cumpridora de sua parte no contrato, esperava que a sanção positiva fosse imediatamente concedida, e deixa subentender sua revolta em sua articulação discursiva, tentando estabelecer-se como destinadora (manipuladora) desse novo programa. Fiorin (2007, p.6) classifica essa ocorrência como “discurso apaixonado”, em que “das marcas deixadas pelo processo do dizer no dito depreende-se um tom passional”, relacionando-se à instância da enunciação.

O professor, por sua vez, em sua resposta, sanciona como falsa ou mentirosa a alegação da aluna, tendo como subsídio para esse julgamento a data do envio do e-mail, o registro obtido no AVA e na consulta à área técnica relacionada às postagens dessa atividade e ratifica o funcionamento da ferramenta de bloqueio de envio como parte da estratégia contida na programação da EaD. Em sua última

menção, repete a asserção de clareza (**Espero ter sido claro**), provocando sutilmente, ao reafirmar o papel de destinador-julgador.

Os regimes de interação propostos por Landowski nos ajudam a compreender as relações instauradas nas trocas de mensagens. No exemplo, vê-se o esquema da programação é ratificado no cumprimento dos prazos estipulados, reafirmando a eficiência do sistema. O desvio é visto pelo professor como impertinência, pois julga que a estudante não mereça a oportunidade de agir fora do contrato proposto que está programado no AVA. A expectativa, de certo modo, é de que, após esse primeiro embate, pela deferência (atitude virtuosa) ou pela complacência (atitude viciosa) a questão possa ter sido dirimida.

Quadro 3 – Situação 2 – Questionamento sobre metodologia

Mensagem Estudante2	<p>From: Estudante 2 Date: 02 jul 2017 Date: 2 jul de 2017 16:15 Date: 2 Subject: Re: Algumas Dúvidas To: professor-autor@iftm.edu.br</p> <p><i>Prezado professor,</i></p> <p><i>Postei a pergunta abaixo no fórum de dúvidas e a repito aqui, pois temo não obter resposta:</i></p> <p><i>Mais uma vez venho tentar obter um retorno seu e já lhe peço desculpas se minha dúvida for um tanto tola, mas a farei mesmo temendo isso.</i></p> <p><i>Temos participado de fóruns desde o início do curso e vejo o forum de discussões como excelente ferramenta para interação dos alunos à distância. Porém, os temas que você propôs não geram discussões e vejo esses fóruns mais como estudo dirigido.</i></p> <p><i>As "ideias" que podemos gerar de acordo com o que foi proposto estão sendo avaliados como certo ou errado (que não é propósito de um fórum de discussões) e as correções estão sendo feitas exatamente como se fosse um questionário ou estudo dirigido.</i></p> <p><i>Para que eu faça melhor no futuro, poderia me ajudar a esclarecer quais os propósitos que tiveram os fóruns de sua disciplina?</i></p> <p><i>Obrigada.</i></p> <p><i>Outra dúvida é o porquê de quase nunca termos resposta sobre as postagens no fórum de dúvidas. Confesso que me senti</i></p>
----------------------------	---

	<p><i>Obrigada pela gentil resposta. Parabens pelo pos doutorado. Eh com incentivo como o seu que chegaremos la. Mas ainda nao entendi minha perginta principal: qual o proposito de seus foruns. P.S. A falta de acentuacao se deve a problemas em meu celular. Obrigada novamente. Vc eh muito gentil e esclarecedor. Aluna 2.</i></p> <p><i>Enviado via iPhone</i></p>
Resposta do professor autor	<p>From: professor-autor Date: 2jul de 2017 às 20:47 Subject: Re: Algumas dúvidas To: Estudante 2 <i>Por nada!</i></p> <p><i>Mui atenciosamente,</i></p> <p><i>Professor-autor</i></p>
Mensagem Aluna 2	<p>From: Estudante 2 Date: 02 jul 2017 Date: 2 jul de 2017 20:49 Date: 2Subject: Re: Algumas Dúvidas To: professor-autor@iftm.edu.br</p> <p><i>Por nada. Foi motivante você entender que sou uma simples licencianda.</i></p> <p><i>Enviado via iPhone</i></p>

Fonte: AVA IFTM. Acesso autorizado em:23/03/2020

Conforme discutimos no Capítulo 2, há dois tipos de fóruns no AVA: o de discussão e o de dúvidas. O primeiro, como sua própria denominação esclarece, refere-se a um dos instrumentos mais “interativos” do ambiente. Depende da cooperação entre seus participantes, pois possibilita a participação e visualização de trabalhos dos outros alunos, e geralmente abriga vários tipos de ensaio ou problemas de resolução “aberta”, isto é, de questões que incentivem reflexão e não respostas diretas, fechadas sobre um determinado assunto. O fórum é considerado uma das ferramentas mais prestigiadas do AVA e da EaD, como um todo. O segundo fórum, o de dúvidas, incluso na grade dos módulos das disciplinas, geralmente é reservado para questões pontuais e funciona mediante agendamento de dia e horário pelo professor.

As atividades do fórum de debate requerem algum tipo de interação, de participação colaborativa, caso contrário, podem configurar o que Mercado (2007, n.p) denomina “orfandade” on-line. Tal orfandade derivaria de atitudes que reforçam a individualidade e o isolamento dos estudantes, ou ainda, participações desiguais. Esses comportamentos vão de encontro

aos princípios de igualdade em que se funda a EaD, e esvaziam o potencial de benefícios da aprendizagem em rede. Diferenças entre a quantidade e qualidade de postagens estão relacionadas à motivação, ao interesse à capacidade e a disponibilidade de cada estudante para realizar as atividades propostas.

Retomando Landowski (2014, p. 41- 45), a articulação que mescla uma programação de ordem simbólica e a motivação de ordem consensual – programações motivadas ou motivações programadas, deve ser tomada em sua dimensão aspectual. Assim sendo, à motivação do destinador ao instaurar ritos (novos ou não), correspondem as motivações do destinatário: a anuência incondicional, desprovida de qualquer necessidade de arrazoamento; uma anuência em que o rito é questionado, porém a relação de confiança com o destinador não é abalada, e o destinatário concede àquele o papel de convencê-lo da adequação do procedimento; e por fim, a transgressão em que há recusa da programação ou manipulação em curso. As duas primeiras conservam o aspecto durativo da motivação, enquanto esta última assume-se de forma pontual. Acerca disso, Landowski (2014, p. 44) esclarece:

Em termos aspectuais, essa motivação-confiança, que fundamenta tanto a fidelidade do “crente” no quadro religioso, quanto a resignação do “executante” no âmbito dos algoritmos técnicos, é durativa: acompanha discretamente e sustenta o cumprimento dos programas vigentes e, de modo mais geral, a reiteratividade das práticas instituídas. Entende-se, assim, o papel essencial que a motivação desse tipo é chamada a jogar nas estratégias de consolidação do poder, seja no plano político ou em outros domínios.

Na situação apresentada acima, a Estudante 2 questiona a atividade (o procedimento) instaurada no fórum de discussões. Salientamos que o questionamento não vem do desconhecimento por parte da aluna, já que a disciplina é ofertada no 8º período do curso. Trata-se de um questionamento sobre **o valor atestado** (dos fóruns de dúvida e de discussão) de tal atividade para sua

aprendizagem, em oposição ao **valor convencional** da prática mais consolidada (o estudo dirigido).

Ao longo das trocas de e-mails a estudante revela que está questionando não a prática do fórum, mas sim a prática daquele fórum específico, isto é, da prática do professor (**poderia me ajudar a esclarecer quais os propósitos que tiveram os fóruns de sua disciplina?**).

Em percursos anteriores – e nos vigentes também – a estudante afirma ter se deparado com demora ou ausência de respostas para seu(s) questionamento(s) (**Postei a pergunta abaixo no fórum de dúvidas e a repito aqui, pois temo não obter resposta; mais uma vez venho tentar obter um retorno seu e já lhe peço desculpas se minha dúvida for um tanto tola, mas a farei mesmo temendo isso**). Ao questionar a metodologia empregada pelo professor-autor, revela também sua insatisfação quanto à frequência do contato, à sua expectativa não correspondida sobre a qualidade da atividade interação on-line, questionando *o saber-fazer* do professor, e não mais o procedimento (**veja o fórum de discussões como excelente ferramenta para interação dos alunos à distância**).

Barros (2001 p. 66) explica que “o/querer-fazer/, que instala o sujeito, define-se pela intencionalidade, ou seja, dirige-se para outro sujeito, considerado responsável pela falta”, despertando a hostilidade no sujeito, que busca pela malevolência, em um PN de revolta, rejeitar o destinador e configurar uma nova axiologia.

A estudante, inicialmente aceita a destinação do professor da disciplina, (ela quer e pode realizar a atividade do fórum). Ao fazê-lo e não ter a resposta esperada gera-se a falta. A falta/ demora de resposta recai sobre a performance.

Diante disso, inicia-se um novo percurso. Movida pelas paixões do descontentamento e da desconfiança, a aluna busca instaurar-se como destinador(a) de um novo programa narrativo, o da reparação, e assim, desqualificar o **fazer** do professor. Projeta-se como “tola”, mas de fato, sabe não sê-lo.

Em seguida, expõe que não faz uma interpelação individual, e sim coletiva (**Temos participado de fóruns desde o início do**

curso), em que esse posicionamento é compartilhado por outros membros do grupo. Além do fato de que não tem “temor” de parecer “um tanto tola”, interpreta e sanciona negativamente o **fazer** do professor-autor (**As "ideias" que pudemos gerar de acordo com o que foi proposto estão sendo avaliados como certo ou errado (que não é propósito de um fórum de discussões) e as correções estão sendo feitas exatamente como se fosse um questionário ou estudo dirigido**).

A hostilidade da estudante 2 apresenta-se como um **querer-fazer** mal, mas também engloba um **poder-fazer**, representado na 1ª pessoa do plural implícita na locução “temos participado” que busca respaldar seu posicionamento. A demora, a ausência ou a incipiência das respostas seriam os elementos que configuram a espera tensa. A aflição e a insegurança derivam do **querer-ser** atendida, o **saber- dever ser** reconhecida como competente na atividade (o fórum). No e-mail, busca a reparação da falta, revelando um saber sobre o **dever-fazer** do professor.

De acordo com as instruções dadas no plano de ensino e na apresentação do quadro de atividades, disposto no Capítulo 2, o julgamento da atividade – de sua “correção” – são atribuições conferidas ao professor-autor e ao sistema (no caso da elaboração de algumas intervenções mais padronizadas para determinadas colocações, do tipo “comentário relevante, porém você considerou quais aspectos teóricos explicados no vídeo/ no artigo/ nos textos estudados?”, ou “refaça a leitura do texto X sobre esse assunto”). A correção do estudo dirigido, por sua vez, foi atribuída ao professor-tutor/ sistema, dada sua natureza objetiva e, portanto, não faz parte das atribuições do professor-autor, conforme as mesmas especificações da disciplina, já descritas no Capítulo 2.

A troca de e-mails pode ser, também, observada do ponto de vista discursivo, cujas nuances descortinam os efeitos de sentidos produzidos na relação entre enunciado e enunciação. A postulação de que temia a reação do professor diante de uma dúvida tola e o pedido de desculpas antecipado organiza-se no âmbito da sintaxe

discursiva, dos procedimentos argumentativos, por meio de figuras de pensamento como a preterição e a antífrase (ou ironia).

Fiorin (2014, p. 82) explica que no primeiro tipo de procedimento o enunciador afirma no enunciado e se nega explicitamente na enunciação. A estudante 2, ao afirmar no enunciado que sua pergunta é tola, pedindo desculpas “pelo incômodo”, argumenta, ao longo do restante do e-mail, justamente o contrário. Põe em xeque a atuação do professor de vários modos: pela ausência, pelo tipo de atividade, pela comparação com outros fóruns mais adequados, do seu ponto-de-vista, critica a forma de correção, e, por fim, após um novo agradecimento que deveria supostamente constituir o final da mensagem e de sua assinatura, apresenta mais dois problemas.

Ao colocar “ideias” entre aspas, revela toda sua discordância com a atuação do professor. Sabe-se que no texto “ideias” correspondem a respostas consideradas incorretas por este último e que a utilização desse lexema entre aspas revela sua opinião sobre o que considera um repertório mais limitante do que os que ela considera desejáveis para um debate ou discussão. Dessa colocação, a antífrase, tem a função de chamar a atenção para a oposição entre o **ser** (fórum) e o **parecer** da correção (e da atuação do professor). O desacordo entre enunciado e enunciação revela que a atividade é interpretada como mentirosa: parece ser o que não é (parecer/ não ser). O fórum que se caracteriza pela troca de ideias seria, na realidade, um estudo dirigido.

O manual de estudantes apresentado no Capítulo 2 não esclarece explicitamente o funcionamento dos procedimentos do fórum de dúvidas, entretanto, essa prática geralmente é regida por regras estabelecidas no corpo da disciplina de cada professor-autor/ ou professor-tutor. Marcam-se dia e horário para respostas, tendo em vista a impossibilidade de se estar presente 24h por dia no AVA e, a esta prática, sobrepõem-se outras, como o *Chat* (obrigatoriamente com dia e horários fixos), o envio de mensagens via plataforma, além das trocas de e-mails entre os interlocutores.

O que ocorre com frequência é que cada estudante/ ou grupo parece escolher seu próprio modo de contato, de acordo com suas preferências para estabelecer a interação; alternam-se/ intercalam-se/ justapõem-se/misturam-se os canais de comunicação, por vezes com repetição de mensagens, aumentando o número de demandas.

Os professores, geralmente, são responsáveis por turmas de 50 alunos em 5 polos (como é o caso desse estudo) e cada disciplina se estende por meio semestre letivo, concomitantemente. Somente o tutor-presencial trabalha, evidentemente em seu respectivo polo com uma única turma. Tais constatações não são aqui colocadas a título de justificativa, e sim com o intuito de melhor circunstanciar o contexto da EaD.

A precarização do trabalho docente é o resultado, também, da posição adotada pela IES para a modalidade. A concessão de bolsas para estimular a participação docente faz com que algumas instituições considerem o trabalho na

EaD como um “extra”, um bônus aos que dela participam, e, por conseguinte, devem ser realizados após o cumprimento das demandas do ensino presencial, geralmente priorizadas. Poucas são as IES que possuem um departamento exclusivo para ensino a distância, e, as que possuem estrutura específica são, em sua maioria, referência em suas esferas de atuação.

Em cursos de graduação da modalidade presencial números como os supracitados são impensáveis, em termos efetivos na grande maioria das instituições públicas. Restrições de ordem legal, da infraestrutura de instalações, do quadro docente e da epistemologia da educação superior não se sustentariam – sem um profundo processo de reforma e reestruturação, pelo menos – na realidade presencial.

Retomando as questões da ordem do discurso, na resposta do professor autor dada à estudante 2, este parece ter entendido a crítica da estudante a sua atuação. Afirma que responde a todos os questionamentos feitos via e-mail (canal utilizado por ela somente nessa ocasião) e retoma, assim, as rédeas da manipulação, reafirma-

se como destinador, e se recusa a aceitar o programa instaurado pela estudante.

Ao utilizar, também, o lexema “ideias” entre aspas, como fez a estudante, o professor, com a repetição, revela que entendeu a intenção desse uso já que haveria a necessidade de que elas fossem pautadas em bases epistemológicas, para proferi-las e afirma que as discussões acontecerão mais adequadamente após estudo das bases teóricas para sua sustentação. Em outras palavras, afirma que não houve esforço ou estudo suficiente para participação, e portanto, interpreta e sanciona negativamente o fazer da estudante. Nota-se a utilização do recurso da ironia e da agressividade em sua resposta.

No trecho seguinte, utiliza o argumento de autoridade, seu pós-doutorado, em uma IES de renome e de sua relação com meio acadêmico, que **sabe-poder-ser** e que **crer-não-ser** falso ou mentiroso em sua atuação.

O professor, ao utilizar, como argumento para estabelecer sua competência na elaboração da atividade, busca reafirmar seu **saber-poder fazer**, já que menciona: **tenho discutido em meu Pós-doutorado na USP, e algo que os teóricos têm percebido** e apoia-se, ainda, no conjunto de respostas dadas por “colegas”, isto é, colegas da estudante que conseguiram participar do fórum, **“minha análise preliminar é que o fórum, pelo menos para quem compreendeu a proposta, atingiu seus objetivos”**. Ao interpretar positivamente a atuação de outros colegas da estudante sobre o tema, do **saber-fazer** de seus pares, projeta discursivamente a (in)competência sobre o fazer da aluna. Ao final da mensagem sua própria despedida “mui atenciosamente” pode ser interpretada, complementarmente, como indicativa do distanciamento entre seu saber e o da estudante.

Greimas e Fontanille (1991, p. 96-97), a propósito da epistemologia das paixões do discurso didático, explicam que ele é fundado sobre a negação do saber do estudante e da afirmação do saber de quem ensina. Essa negação de competência, contudo, reflete uma certa “humilhação”, um tipo de manipulação patêmica que instala no estudante um segmento modal estereotipado, em

que o **saber** sobre sua incompetência conduz ao querer (a aceitação) sobre a aprendizagem proposta. Via de regra, no micro universo pedagógico, a doação do saber não retira do professor essa competência, a multiplica com seus estudantes, e, portanto, geralmente não é tomada como uma “humilhação” por seus participantes nesse contexto. Na realidade, é o que se espera da prática educacional.

A esse respeito, os autores citam o exemplo de Freud, que, em seu curso *‘l’Introduction à la psychanalyse’*, explorava a questão patêmica, dizendo que os alunos que porventura decidissem escutá-lo, deveriam previamente admitir que nada sabiam, e, aqueles que cressem saber qualquer coisa não deveriam participar da aula seguinte (GREIMAS; FONTANILLE, 1991, p. 97).

Como foi visto no modelo de Landowski (2016), é a negação sobre o saber do professor que traz uma ruptura no processo. Se recai sobre o tema, produz debates acadêmicos, por vezes proveitosos ao desenvolvimento do saber, de ambas as partes, e por conseguinte, mesmo que fujam ao modelo tradicionalmente projetado, são, de algum modo positivos (virtuosos). Projetado sobre o ser e o fazer daquele que ensina, passa a ser interpretado negativamente.

O professor ao discursivamente enunciar seus estudos de pós-doutorado, busca retomar seu PN original, de doador do saber, por sua formação, e a ele acrescenta a anuência dos colegas da estudante ao fórum e seu julgamento sobre essa participação (positiva), e, portanto, a dele não poderia ser tomada de modo diferente. Projeta aqui, a “honra ferida” (GREIMAS, 2014. p. 246-247), e sente-se ofendido e sente sua confiança em si ser abalada pela negação da confiança da estudante, semelhante à falta fiduciária, resultante do descompasso entre os dois simulacros.

Em sua réplica, a estudante dá prosseguimento ao percurso passional da raiva. Utiliza ironia ainda mais intensificada ao agradecer **pela gentil resposta** e tece congratulações pelo pós-doutorado do professor. Insiste que não obteve a resposta desejada sobre a proposta do professor. Tenta articular-se, então, em torno

do **ser** do professor, **Você é muito gentil e esclarecedor**. Obviamente se insistia na pergunta, destaca Fiorin (2014, p. 80), depreende-se do enunciado que este quer dizer o contrário do que dizem: [...] Desse conflito entre enunciado e enunciação enunciada depreende-se que, na voz do narrador, os termos do enunciado [...] querem dizer o contrário do que dizem.

Aparentemente, o professor-autor não aceitou a provocação e respondeu, ao agradecimento da estudante, utilizando-se, de uma “polidez irônica”, tentando dar um fim ao episódio. Em sua tréplica, todavia, a estudante procura, mais intensamente, revelar sua crescente insatisfação, em que dispara toda sua ironia, subindo mais uma vez o tom da agressividade, repetindo a resposta educada do professor, afirmando que **foi motivante você entender que sou uma simples licencianda**, querendo justamente dar a entender que, o que afirmou no enunciado, é negado na enunciação.

Em termos aspectuais, o tempo e a ambientação desempenham um papel importante na construção do cenário passional. Entre a primeira interpelação da estudante e a resposta do professor transcorreram-se pouco mais de quatro horas. Já entre as trocas de mensagens seguintes foram feitas de forma sucessiva em intervalos de minutos, criando uma atmosfera em que os estados são apresentados de forma intensa, dada a rapidez da sequência das mensagens enviada pela estudante e a distensão temporal empregada estrategicamente pelo professor, objetivando pôr um fim ao embate (a derradeira resposta foi dada no primeiro horário do dia seguinte). Ao espaçar temporalmente suas respostas, busca atenuar a paixão depreendida dessa movimentação.

Já em relação à ambientação, destaca-se que a troca de mensagens se deu por e-mail e não nos demais canais ofertados no AVA. A indicação de que as mensagens, mais intensamente trocadas pela aluna, foram feitas via telefone celular (indicadas apenas no corpo do e-mail original), sinalizam mais uma vez sobre seu estado passional. Independentemente de sua localização ou atividade em que estivesse envolvida, procurou imprimir sua revolta pela aceleração do andamento da conversa, encurtando o

intervalo entre as mensagens e na escolha do canal de comunicação escolhido como indicativo de que não estava instalada em seu local usual de estudo.

Em sua nova resposta à estudante, o professor repete a resposta dada anteriormente ao questionamento feito. Ele acrescenta um argumento em que emprega expressões ainda mais pertinentes ao jargão da linguística, em reforço ao seu posicionamento sobre a necessidade de aprimoramento teórico (**Explicando melhor: é a exposição metateórica que deveria ser arrolada e, a partir dos exemplos, produzir dada discussão entre os participantes**). Busca, dessa maneira, reafirmar-se em seu papel e não se intimidar diante da reação demonstrada pela estudante.

A comunicação seguinte da estudante, produzida no lapso de tempo de aproximadamente uma hora e meia após nova mensagem enviada pelo professor, foi realizada não mais via telefone celular (novamente indicado no e-mail original), sugerindo um possível retorno à sua casa, local habitual de estudo ou ponto de acesso a algum computador. Nela, a estudante reflete ainda mais sua hostilidade em relação à posição do professor, e de sua irrisignação em relação tanto à atividade projetada, quanto a seu sistema avaliativo. Nela deixa clara sua avaliação de que o considera incompatível com seu nível acadêmico.

A menção de que a resposta seria “mais simples”, bastava dizer se se tratava de uma coisa ou outra (**Seria um fórum de discussões ou um estudo dirigido?**), faz transbordar, pela insistência, sua inconformidade e a paixão tensa da cólera, desencadeada em virtude da repetição da resposta anterior do docente e do acréscimo dado a título de explicação.

Landowski (2016, p. 11), a respeito da prática educacional e das relações nela estabelecidas explica:

A relação educativa toma assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou opostos.

Modos de vida e de coexistência confrontados trazem a decepção, que intensificada “toma o caminho da cólera”, à medida que a velocidade com que as mensagens são trocadas aumenta (verificáveis pela diminuição do intervalo de tempo dos e-mails), cujo trajeto é cercado, tanto pelo particularismo cultural do contexto educacional, quanto pela intersubjetividade de seus participantes. Diante da impossibilidade de reequilíbrio da transação pelo **poder** e pelo **saber** acadêmico, recorre ao “simples”. Se conhecimento **além** está fora do seu alcance deseja, então, que seja discursivizado o **aquém**. Dito de outro modo, se os conhecimentos do professor são muito superiores ao da estudante, ela sugere, ironicamente, que a resposta pode ser encontrada em um nível inferior ao dado pelo professor.

Características subjetivas e o contexto social parecem ser essenciais para interpretação de fenômenos sociais, e, entre elas a relação educacional. As marcas de respeito e civilidade são acompanhadas de gestos que atenuam ou contradizem esse valor, sendo o discurso auxiliado por essas marcas outras que podem ratificá-lo ou contradizê-lo. A mesma situação em ambiente **on-line**, a mediação tecnológica oferece múltiplas oportunidades de comunicação, inclusive síncronas, mas o distanciamento espacial parece favorecer a exacerbação de reação ao discurso.

Ainda sobre essa questão, Greimas e Fontanille (1991) explicam que as diferenças entre a vingança e a cólera, para a semiótica, são facilmente distintas. O sujeito do poder fazer na vingança está ligado a um PN apropriado, não constitutivo de um encadeamento causal, ou seja, pode ser interrompido a qualquer tempo. A insatisfação pode dar lugar à *resignação*, ou se prolongada, pode evoluir para a **ira**. Nesse caso, em estado exacerbado, o sujeito não elabora o **poder-fazer**, passando diretamente para o agir, pois o faz sem tempo para elaborar um PN que oriente sua hostilidade.

Na intervenção seguinte, o professor designa os conceitos de estudo dirigido e de fórum de discussão, oferece-se para enviar textos que auxiliem a entender as diferenças entre ambos, mas, a

ideia de apaziguamento com a expressão “Espero que tenha compreendido a minha resposta”, seguido da abreviação de risos (*rs.*), reflete, além da ironia, seu **saber-fazer** e mais ainda, de seu **poder-fazer**. Consegue, portanto, orientar-se no sentido de não aceitar a provocação feita e consolidar a distância entre o querer-fazer da estudante, ao tentar impor um PN próprio, e o poder-fazer do professor, mediado pelo saber.

Parte-se do princípio de que a estudante entendeu a explicação dada dessa vez, pois após essa intervenção a troca de mensagens termina. Pode-se pressupor que ela entendeu a explicação dada e que esta a satisfaz, e conseqüentemente, houve relaxamento da tensão e a restauração da confiança depositada no professor e em sua proposta. Ou ainda, que apenas resignou-se e desistiu de continuar em sua linha de ação.

A situação aqui descrita não é totalmente estranha ao ensino presencial, porém as possibilidades de relações mediadas face a face irromperem em cólera são bem menores, à medida que existem ajustamentos ou mesmo novas estratégias persuasivas que restaurem a fé do aluno sobre o **saber-fazer** do professor. Landowski (2016, p. 10-13) em sua proposta sobre a configuração de prática educacional prevê o comportamento denominado *impertinente* como uma atitude virtuosa do educando, assim explicada. Para o autor,

o impertinente é essencialmente uma figura paradoxal: se ele é pronto a dar seu pleno assentimento a uma Verdade superior procedente da revelação ou da demonstração, ele crê ao mesmo tempo que nenhuma verdade última é deste mundo e que, conseqüentemente, todo discurso que pretende dizê-la deve ser colocado em dúvida, ser questionado e submetido à crítica. Sua própria exigência de certeza e sua paixão pela verdade o levam assim a dar aparência de ceticismo face ao todo e de impertinência face a todos.

Tal distinção nem sempre é possível de ser apreendida por meios digitais. Os efeitos de sentido construídos no enunciado ressentem-se de elementos outros, como a troca de olhares, o

gestual e demais recursos extra verbais possam ser usualmente implementados, em virtude, por vezes, do descompasso temporal ou espacial das trocas, nem sempre possíveis na rotina diária da EaD. Em algumas situações, por desarranjos causados por efeitos de sentido não pretendidos no momento da produção do enunciado, e tantas outras decorrentes da complexa teia em que se entrelaçam as relações humanas.

O processo de ajustamento, segundo Landowski (2014, p. 60), requer disposição para a incerteza em detrimento dos ditames práticos, de esforço para se aproximar e perceber o *modus operandi* do outro, enfim, sentir o desenrolar de seus processos. O próprio autor esclarece:

[...] há efetivamente a permanente possibilidade de se encontrar transbordado, ultrapassado, atrasado em relação à cadência dos impulsos do outro (seja amigo ou inimigo) ou, ao contrário, arrastado por seu ímpeto sem poder estabelecer um contrapeso adequado nem responder, ou ainda, simplesmente, de se equivocar sobre o sentido exato de alguns de seus movimentos [...].

Dentro de uma plataforma, criada para promover uma base sólida para que a oferta de ensino seja adequada e bem estruturada, e portanto, bem **programada**, a modalização para **fazer** e **ser**, parecem ser requisitos prévios: que a relação de fidúcia, de adesão ao procedimentos, se deu anteriormente, tácita ou explicitamente presumida no momento do ingresso do estudante na EaD, e assim, assume-se sua anuência à **manipulação** presente na estrutura; os momentos para algum tipo de **ajustamento**, entretanto, dependem do estabelecimento de processos interativos reais, e não apenas das possibilidades provenientes dos dois primeiros regimes, e sim daquelas regidas pela sensibilidade, entendida como faculdade de **sentir**. Sentir simpatia, compaixão, empatia pela humanidade, pelas características que nos são inerentes.

Como em diversos momentos deste estudo, reiteramos a natureza aspectual dos regimes de sentido, programação,

manipulação e ajustamento, cumpre-nos esclarecer que o acidente pode provocar novos modos de programar, de persuadir, de se moldar a contextos desconhecidos. Eles se baseiam em interação, nas relações construídas com o outro e consigo mesmo.

O fracasso na manipulação expõe o destinador-manipulador à perda da confiança sobre sua capacidade de ser o responsável pela doação de competência ao sujeito. Resulta em estratégias de sedução e a tentação que não atraem, de provocação e intimidação que não impressionam ou não produzem qualquer reconhecimento sobre a autoridade exercida pelo manipulador.

Toda essa problemática abre-se a riscos. Para Landowski (2014, p. 98-99), o risco do ajustamento encontra-se na perda de sintonia com o outro “de derrapar, de perder o ritmo do outro” e de, com isso, perder-se também, pois a exposição admite a falha, a responsabilidade pelo “passo errado” em relação ao outro. Isso somente é possível se houver alguma qualidade na interação estabelecida; já na programação, o risco de fracasso é geralmente controlado ou minimizado pela regulação de seu funcionamento, e as falhas advindas de alguma falsa manobra programática são determinadas pela interpretação no resultado final esperado: não é relativo ao que se perde, mas ao que se deixa de ganhar.

Os “erros” do sistema tendem a ser aceitos e corrigidos de maneira mais simples do que aqueles decorrentes de enganos ou desarranjos nas relações interpessoais. A perda de confiança em sujeitos na interação é difícil de ser reconquistada. Exige que os valores postos em jogo sejam resgatados ou, em casos extremos, que novos sejam construídos. Essa tolerância em relação aos “erros” no sistema pode ser verificada na situação 3, apresentada a seguir:

Quadro 4 – Situação 3 – Problema no AVA

Mensagem da estudante 3	<p>From: Estudante3 Date: 18 jul 2017 19h Subject: Re: Urgente – trabalhos avaliativos na aula presencial To: professor-tutor presencial, alunos, 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13, coordenação de curso, coordenação de tutoria</p> <p><i>Prezada tutores e coordenadores, Recebemos hoje e-mails solicitando a leitura de material para trabalhos avaliativos em disciplinas que iniciarão no próximo período. Além de responder e-mails que nós alunos, precisamos da participação do tutor em trabalhos presenciais, que não é “prova”, como o próprio nome nos remete, ainda obtive a resposta que a ajuda já foi dada: “Estude o material”.</i></p> <p><i>Mas o MAIOR PROBLEMA é que ainda não consta nada na plataforma do segundo semestre. Se a ajuda da tutoria presencial é apenas repetir o que já existe na plataforma, e quando não há nada na plataforma?</i></p>
Resposta da Coordenação de Curso	<p>From: Coordenação de Curso Date:19 jul 2017 13:31 Subject: Urgente – trabalhos avaliativos na aula presencial To: professor-tutor presencial, estudante 3, coordenação de tutoria</p> <p><i>Prezada estudante 3! Acabo de conferir e a disciplina está liberada. Favor conferir e se tiver algum impedimento nos notificar. Com atenção. Coordenação de Letras</i></p>
Mensagem da estudante 3	<p>From: Estudante 3 Date: 19 jul 2017 20:24 Subject: Re: Urgente – trabalhos avaliativos na aula presencial To: coordenação de curso</p> <p><i>Professora Coordenadora! Acabei de olhar novamente e já está lá sim. No momento que passei o e-mail não estava. Mas agora está tudo certinho. Obrigada. Partirei para as leituras do primeiro módulo. Estudante 3</i></p>

Disponível em: www.iftm/ead. Acesso autorizado.

Embora o título da mensagem estampasse a urgência do pedido e de que no corpo do e-mail fossem utilizadas letras em caixa alta

(*MAIOR PROBLEMA*), o fato da solução para o problema ter levado um tempo maior que no desdobramento polêmico anterior, o relaxamento da tensão pôde ser verificado. A aluna envolveu seu grupo de colegas, o professor-tutor e as coordenações de curso e de tutoria, como uma espécie de “reforço” à sua solicitação.

Depreende-se que ela deve ter entrado em contato com a professora- autora da disciplina em um momento anterior, porque menciona (*Além de responder emails que nós alunos, precisamos da participação do tutor em trabalhos presenciais; ainda obtive a resposta que a ajuda já foi dada: “Estude o material”*), revela sua real fonte de preocupação: o fato de, em um primeiro encontro, haver uma atividade avaliativa.

A incerteza quanto ao que vai ser desenvolvido e a queixa sobre tal procedimento (*que não é “prova”, como o próprio nome nos remete*) deixa entrever que a participação da tutoria presencial não agrada (*Se a ajuda da tutoria presencial é apenas repetir o que já existe na plataforma*). Pode-se dizer que, nesse episódio, do estado de aflição e insegurança, em que está em disjunção com o objeto valor desse PN de atividade avaliativa inicial, o **querer-ser** bem-sucedida, o **crer-não-poder-sê-lo** porque não possui o acesso à plataforma, o **não-saber-poder-ser** bem preparada e avaliada para tal acontecimento, a estudante passa a um estágio de esperança e segurança (espera paciente) sobre o desfecho. O arranjo modal desse estado é representado pela não-disjunção com o valor pretendido, que, por sua vez, permite que a distensão se instale que o seu **querer-ser** bem sucedida passa a ser determinado pelo **não-crer-não-ser** e o **saber-poder-sê-lo**.

A natureza técnica do problema, da ausência do conteúdo da disciplina parece incomodar menos à estudante e seus colegas do que as atuações da professora-tutora e da professora-autora. Mas o traço comum a todas as situações apresentadas até aqui é a emergência de paixões relacionadas à interpretação de seus esforços, do julgamento sobre sua performance, que na atividade educacional está ligada à avaliação, à “nota”, pois ela possibilita sua conjunção com o objeto- valor final: o diploma.

Cada atividade avaliativa toma proporções maiores ou menores (aspectualiza-se) conforme o grau de segurança que o estudante possui, que está além de sua motivação de **querer-ser/querer-fazer**. Trata-se de uma competência situada entre as zonas da cognição e da crença, que lhe conscientizam sobre o seu **poder-ser/poder-fazer**. Tal competência pode estar articulada ao tipo de interação desenvolvida entre os interactantes, em regimes de sentido alternados e instáveis que fazem parte das práticas que se desenrolam no ambiente educacional.

Nesse sentido, a modalidade presencial ainda parece gozar de maiores benefícios que a distância. As interações iniciadas exclusivamente por via digital precisam de algum tipo de “garantia” concedida pelo próprio artefato tecnológico, de segurança e confiabilidade sobre os dados de seus participantes, pela chancela de uma marca ou instituição que o subsidie, e também pela possibilidade que esse contato – se necessário – possa se tornar “real”, no sentido de que poderá ser concretizado presencialmente em algum dado momento.

No momento, em virtude da pandemia ocasionada pela Covid-19 que atravessamos, a avaliação, como o próprio sistema de ensino passaram a vivenciar de forma mais acentuada essa dificuldade. A garantia de participação efetiva dos estudantes em estudos remotos, diferentemente da sistematização e controle que o Moodle oferece, depende de estratégias e esforços individuais dos docentes, e não de uma plataforma altamente gerenciável. Em se tratando de provas, as alterações são mais profundas: em sua estrutura, e, também, nos modos de realização e de avaliação de resultados. Se de um lado, a prova convencional pode ser copiada presencialmente, na modalidade a distância há o risco constante de plágio, apesar da existência de ferramentas que ajudem em sua detecção.

Pode-se argumentar que a presença física não representa garantia de entrosamento, sintonia ou boa resolução de conflitos.

Porém, pesquisas recentes de Barros, Teixeira e Lima (2019)³⁸ e de Gavazzoni-Mello (2019)³⁹ sobre mensagens de intolerância via internet, especialmente em redes sociais indicam o anonimato (ou a possibilidade de apresentação de uma identidade virtual falsa) como uma das razões para veiculação de discursos de ódio no meio digital. Há indicações de que o aparente distanciamento físico exerce um papel importante na construção das relações on-line, porém, não nos ateremos a essa discussão por não ser o escopo central deste trabalho.

No que tange à análise desenvolvida, a modulação entre os regimes de sentido que se alternam, misturam e se sobrepõem na programação, na manipulação, no ajustamento e no acidente no quadro educacional da modalidade a distância articulam-se com os aspectos e tensões passionais, sobremodalizando os processos interativos construídos no AVA. As modulações entre os regimes de sentido contam com a possibilidade de expressão de emoções de forma mais concreta em ambientes presenciais, em que as reações podem ser avaliadas, levando em consideração mais elementos do que trocas ou seqüências conversacionais estabelecidas por meios digitalizados.

No AVA, entretanto, como em demais comunidades na internet, os efeitos de sentido podem ser observados na estrutura narrativa dos enunciados que, por meio do arranjo modal revelam as paixões em jogo, ora ficam mais evidentes nas projeções da enunciação no enunciado, que revelam as relações entre enunciador e enunciatário.

³⁸ BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lucia; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino (Apresentação). Estudos Semióticos [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165324/158434>>. Acesso em 27 fev. 2020.

³⁹ GAVAZZONI- MELLO, Karlla. Intolerância em Rede. Análise Semiótica de comentários e postagens no facebook. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/2773/browse?type=author&order=ASC&hpp=20&value=Melo%2C+Karlla+Gavazzoni>>. Acesso em 27 fev. 2020.

A quarta e última situação que buscamos analisar concerne à gestão de prazos e adequação de cronograma aos encontros presenciais e equívocos no direcionamento das solicitações.

Quadro 5 – Situação 4 – Alteração do cronograma presencial

<p>Mensagem da estudante 4 para a Tutora presencial</p>	<p>From: Estudante 4 1 jul 2017 4:23 Subject: Re: Dia das provas To: Tutora presencial</p> <p><i>Prezada tutora, boa tarde!</i> <i>Olha, gostaríamos (eu e o grupo de estudos que formamos) muuuuittoooo que você verificasse a possibilidade de inverter os “acontecimentos” nesse próximo encontro presencial: estamos todos muito focados nas provas. O seminário a ser apresentado na atividade presencial já está (ou deveria para alguns) preparado e as provas sendo focadas (o que é mais certo). Por que não fazemos as provas na sexta-feira e a atividade e o seminário e a atividade no sábado? A memória estará mais “fresca” e voltada para as avaliações na sexta. Caso contrário, o seminário e aquele trabalho de última hora serão as memórias mais recentes e nenhum dos dois tem nada a ver com as provas? Quem pode nos ajudar nesse sentido?</i> <i>Aguardo e mais uma vez agradeço:</i> <i>P.S. Pense bem: Será um sábado mais agradável depois da pressão (positiva) que infelizmente as provas nos causam</i> Att., Estudante 4</p>
<p>Mensagem da estudante 4 para a Coordenação de Tutoria</p>	<p>From: Estudante 4 1 jul 2017 4:40 Subject: Re: Dia das provas To: Coordenação de Tutoria</p> <p><i>Não sei (mais uma vez) se é com você, mas você pode nos ajudar com a alteração do cronograma do curso, as provas passando do sábado para sexta-feira à noite? Se você analisar bem, será extremamente melhor fazermos as provas na sexta-feira e deixarmos o sábado todo para atividades que geram boa discussão, aprendizado e integração com a turma. Só estou passando, para tentar ajudar a tutora presencial a nos atender, pois é uma opinião comum ao grupo de estudos formado por nós aqui no polo. Desde já agradeço.</i> Att., Estudante 4</p>

Resposta da Tutora presencial à Coordenação de Tutoria	<p>From: Tutora Presencial 4 1 jul 2017 19h Subject: Re: Dia das provas To: Coordenação de Tutoria</p> <p><i>Boa noite coordenadora!</i> <i>Recebi hoje a solicitação da estudante 4 (em nome de seu grupo de estudos) para alteração da aplicação da prova de sábado para sexta-feira à noite. O que acha?</i> Att., Tutora Presencial</p>
Resposta da Coordenação de Tutoria à Tutora presencial	<p>From: Coordenação de tutoria 4 1 jul 2017 22:00 Subject: Re: Dia das provas To: Tutora presencial</p> <p><i>Boa noite tutora!</i> <i>Vou verificar com a coordenação de curso e te retorno.</i> Att., Coordenadora de tutoria</p>
Mensagem da Coordenação de Tutoria ao Coordenador de Curso	<p>From: Coordenação de tutoria 4 1 jul 2017 22:15 Subject: Re: Dia das provas To: Coordenador de Curso</p> <p><i>(encaminhando a solicitação da aluna e da tutora à coordenação, escreve) Boa noite!</i> <i>Para ambas apenas que iria verificar o que poderia ser feito e que daria resposta. Caso não seja interessante para vocês a mudança, pensei em informar a ela e verifiquei com a coordenação de curso e que fui informada de que toda alteração no calendário precisa de passar pelo colegiado de curso e que, portanto, a aluna deveria enviar uma solicitação formal para o colegiado com essa demanda, mas que como já é no próximo final de semana em que não há reunião até lá, a solicitação não será atendida...</i> <i>Além disso, a solicitação é apenas de uma aluna... devemos pensar se isso é viável para todos. Algum aluno pode ter “programado” a falta para sexta-feira à noite, já que é uma atividade presencial, ou ter trocado horário de trabalho para estar presente no sábado, horário agendado para a prova... um outro argumento muito forte para evitarmos essa mudança....</i> <i>Deixo que vocês verifiquem o que é melhor e eu repasso à aluna e à tutora, já que ambas se dirigiram a mim. Abraço e obrigada novamente!</i> Coordenadora de tutoria</p>

Resposta da Coordenação do Curso	<p>From: Coordenação de Curso 4 1 jul 2017 23:00 Subject: Re: Dia das provas To: Coordenação de tutoria</p> <p><i>Questões relacionadas a alunos e estrutura do curso são com a coordenação de curso, ou seja, comigo. Acredito que, em virtude do curto prazo para proceder alterações que necessitam da anuência e comunicação de todos os envolvidos, mudanças para o próximo encontro não serão possíveis</i></p> <p><i>Att.,</i> <i>Coordenação de Curso</i></p>
---	--

Fonte: www.iftm.edu/ead. Acesso autorizado. Anexo B

A situação retomada faz parte do cotidiano da programação e gestão de sala de aula em cursos presenciais, facilmente administráveis em relações estabelecidas entre professores e estudantes no exercício de suas atividades. Somente em situações excepcionais em que a logística ou de estrutura física de uma IES ou de força maior se poderia pensar que tal situação pudesse ocorrer em cursos presenciais. Professores e alunos exercem seus papéis com autonomia dentro da circunscrição da sala de aula, podendo negociar ou determinar, conforme o caso, alterações ou ajustes necessários ao cronograma.

Na EaD, essa liberdade é delimitada, seja pela logística de envio e recebimento de avaliações, pela simultaneidade de aplicação de avaliações, seja pela preocupação com possíveis vazamentos ou fraudes. Enfim, várias probabilidades que podem influir na acuidade do processo acabam por limitar a liberdade concedida. O cronograma de aulas segue um roteiro que procura atender à programação indicada pelos professores-autores sobre extensão de tempo para realização de suas atividades e avaliações, condições de deslocamento e do perfil de alunos dos polos, e, conseqüentemente, qualquer tipo de alteração necessita de antecedência, publicidade e anuência discente, docente e da equipe gestora. São muitas as instâncias administrativas acionadas para dirimir decisões, por vezes, consideradas simples.

Na primeira mensagem em que a estudante 4 dirige-se à tutora presencial de seu polo para solicitação de alteração no cronograma e na mensagem enviada, quase que simultaneamente à coordenação de tutoria, pode-se verificar a existência de diferenças já pelo emprego da linguagem nas duas mensagens (a da tutora em tom mais informal do que a endereçada à coordenação de tutoria) e também nos argumentos empregados para convencimento das duas. Para ambas, apresenta-se como sujeito “eu”, mas tenta convencê-las de que é uma legítima interlocutora de um grupo (*Olha, gostaríamos (eu e o grupo de estudos que formamos) muuuiitoooo para; tentar ajudar a tutora presencial a nos atender, pois é uma opinião comum ao grupo de estudos formado por nós aqui no polo*), e, que, por este motivo constitui-se autoridade para reivindicar a alteração.

Para a professora-tutora, a estudante argumenta que o seminário e as atividades presenciais do dia, avaliadas como de **última hora e nada a ver** com as avaliações (como se soubesse o que será pedido nela), sancionando também a performance de outros colegas (**ou deveria para alguns**) e também do professor-autor da disciplina e das coordenações (o foco nas provas, o **que é mais certo**). Dá a entender que sabe que não é atribuição da professora-tutora promover alterações no cronograma (**Quem pode nos ajudar nesse sentido?**).

Não temos como afirmar se houve ou não alguma resposta da professoratutora por outra via de comunicação fora da plataforma. O que se pode verificar é que a aluna entra em contato com a coordenação de tutoria (a quem a professoratutora encontra-se diretamente vinculada), instância hierarquicamente superior à tutoria. Para a coordenação de tutoria, a estudante revela saber que a instância administrativa à qual deveria dirigir-se seria outra, porém recorre a ela.

Ela reitera que essa dúvida é constante em seus direcionamentos, com o emprego de **mais uma vez** entre parênteses, e tenta persuadir a coordenação de que as atividades,

sendo realizadas no sábado, darão mais oportunidade para **boa discussão, aprendizado e integração com a turma.**

Não somente na comunicação entre professores e estudantes podemos observar a emergência de situações conflituosas. O grande número de pessoas envolvidas na intrincada rede técnica, pedagógica e administrativa também pode se transformar em palco de disputas, em função da tênue linha que separa as atribuições de cada um e de superposições que certas situações geram, e de quem é a responsabilidade real para resolver determinada questão.

É o que se pode perceber nas trocas entre coordenação de tutoria e de curso. A coordenação de tutoria comunica, analisa, emite seu julgamento e, por fim, consulta a coordenação de curso e dá a entender que esta deve atuar em conjunto com outras instâncias (**Deixo que vocês verifiquem o que é melhor**) para tomada de decisão. A coordenação de curso outorga-se como instância competente para a tomada de decisão, e dá seu veredito final sobre a situação.

O sistema hierárquico de uma empresa ou instituição serve de base para a prevalência de decisões, coadunado à regulamentação interna e filosofia de trabalho do estabelecimento. Não obstante, as divergências ocorrem e as paixões afloram, talvez de forma mais velada, ajudada pela configuração das competências de cada instância, porém também norteadas pelo valor de respeito e da boa convivência.

A sutileza na comunicação da insatisfação nem sempre é ocultada com sucesso. A coordenação de curso ao manifestar sua insatisfação com a manobra que a estudante faz para atender ao seu desejo, põe em cena a paixão do ciúme. De acordo com Greimas e Fontanille (1991, p. 251) a paixão do ciúme ocorre quando há três tipos de papéis actanciais: a princípio, dois sujeitos de estado concorrentes (as duas coordenações) entre os quais circula o mesmo valor; em seguida, o sujeito cognitivo que avalia, questiona e percorre as diversas posições fiduciárias. É esse sujeito cognitivo que explora por meio de indelicadeza, brincadeiras ou mesmo corre riscos calculados com determinado objetivo.

O ciúme não está restrito a situações amorosas; pelo contrário, é bastante recorrente em ambientes de trabalho. É fruto da modalização do querer, de um sujeito de estado que deseja, de forma exclusiva ou possessiva, um determinado objeto valor, que o leva também, como sujeito do fazer a agir de forma a restaurar sua crença em dever-ser e ser merecedor do valor disputados, abalada por sua exclusão da cena, provocada pelo fazer dos outros sujeitos.

O ciúme é principalmente uma paixão reativa, como captado na resposta da coordenação de curso (**Questões relacionadas a alunos e estrutura do curso são com a coordenação de curso, ou seja, comigo**). A afirmação de competência exclusiva para a realização do desejo da estudante evidencia a interpretação dada.

Assim, ao buscar o sentido nas relações, nas potencialidades das interações na vida individual e social, procuram-se, na realidade, regularidades pelas quais se obedece ao outro, às regras, à sociedade, à exceção de um acidente. No que tange às relações socioprofissionais, o acidente pode corresponder a comportamentos que são desconhecidos pelos participantes e que façam emergir a revolta, na busca por algum tipo de regularidade oculta.

Buscamos captar o que se faz diferente na EaD, em situações desconhecidas ou cujas regularidades devem ser estudadas em prol do bom êxito do processo educacional, o que nos escapa e revolta nas manifestações, por vezes inesperadas ou hostis, projetadas no discurso nessa modalidade de ensino; nas contradições da regulação da prática destinada a promover a inclusão, mas que possui critérios excludentes.

Trata-se de programação necessária ao controlado funcionamento de um projeto de ensino, que exige um aluno “pronto”, para o qual a gestão autoaprendizagem seja um requisito inato; manipulação cujo simulacro fiduciário parece ser regido pela sombra da desconfiança; do acidente, que, salvo as ocorrências de ordem técnica, está submetido à interpretação do sujeito sobre a fronteira das irregularidades para assim serem consideradas; ou ainda, do ajustamento, que decorre da interação construída a favor

da construção do saber e do empoderamento de um público distanciado das relações com o ensino.

A partir dessas quatro situações, procuramos apresentar como as paixões estabelecem-se em situações práticas e rotineiras da vida acadêmica na modalidade a distância. O distanciamento espacial e temporal provoca o efeito de prolongamento, de distanciamento também com o objeto valor a ser alcançado – o saber. Cada programa narrativo constitutivo da disciplina representa um passo à frente para a consecução de seu objetivo. Todo entrave, seja de natureza técnica, seja de ordem interacional, acaba por assumir proporções maiores que em uma sala de aula presencial.

A EaD pressupõe o reconhecimento das manifestações de presença serem realizadas de outra maneira que a habitual. As trocas e sequências conversacionais, independente do canal escolhido, tendem a ser mais incisivos, o que, de certa forma, produz o efeito de uma atitude desrespeitosa dos sujeitos envolvidos nessa prática. As relações entre o plano de expressão, do percurso gerativo do sentido, aspectualização, paixões e regimes de sentido singularizam a prática da EaD, na medida em que são tomados em conjunto. Assim, devem ser repensados, ressemantizados para representarem, de fato, o potencial formador e inclusivo para o qual foi concebida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percurso desenvolvido ao longo deste trabalho busca trilhar alguns dos caminhos que a Semiótica oferece àqueles que nela imergem, na superação das lacunas de conhecimento sobre o objeto de estudo tão caro nos tempos atuais, da disposição física e mental em direção a compreender que, assim como a língua se concretiza em seu uso social, a escolha de promover este estudo sobre a prática da EaD revelou aspectos importantes sobre os sentidos criados em uma Ambiente Virtual.

Após sua implementação a EaD ocupou, primeiramente o lugar de modalidade de educação do futuro, relacionado a um devir impreciso, porém iminente, encoberta por um manto de suspeita sobre a credibilidade do ensino desse modo oferecido. Apesar da desconfiança inicial, o crescimento, que sucedeu o período inicial, ocorreu de forma relativamente rápida, parte graças ao reconhecimento de seu potencial pela iniciativa privada, parte pela emergência de políticas públicas que visavam a democratização do ensino superior em governos anteriores.

Com o advento da pandemia do COVID-19, medidas de distanciamento social tornaram o ensino a distância não mais uma possibilidade do futuro, mas uma realidade, um imperativo presente para a educação mundial. O saber fazer em meios digitais e o próprio processo de ensino tornou-se o centro das atenções, não restrito apenas à escola, mas passou a ser tema de discussões e debates nos demais segmentos e em todos os tipos de mídia. Uma profusão de ferramentas digitais, tutoriais, cursos, passaram a incorporar daqueles que se viram obrigados a utilizar o ensino remoto, que, diferentemente da EaD, não foi estruturado em um projeto direcionado para essa finalidade. Essa ruptura brusca tem provocado transformações que, de outro modo, levariam tempo maior para ocorrer, porém, também vem oportunizando em forma

de REA, novas plataformas, programas e instrumentos que doravante tendem a permanecer na escola.

O que de fato é relevante no que tange à educação é a capacidade que os sujeitos nela envolvidos e do próprio processo em si têm de repensar estratégias, redefinir práticas, modificar procedimentos, enfim, de exercer as prerrogativas de ser **processual**, isto é, de evoluir. A estrutura da EaD do IFTM passou por transformações desde o início desta pesquisa, e continua a exercitar-se nessa trilha de contínuo aprimoramento. Desde o final de 2016, precisou reformatar sua estrutura, em função da conjuntura político-econômica do país e subsequentes cortes de verbas na área da educação, os quais vêm castigando as instituições públicas de ensino do país, e, como as demais IES do sistema UAB.

Algumas das funções aqui analisadas foram suprimidas e suas atribuições redistribuídas, para adequação e otimização diante do cenário que se desenhava e a EaD precisou se articular sem a figura do professor-tutor a distância a partir de 2017. As situações aqui analisadas, contudo, são representativas do cotidiano da EaD, conforme corroboraram as pesquisas apresentadas ao longo deste trabalho.

Ao aumento do número de alunos ingressantes na EaD, contudo, não corresponde o de concluintes em cursos no sistema UAB. São vários os desafios para quem ingressa nessa modalidade de ensino e para quem a oferece nos moldes desse sistema. Da exigência de autonomia e domínio na utilização de dispositivos digitais; os atrativos oferecidos pelas instituições privadas que, menos burocratizadas, desenvolvem plataformas mais amistosas e recursos de acompanhamento mais customizados aos alunos; aos frequentes cortes de verba que assolam as instituições de ensino públicas, são muitos os desafios dos que participam dessa modalidade de ensino. Apenas alguns fenômenos que subjazem à não permanência ou mesmo abandono desses estudantes na modalidade foram aqui apresentados, porém, não de modo a dar conta de forma completa, ou mesmo suficiente sobre a problemática em questão.

As discrepâncias entre os textos legais, subsídios disponibilizados, estratégias adotadas e a prática na EaD acabam por desvirtuar o propósito inclusivo de sua criação. Sem um trabalho de qualificação profissional adequado para atuar na modalidade ou de sua institucionalização, do reconhecimento de seu lugar próprio para seu exercício pleno, as chances que a modalidade possui de atender a parcela da população que **quer**, porém não **pode**, ainda irá depender de iniciativas isoladas de docentes, pedagogos e gestores, disseminadas em forma de publicações e em eventos científicos.

A Semiótica, por meio de seu aparato teórico-metodológico, vem contribuir, juntamente com outras áreas de estudo, para descortinar os véus que recobrem estratégias educacionais, as práticas, objetos e os discursos que circulam no ambiente acadêmico. Trata-se de uma abordagem que possui bases epistemológicas para respaldar a interpretação da emergência do sentido nas diversas esferas de atuação humana. Vem sendo articulada de forma mais expressiva em outros países, com a participação de semioticistas em projetos de *design* de inovação social, contribuindo na reflexão e na elaboração desses empreendimentos, nas mais diversas áreas: na arquitetura, no *design* de produtos, na saúde, em desastres ambientais, em programas governamentais de integração de idosos e jovens, na circulação de espaços nas cidades, e, também na área educacional, a exemplo do grupo de pesquisa PROJÉKT da Universidade de Nîmes, França.

A oportunidade de participar pelo Programa de bolsas de doutorado sanduíche subsidiado pela CAPES no segundo semestre de 2018 constitui uma oportunidade única de aprendizagem e participação nos projetos em andamento do grupo de pesquisa na Universidade de Nîmes. Sob a supervisão da professora e semioticista Profa. Michela Deni e demais componentes do grupo PROJÉKT foi possível expandir o debate sobre a EaD brasileira para além das fronteiras nacionais, compartilhar e colher proveitosos ensinamentos para esta pesquisa, especialmente no que tange à descrição dos objetos e do suportes midiáticos.

As iniciativas do grupo colocam a Semiótica e o semioticista em um lugar privilegiado, ao lado de outros atores, não apenas para auxiliar na interpretação discursiva, mas também para contribuir com reflexões, formulações e mesmo produção de bens e serviços na sociedade. Na integração entre formulações teóricas e sociedade, o objetivo a ser priorizado é o da produção de conhecimento que venha a contribuir com o bem-estar humano.

Ao pensarmos nos conhecimentos produzidos pela teoria semiótica atualmente, é possível perceber seu papel na geração do conhecimento resultante de pesquisas linguísticas e discursivas na discussão e reflexão sobre os valores que circulam em nossa sociedade. Na educação, mais ainda, já que a análise sob essa perspectiva, dos discursos **na e sobre** a EaD pode contribuir para além da compreensão dos sentidos postos: em readequações voltadas para práticas mais interativas, diversificadas e humanizadas, para que a modalidade alcance o objetivo de integração e mudança social.

De acordo com o site de notícias Terra⁴⁰, o impacto da pandemia na Educação irá levar algum tempo para ser absorvido pelo sistema como um todo, e aparece refletido na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre continuidade dos estudos remotos nas escolas públicas e particulares do país até o final de 2021. A mesma resolução prevê a flexibilização de currículos a fim de atenuar as dificuldades enfrentadas por professores, estudantes e famílias durante o ano de 2020, o que torna a discussão apresentada neste trabalho uma contribuição do debate instaurado no interior das Instituições acadêmicas públicas para o âmbito da práxis do setor e da sociedade como um todo.

A inserção de tecnologias digitais deve representar um caminho sem volta para os diversos níveis de ensino em âmbito global. A busca pelos sentidos criados por ambientes virtuais, sejam eles salas de aula instaladas em plataformas estruturadas para o ensino na modalidade

⁴⁰ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/conselho-ensino-remoto-pode-continuarate-dezembro-de-2021>. Acesso em: 16/11/2020

a distância, ou criados para atender a determinadas necessidades criadas por imprevistos ou eventos que vieram para provocar rupturas nas regularidades do cotidiano, deve ser objetivo de qualquer pesquisa que pretende ser chamada de semiótica.

O objetivo deste trabalho focalizou os mecanismos das projeções construídas no AVA, no plano de expressão e no plano do conteúdo e suas implicações para os regimes de sentido das interações construídas no ambiente. Fez-se necessário também, apresentarmos estudos sobre a problemática da evasão na modalidade, com o intuito de comprovar a hipótese de que essas projeções institucionais pressupõem pré-conhecimento do uso da tecnologia, de autonomia e gestão de aprendizagem. Tais pressupostos trazem implicações no percurso dos sujeitos envolvidos (discentes e docentes), repercutidos na esfera comunicativa e interacional da prática educacional. Desdobram-se os efeitos polêmicos em discursos passionais, que inseridos no contexto da prática educacional, representam tentativas de ajustamento ao esquema manipulatório do algoritmo programado.

Para isso, buscamos primeiramente nos desenvolvimentos mais recentes da Semiótica sobre o plano de expressão, que se articulam em níveis de pertinência e permitem, por meio do princípio integrativo, a condução analítica em termos ascendentes, do signo às formas de vida e cultura, bem como descendente, no sentido inverso. O AVA foi assim observado na descrição da plataforma, as contribuições de Pignier e Droiullat (2004), formuladas para *websites*, que procuramos adaptar à conjuntura educacional.

Dentre os aspectos ergonômicos analisados, a condução do enunciatário pela plataforma e a representação de tarefas, apesar da presença de títulos e subtítulos, é comprometida pela ausência de ordenação em sua movimentação, deixando a cargo de suas experiências prévias de navegação, a sua orientação na página. Do mesmo modo, a presença de um volume alto de informações na metade superior da tela e alta carga receptiva tornam difíceis a memorização e a legibilidade. Os aspectos cromáticos do ambiente da página analisada, não se apresentam de forma chamativa, de modo a hierarquizar de forma distintiva os elementos textuais.

As características ergonômicas da plataforma atingem, também, a funcionalidade da grade de leitura e da distribuição das zonas de leitura. A arquitetura padrão de box central centralizado e laterais para navegação e identificação é mantida e, novamente sugere alguma habilidade construída por conhecimentos anteriormente adquiridos. Em termo de cenarização, a préconfiguração dos papéis, da identidade e das permissões de cada enunciário, usuário do sistema é difusa e os recursos interativos da geração 2.0 do *Moodle*, apesar de estarem em contínua evolução, permitem apenas algumas modalidades de comunicação sincronizadas (videoconferências, chats, bate-papo).

Em termos enunciativos na expressão, a disposição textual dos enunciados, inerentes aos sites de cunho informativo, encontra-se sustentada por uma estratégia comunicativa em que os modos de percepção e acesso ao sentido são baseados em conotações realistas, pouco sugestivas em termos icônicos ou mesmo atraentes para o enunciário, composto de estratégias mais demonstrativas e mostrativas do que as abertas à exploração, por meio de combinações cognitivas e sensoriais. Nesse sentido, a EaD quase não lança mão (e, se o faz, faz precariamente) de recursos transmidiáticos ou lúdicos, de forma a cativar os sentidos de seus enunciários, como propõe Montanaro (2016).

No plano de conteúdo, as projeções institucionais ratificam esses elementos da expressão sobre a autonomia, da capacidade de se orientar em termos de deslocamento e de apreensão dos conteúdos das disciplinas – de aquisição do saber, fundadas em aquisições prévias e, de modo geral, em habilidades não exigidas em percursos educativos anteriores.

A análise realizada com base no percurso gerativo do sentido, obtida no nível narrativo, demonstrou a presença de um sujeito desejoso de saber, mas que não pode, pois encontra, em sua trajetória (mais especificamente nos programas narrativos do percurso do sujeito), antissujeitos “naturais” delimitados pela própria programação, e a serviço do esquema de manipulação. Esse esquema, quando mal sucedido, provoca rupturas no simulacro contratual

assumido, cenário propício para o surgimento de paixões semióticas. As paixões geradas por essas rupturas geram tensões nas relações entre os sujeitos, e aparecem refletidos no discurso.

A insatisfação, desdobrada em termos extensos e intensos provocam a cólera, a ira, a revolta, instaurando novos programas para compensar a falta provocadas pelas rupturas, apreensíveis tanto no nível narrativo, como também quando convertidos em discurso. Esses programas são amplificados discursivamente trazendo consequências observáveis também nas relações construídas pelos sujeitos na prática.

No patamar discursivo, a configuração temático-figurativa reitera as ideias de protagonismo, autonomia, organização nas projeções do enunciatário. Sucessivas debreagens e embreagens projetam as vozes das instâncias hierárquicas da IES, alternando efeitos de distanciamento e aproximação entre os atores do discurso. A instauração de um ponto de observação sobre as estruturas narrativas, organiza o procedimento aspectual no momento da discursivização. Na EaD, esse ponto de vista é organizado a partir da organização espacial, no AVA, qual as demais (posições de atores e de processo temporal) são estabelecidas. Por sua complexidade, as projeções de espaço, tempo e atores no AVA vão se organizando de forma desdobrada, multiplicada ou mesmo subvertida, conforme a situação observada.

As implicações do discurso como elementos integrantes das práticas, autorizam que as regularidades analisáveis nos planos de expressão e do conteúdo possam ser observadas também no interior da prática educacional. Como observou Landowski (2014, 2016), os regimes de sentido nas interações são construídos por meio de discursos, mas também por atitudes e comportamentos, constituídos a partir de um sistema de valores partilhados pelos sujeitos em uma dada cultura.

Em relação às estruturas fundamentais no AVA, a sintaxe elementar articula-se no binômio alteridade versus identidade. A alteridade, disfórica para os sujeitos IES e estudantes; e a identidade, desejada igualmente por ambos, assumida como fórica, valor a ser alcançado. Entretanto, o percurso do sujeito estudante

busca sua identidade no valor do saber, figurativizado no diploma, enquanto para a IES, esse percurso identitário parece ter ocorrido em um momento anterior à narrativa. Essa pressuposição indica que a sequência dos programas e percursos narrativos dos estudantes seja tomada como etapas para as quais ele já esteja qualificado, pronto para a glorificação e a recompensa do título.

Com uma nova etapa a se descortinar com os REA e outros recursos que o futuro reserva para a EaD, ela deverá se preparar, tanto para fomentar a produção desses recursos, quanto para ser por eles alimentada, em um círculo virtuoso de produção de conhecimento em prol de acesso à educação. Há muito trabalho a ser feito para que se possa reverter a constatação feita por Mercado (2007, n.p):

A EaD não é para todos. Não serve para alunos desmotivados ou que precisam de muita atenção de um professor. É ideal para quem tem motivação para aprender, ter motivação e autonomia para realizar seu curso, ou está impossibilitado de frequentar aulas presenciais em razão de outros impedimentos (trabalho, família, problemas de locomoção).

Sabe-se que a problemática aqui investigada não possui aspectos facilmente detectáveis, devido à complexidade estrutural, operacional e administrativa necessárias para se ofertar um curso a distância. Porém, as frustrações sentidas por aqueles que nela ingressam não são imotivadas ou casuais, muito pelo contrário, para um cenário complexo, não há causas ou soluções mágicas ou simples. Os sentidos que emergem das cenas do AVA-Moodle do sistema UAB precisam ser observados com mais proximidade e delicadeza próprias de quem deles se ocupa.

Para tornar-se mais abrangente deve-se repensar estratégias para que os sentidos postos no AVA do sistema UAB permitam interações mais ajustadas, capazes de desenvolver a autonomia dos excluídos do sistema educacional e não apenas pressupô-la, evitando assim, apresentar-se com mais um obstáculo ao exercício das potencialidades em prol da redução das grandes desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALFINITO, Solange. *A influência de valores humanos e axiomas sociais na escolha do consumidor: Uma análise comparativa aplicada à educação superior*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_936cf7b3d62025285809feb1718f3343>. Acesso em: 27 jul. 2019.

ALVES, L., OKADA, A., BARROS, D. *Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador (BA): EDUNER, 2009.

AMIEL, Tel; GONSALES, Prisciila; SEBRIAM, Debora. *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: 10 anos de ativismo*. In: Em Rede Revista de Educação a Distância, 2018, v.5, n.2, p. 246- 258.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 3.ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

_____. Estudos do Discurso. In: FIORIN, José Luiz (orgs.) *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Estudos Discursivos da Intolerância: o ator da enunciação excessivo*. Campinas: Linguagem e Política I: princípios teórico-discursivos. Campinas: Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 58.1, 2016 p.7-24.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lúcia; LIMA, Eliane Soares de. *Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino* (Apresentação). Estudos Semióticos (on-line). Volume 15, n.2. Dossiê temático “Contribuições das Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, dez. de 2019, p. i-ix. Disponível em: <www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em 20 fev. 2020.

BELLONI, Maria Luísa. *Educação a Distância*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica Literária*. São Paulo: EDUSC, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2018. BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 03 maio 2017.

BRASIL. *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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em: 10 fev 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CARMO, Hermano. Tendências da Educação a Distância. In: FIDALGO, Fernando S. Rocha et al. (orgs.). *Educação a Distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: CAED- UFMG, 2013.

CRYSTAL, David. *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

DENI, Michela. *L'intervention sémiotique dans le projet : du concept à l'objet*. *Objets & Communication*, MEI, 2010. Disponível em: <mei-info.com/wp-content/uploads/2014/02/MEI_3031_05.Pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

DENI, Michela; ZINGALE, Salvatori. *Semiotics in Design Education*. Design for Next 12th EAD Conference Sapienza University of Rome, 2017. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14606925>. Acesso em: 07 out. 2018.

DINIZ, Maria Lucia Vissotto Paiva. *Semiótica e Mídia: a proposta de Integração do GESCom*. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissoto Paiva e

PORTELA, Jean Cristtus. *Semiótica e Mídia: textos, práticas e estratégias*, 2008, p. 9-14.

FIORIN, José Luiz. *Paixões, Afetos, Emoções e Sentimentos*. São Paulo: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.5, n.2, 2007 p. 1-15.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Em Busca do Sentido*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *As Astúcias da Enunciação: categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3e. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTANILLE, Jacques. *Significação e Visualidade: exercícios práticos*. Trad. De Elizabeth B. Duarte e Maria Lilia D. de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Prática Semiótica: imanência e pertinência, eficiência e otimização*. In: DINIZ, Maria LúciaV. Paiva e PORTELA, Jean Cristtus (orgs.). *Semiótica e Mídia*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008.

_____. *Semiótica do Discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANILLE, Jacques; ZINNA, Alessandro. *Les Objets au quotidien*. Limoges: PULIM (Clection Nouveaux Acts Sémiotiques), 2005.

FRAGOSO, Suely. *De Interações e Interatividade*. In: Revista Fronteiras Estudos Midiáticos, Associação Nacional dos Programas de Pós- Graduação em Comunicação - Compós, Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <<https://www.compos.org.br>>. Acesso em 9 nov. 2019.

GREIMAS, Algirdas J. *Sobre o Sentido II: ensaios semióticos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz. 1.ed. São Paulo: Nankin: EDUSP, 2014.

GREIMAS, A. J; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Sémiotiques des passions: des états des choses aux états d'âme*. Paris: Éditions Du Seuil. 1991.

GOMES, Regina S. *Aspectualização e modalização no jornal: expectativa e acontecimento*. Estudos Semióticos, vol.8 n.2, 2012, p. 11-20.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Manual do Estudante Ead 2017. Disponível em: <<http://uab.iftm.br/mod/folder/view.pphp?id=1551>>. Acesso em: 07 abr 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Manual do Estudante Ead 2019. Disponível em: <<http://uab.iftm.br/mod/folder/view.pphp?id=1551>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). Censo da educação superior 2017: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). Censo da educação superior 2017: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/

c_ensio_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>.
Acesso em: 22 jun. 2019.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KENSKI, Vani M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César e BIASI- RODRIGUES, Bernadete (orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

LANDOWSKI, Eric. *Interações Arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores? Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2014.

_____. *Regimes de Sentido e Formas de Educação*. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v.7, n.2, 2016 p. 8-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. IN: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTAR, João. *Guia de Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MATTE, Ana Cristina F.; LARA, Gláucia Muniz P. *Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2009.

MELLO- GAVAZZONI, Karlla. *Intolerância em rede: análise semiótica de comentários e postagens no Facebook*. Niterói, 2019.

Dissertação de Mestrado (Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói –RJ, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/11659/1/Disserta%c3%a7% c3%a3o%20Karlla%20Gavazzoni%20_2_.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MILL, Daniel; REALI, Aline. *Educação a Distância Qualidades e Convergências: sujeitos, conhecimentos práticas e tecnologias*. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MERCADO, Luís Paulo L. *Dificuldades na Educação a Distância on line*. In: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Curitiba, 2007. Disponível em <<http://abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MORAN, José Manuel. Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. In: ETD (Educação Temática Digital), Vol. 10, n.2, 2009.

MORIN, Edgar. *As grandes questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias, 1981.

MONTANARO, Paulo Roberto. A Cultura da Convergência e a Narrativa Transmídia na Educação a Distância. In: *Educação a Distância Qualidades e Convergências: sujeitos, conhecimentos práticas e tecnologias*. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 1935.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. *A Evasão na EaD: investigando Causas, propondo estratégias*. In: II CLABES. II Conferência Latino Americana sobre el abandono no ensino superior. Universidade católica do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <<https://www.academia.edu/11700994/>>

A_evas%C3%A3o_na_EAD_Investigando_causas_propondo_estr at%C3%A9gias>. Acesso em: 03 jul. 2019.

NIELSEN, Jakob. *Designing Web Usability: the practice of Simplicity*. California, USA: New Riders, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. (org.). *Interação e Aprendizagem no Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: FALE- UFMG.

PIGNIER, Nicole; DROUILLAT, Benoît. *Penser le web design: modèles sémiotiques pour les projets multimédias*. L'Harmattan, 2004.

PORTELA, Jean Cristtus. *Semiótica Midiática e níveis de pertinência*. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissoto Paiva e PORTELA, Jean Cristtus. *Semiótica e Mídia: textos, práticas e estratégias*, 2008, p. 96-113.

R7 NOTÍCIAS. *Educação a Distância cresce em ritmo acelerado no Brasil*. 21 jan.2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao-a-distancia-cresce-emritmo-acelerado-no-brasil-22122018>>. Acesso em 20 jun. 2019.

SANTOS, Alexandra Robaina dos. *Transmidialidade e humor: um estudo semiótico do Porta dos Fundos*. Niterói, 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ, 2019. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/browse?type=author&value=Santos%2C+Alexandra+Robaina+dos>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SANTOS- NETO, Vicente B. *A formação inicial de professores a distância no Brasil: os contornos e trajetórias do Sistema Universidade Aberta do Brasil na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no período de 2013 a 2018*. Uberlândia, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – Minas Gerais, 2019. Disponível

em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28623>>. Acesso em 20 fev. 2020.

SILVA, Luíza Helena Oliveira da; MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. *Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade do ensino a distância*. In: Estudos Semióticos, vol. 10, n.2, 2014, p. 3744. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/esse>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SILVA, Robson Santos Moodle para autores e tutores. 2.ed. São Paulo: Novatec, 2011.

SOUSA, Sílvia Maria de; FULANETI, Oriana; MANCINI, Renata; TEIXEIRA, Lúcia. *Linguagens na Cibercultura*. In: PORTELA, Jean Cristtus (et al.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 209-227.

_____. A transmidialidade como estratégia discursiva. *CASA* (Araraquara), v. 14, p. 241-263, 2016.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; SOUSA, Sílvia Maria de. Textos Multimodais na aula de português: metodologia de leitura. In: *Desenredo*, vol 10. N. 2. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2014, p. 314-335.

TEIXEIRA, Lúcia; CARMO JR. José Roberto (orgs.). *Linguagens na cibercultura*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

TOKARNIA, Mariana. Educação Superior a Distância Cresce em Ritmo Acelerado. Gramado, Rio Grande do Sul, 28/05/2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/noticia/2017-05/educa%C3%A7%C3%A3o-superiordistancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>>. Acesso em 20 set. 2017.

ZINNA, Alessandro. *L'invention de l'hipertexte*. Documents de Travail et prépublications. Università di Urbino, Italia, 2002, p 1-15. Disponível em: <<https://semiotica.uniurb.it/wp-content/uploads/2013/09/318-F.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

ANEXO A



MANUAL DO ESTUDANTE DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFTM

Núcleo de Apoio Pedagógico CAUPT Uberaba- 2019

APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,
Seja bem-vindo/a ao IFTM!

Você ingressou em um dos nossos cursos na modalidade a distância. É o início de uma etapa de descobertas, aprendizagens e crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Os cursos de Educação, na modalidade a distância (EaD), do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) são uma iniciativa de flexibilização do ensino e da aprendizagem que buscam ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica.

Nesta modalidade de ensino o estudante é o foco do processo de ensinoaprendizagem. Além de dedicação, disciplina de estudo, organização do tempo e familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação é necessário que o estudante seja ativo e participativo para que possa conseguir êxito na sua trajetória de aprendizagem. Portanto, convidamos você a ser protagonista na construção do seu processo de formação e da história do IFTM.

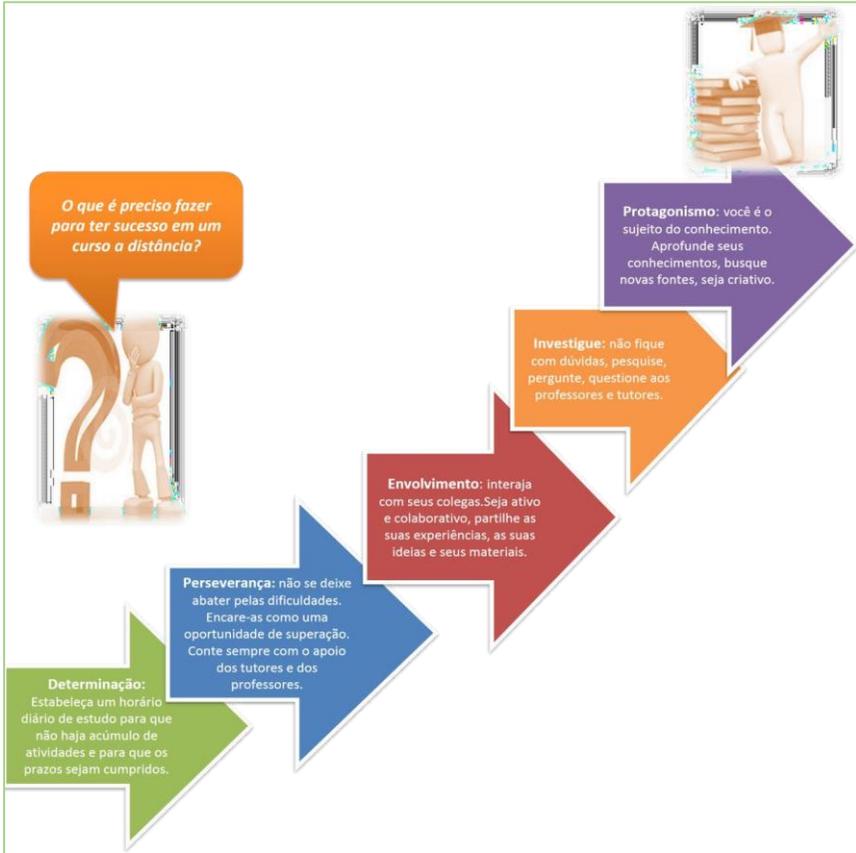
Este guia contém informações importantes sobre a estrutura, a dinâmica de funcionamento do curso e os papéis dos atores envolvidos na Educação a Distância. Ele será seu guia por todo o curso, leia-o com atenção e fique atento aos procedimentos e regulamentos que normatizam o seu curso.

Estamos à disposição para orientá-los, apoiá-los e recomendar mais dedicação e compromisso. Nesta caminhada aprenderemos mais que uma profissão, aprenderemos ser comunidade e a desenvolver a responsabilidade social de cada um.

Agradecemos sua presença e desejamos bons estudos, sucesso e muitas realizações.

SUMÁRIO

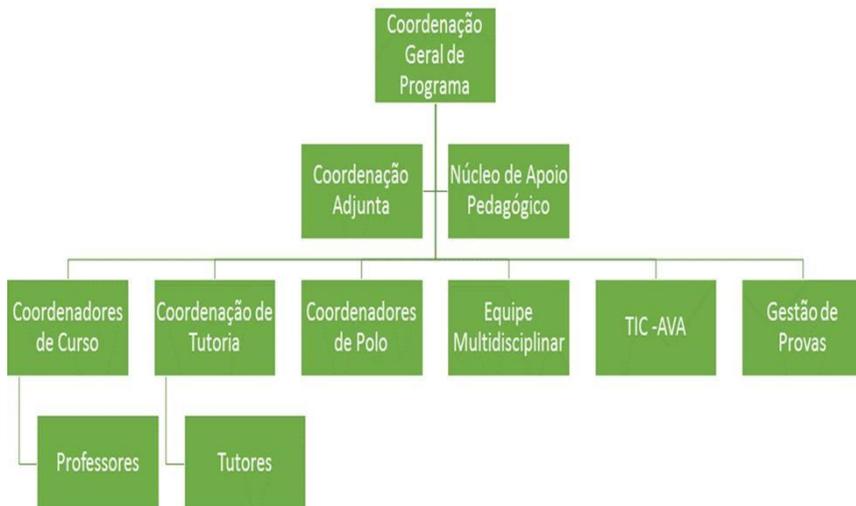
1.ORGANOGRAMA	213
Conheça a Estrutura Administrativa da EaD do IFTM	213
2. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE DE UM CURSO A DISTÂNCIA.....	214
3. PRINCIPAIS DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES	217
DIREITOS:	217
DEVERES:.....	218
4. INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS	219
5. EQUIPE DE APOIO AO ESTUDANTE.....	221
7. CONHEÇA AS FERRAMENTAS E ÍCONES QUE O AJUDARÃO NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	224
8. NORMAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS	228
9. PROCEDIMENTOS PARA SOLICITAÇÕES DE REQUERIMENTOS	238
10. CONTATOS EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	239
12. DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO	240
13. REFERÊNCIAS DAS IMAGENS.....	241



1. ORGANOGRAMA

Conheça a Estrutura Administrativa da EaD do IFTM

Organograma – Estrutura Administrativa da EAD IFTM



2. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE DE UM CURSO A DISTÂNCIA



Autonomia

Apesar de o professor e tutor serem os mediadores do processo ensino-aprendizagem, você é o maior responsável por sua formação e aprendizagem. A autonomia garante que faça o roteiro de seu estudo, desta forma você precisa organizar o espaço, tempo e estratégias (leituras, pesquisas, esquemas, questionamentos, entre outros) conforme suas necessidades. É preciso que tenha uma atitude de busca, de investigação, isto é, que seja dinâmico, que formule ideias, que desenvolva conceitos e enfrente desafios e situações-problemas construindo, assim, seu próprio conhecimento.

Organização do tempo

A flexibilidade de horário de um curso a distância possibilita não estar presente todos os dias na instituição escolar, no entanto, esse tempo precisa ser cumprido. Assim, é imprescindível organizar-se para cumprir com êxito todas as atividades propostas. Reserve um horário diário para seus estudos, não deixe nada para depois.

Presença nos encontros presenciais e participação no AVA

Em nossos cursos exige-se a presença nos encontros presenciais (uma vez por semana para os cursos técnicos e seis encontros semestrais para os cursos superiores sendo que acontecem na sexta no período noturno e sábados matutino e vespertino). Além disso, o estudante precisa ter acesso e participar do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A presença no encontro e a participação no AVA possibilitam progresso na aprendizagem e melhor desempenho no curso. Esteja sempre atento ao cronograma de seu curso.

Compromisso e determinação

Todas as atividades presenciais e a distância têm um prazo para serem realizadas e entregues. O cumprimento desses prazos proporciona maior sucesso em seus estudos, pois, além da aprendizagem obterá pontuação para aprovação. Organize sua agenda e não perca os prazos estabelecidos.

Ambiente virtual de aprendizagem

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é a sala de aula virtual. Nele estão disponíveis todas as disciplinas ofertadas no curso por semestre/período. O professor é o responsável por criar essa sala de aula virtual, disponibilizando os materiais e atividades da disciplina, acesso a links indicados e biblioteca, meios de interação e participação. No AVA você realiza as atividades propostas e interage com colegas, professores e tutores. Existem vários tipos de AVA, mas o que nós utilizamos é o moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

VEJA Dicas de como ser um aluno virtual de sucesso COMO SER UM ESTUDANTE VIRTUAL DE SUCESSO



3. PRINCIPAIS DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES

DIREITOS:

I. Ser tratado com respeito, atenção, urbanidade e em igualdade de condições por todos os servidores da Instituição, sem discriminação; II. Representar, junto à Direção Geral do *Campus*, em termos e por escrito;

III. Apresentar sugestões à Direção Geral do *Campus* ou a outros segmentos da Instituição visando à melhoria do processo ensino aprendizagem;

IV. Conhecer o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica da Instituição e solicitar informações a ele pertinentes;

V. Frequentar a biblioteca, as instalações esportivas e demais dependências do *Campus*, sem prejuízo dos trabalhos escolares;

VI. Tomar conhecimento, por meio do diário eletrônico e de seus professores, das notas obtidas e de sua frequência;

VII. Receber do professor o plano de ensino, bem como orientações quanto aos critérios e instrumentos de avaliação;

VIII. Requerer nos termos da lei e regulamentos da instituição: revisão de avaliação; segunda oportunidade de avaliação; renovação, cancelamento ou trancamento de matrícula; diplomas, certificados, certidões ou outros documentos comprobatórios de sua situação escolar; atendimento domiciliar em situações específicas, nos casos em que o período de afastamento for superior a 15 (quinze) dias.

IX. Concorrer aos programas de assistência ao educando;

X. Participar de eleições e atividades de órgãos de representação estudantil;

XI. Participar como eleitor do processo de votação para escolha do Reitor e do Diretor Geral do *Campus* no qual esteja matriculado;

XII. Ter acesso às informações sobre as atividades desenvolvidas na Instituição, procedimentos adotados, normas e regulamentos vigentes.



DEVERES:

XIII. Contribuir com atos e atitudes adequadas, mantendo o prestígio e o bom conceito da

Instituição;

XIV. Tratar com respeito os colegas e demais servidores da Instituição;

XV. Comunicar com colegas, professores e servidores da instituição de forma respeitosa e educada;

XVI. Não incitar os colegas a atos de rebeldia, abstendo-se de colaboração em faltas coletivas;

XVII. Zelar pela conservação das instalações e dependências, dos materiais, dos móveis e utensílios, dos equipamentos e máquinas, e de todo o material de uso individual e coletivo da

Instituição;

XVIII. Realizar os trabalhos escolares com assiduidade e pontualidade;

XIX. Cumprir as determinações e os horários estabelecidos pela Instituição;

XX. Participar de solenidades e atividades cívicas, culturais, sociais, esportivas e recreativas promovidas pela Instituição;

XXI. Apresentar-se às atividades curriculares com o material didático indispensável à sua participação nos trabalhos escolares;

XXII. Obedecer aos prazos estabelecidos pela Instituição, apresentando documentação exigida, nos casos previstos;

XXIII. Participar das reuniões dos órgãos para os quais tenha sido eleito como representante discente, obedecendo à convocação;

XXIV. Manter atualizados seus dados junto à CRCA.

Importante: Conheça seus direitos e deveres leia na íntegra o Regulamento Disciplinar do Corpo

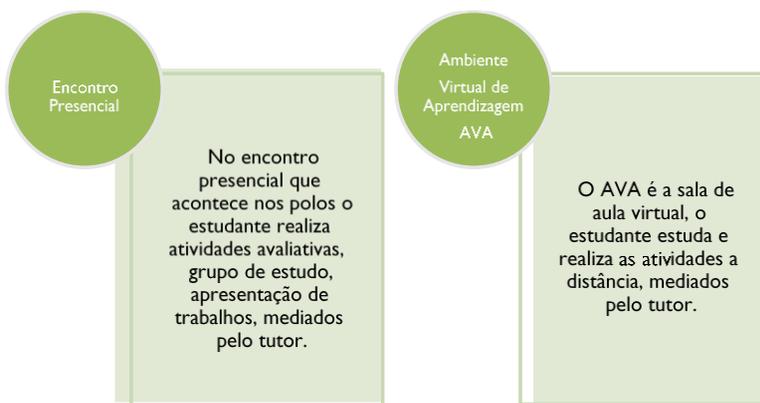
Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - RESOLUÇÃO Nº 18/2012, DE 14 DE AGOSTO DE 2012.



4. INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS

CURSO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA DISCIPLINAS+ESTÁGIO	POLO
Licenciatura em Computação	4 anos	2.820 horas 400 Estágio Total: 3.220 horas	Divinópolis João Pinheiro Araguari Uberaba Lagamar Coromandel Ituiutaba Paracatu
Licenciatura em Letras - Português	4 anos	2.810 horas 400 Estágio Total: 3.210 horas	Sem oferta em 2019
Licenciatura em Matemática	4 anos	2.810 horas 400 Estágio Total: 3.210 horas	Frutal João Pinheiro Uberaba Uberlândia Divinópolis Ituiutaba

Todos os cursos, na modalidade de educação a distância, as aulas acontecem em dois momentos:



A frequência na educação a distância é obrigatória?

SIM. A  frequência é contabilizada

por meio da participação nos encontros presenciais e na realização das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Cada atividade proposta corresponde a uma determinada parte da carga horária total da disciplina (o que equivale um percentual de frequência) e um valor de pontuação.

No AVA a frequência não é computada pelo número de acessos ao sistema. O que realmente comprova a frequência é a participação do estudante na realização e entrega (envio) das atividades propostas no Ambiente Virtual.

É importante estar atento: o que garante a frequência é a participação em fóruns, chats, na execução e entrega das atividades do AVA, a participação e realização das atividades do encontro presencial.



Para aprovação o estudante precisa no mínimo de 75% de frequência e conceito “C” (60 pontos)

5. EQUIPE DE APOIO AO ESTUDANTE

Veja abaixo as pessoas com quem você terá maior contato durante seu curso e a função de cada um deles:





<p>Apoia os tutores nas dúvidas quanto ao conteúdo e procedimentos de sua disciplina. Acompanha as dúvidas e discussões nos Fóruns.</p>
<p>Tem relação direta com você e articula sua comunicação com o polo IFTM.</p> <p>Estabelece contato permanente visando orientar, interagir, incentivar e auxiliar na pesquisa de referenciais para seu estudo.</p> <p>Organiza encontros para estudos e orientações presenciais nas atividades presenciais.</p> <p>Apoia no desenvolvimento dos conteúdos e na realização das atividades presenciais e virtuais.</p> <p>Responde às dúvidas e aos questionamentos relacionados ao conteúdo e atividades presenciais.</p> <p>É responsável pela aplicação dos trabalhos avaliativos, correção e lançamento de notas no Moodle.</p> <p>É responsável pela lista de presença dos encontros presenciais.</p> <p>Disponibiliza informativos, cronogramas de atividades presenciais, arquiva e/ou envia documentos e solicitações para a coordenação de curso.</p> <p>Disponibiliza informações pertinentes à vida acadêmica e institucional</p> <p>Interage com você no Bate-Papo no Ava</p>
<p>✓ Faz mediação nos Fóruns de Discussão Virtual</p>

**ORIENTADOR
DE ESTÁGIO**

Articula a comunicação entre você e o IFTM.

Apoia e organiza o desenvolvimento e a realização das atividades presenciais.

Responsável pela correspondência enviada pelo IFTM ao Polo.

Gerencia e supervisiona as atividades relacionadas ao funcionamento do Polo.

Cuida da infraestrutura e necessidades materiais do polo.

Orienta, recebe e encaminha solicitações e documentações, tais como:

Requerimentos de Prova de 2ª chamada e atividades, aproveitamento de estudos, rematrícula, trancamento de matrícula, dentre outros.

**COORDENADOR
DE CURSO**

Articula a comunicação entre você e o IFTM no que diz respeito ao seu estágio obrigatório.

Apoia e organiza o desenvolvimento e a realização dos procedimentos para o estágio obrigatório.

Responde às dúvidas e questionamentos relacionados ao estágio do curso.

Coordena e acompanha todas as atividades desenvolvidas no relacionados ao estágio do curso.

Elabora e disponibiliza cronograma/calendário do curso. ✓ Analisa e emite parecer quanto às solicitações requeridas pelo estudante.

Responde às dúvidas e questionamentos relacionados à sua vida acadêmica.

Gerencia e supervisiona as atividades relacionadas ao funcionamento do curso.

Disponibiliza informações pertinentes à vida acadêmica e institucional.

7. CONHEÇA AS FERRAMENTAS E ÍCONES QUE O AJUDARÃO NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

	<p>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – é a sala de aula virtual, compreende várias dimensões que vão desde a integração de diferentes materiais didáticos até a relação entre professores, alunos, metodologias e estratégias de ensino. AVA é uma ferramenta com dimensão pedagógica, em que o professor disponibiliza vários recursos para o estudante, como textos, aulas, cronogramas e exercícios.</p>
	<p>A videoconferência é uma das melhores ferramentas de mediação, utiliza imagem e som em tempo real. Possibilita que o professor e estudante estejam em interação no mesmo instante.</p>
	<p>E-mail - é a possibilidade do envio de correspondências em texto, ou com arquivos de quaisquer tipos anexados (por exemplo imagens ou textos).</p>



O **bate-papo**, mais conhecido como **Chat**, estabelece discussões através de mensagens entre alunos/tutores/professores. Os participantes podem enviar e ler mensagens, estabelecendo uma discussão em grupo e, ainda, trocar mensagens de forma reservada e particular.

Esta possibilidade de “conversar on-line” pode ser utilizada com diversos objetivos na EAD: esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, dentre outros. Permite a comunicação de forma mais interativa e dinâmica.



Os **fóruns** representam discussões realizadas por meio de um quadro de mensagens, que dispõe de diversos assuntos e temas sobre os quais o usuário pode emitir sua opinião, sendo possível ainda, contra argumentar opiniões emitidas por outros usuários formando uma cadeia dinâmica de debates.

ACESSANDO A PÁGINA DA DISCIPLINA NO MOODLE DO IFTM

ACESSANDO A PÁGINA DA DISCIPLINA NO MOODLE DO IFTM



No ícone **Bem-vindo**, na página da disciplina, você encontrará informações sobre: o professor da disciplina; o objetivo da disciplina; os nomes dos tutores a distância e presencial; os polos onde ela será ofertada; o cronograma com as datas das atividades, pontuação, frequência e o responsável pela correção das atividades, além da ementa da disciplina.

Biblioteca



Apostila do curso e material complementar

Na **Biblioteca**, você terá a sua disposição todo o material utilizado pelo professor ao longo da disciplina, tais como: livros, apostilas, textos, vídeos, videoaulas, etc.

Bate-papo



Entre e interaja no dia e horário definido

O **Bate-papo**, é um espaço virtual de socialização dos estudantes e pode ser utilizado como uma ferramenta de interação entre o professor e os estudantes para esclarecimento em dia e horário previamente agendado. Também pode ser usado para uma “conversa online” entre os alunos, sobre diversos temas.

Fórum de Dúvida



Esclareça aqui suas dúvidas

O **Fórum de Dúvidas** é um espaço para esclarecimento de dúvidas que o professor e/ou tutor virtual respondem sobre o conteúdo da disciplina, as aulas, as atividades, etc. Portanto, é um espaço para que o aluno possa esclarecer suas dúvidas quanto a disciplina.

Conteúdo



Estude o Conteúdo desta semana

No **Conteúdo** você terá a sua disposição o conteúdo e as orientações do professor relativo à Semana ou Módulo vigente.

Atividades a distância



Realize as Atividades a
Distância

No ícone **Atividades a Distância** você realizará as atividades propostas pelo professor, como: responder a um questionário, enviar um arquivo de texto, ou escanear e postar alguma atividade. É importante lembrar que toda atividade tem um prazo determinado para ser realizada, **pontuação e frequência**.

Realize todas as atividades e garanta um bom desempenho.

Fórum de Discussão



Contribua com o
Tema Proposto

No **Fórum de Discussão**, você expressará sua opinião sobre os temas previamente definidos pelo professor. É um espaço de interação e de reflexão sobre o conteúdo estudado, em síntese um espaço de construção coletiva do conhecimento. Para que essa ferramenta alcance os objetivos propostos é preciso que o estudante exponha as suas ideias de forma clara e coerente, que dialogue com outros estudantes demonstrando domínio do conteúdo. Lembre-se de que além da pontuação em termos de nota o Fórum de Discussão também pontua em termos de frequência, por isso, não deixe de participar.

Atividades presenciais



Realize as Atividades
presenciais

Em Atividades **Presenciais**, você receberá orientações de como será realizado o encontro presencial.

8. NORMAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os critérios e instrumentos de avaliação são apresentados pelo professor juntamente com o plano de ensino.

APROVAÇÃO: Para que o estudante seja aprovado é preciso que tenha **75% de frequência** e alcance no mínimo **60 pontos (Conceito C)** em cada unidade curricular. Confira tabela de conceitos:

Conceito	Descrição do desempenho	Percentual (%)
A	O estudante atingiu seu desempenho com excelência.	De 90 a 100
B	O estudante atingiu o desempenho com eficiência.	De 70 a 89
C	O estudante atingiu o desempenho mínimo necessário.	De 60 a 69
R	O estudante não atingiu o desempenho mínimo necessário.	De 0 a 59

A frequência é computada a partir da presença nos encontros presenciais, na participação e resolução das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem e nas avaliações presenciais.



Fique atento:

- ✓ Cada atividade tanto virtual quanto presencial conta para frequência e nota;
- ✓ A frequência é obrigatória, sendo reprovado o estudante que não obtiver pelo menos 75% de frequência da carga horária de cada unidade curricular. Para cada unidade curricular serão distribuídos, de forma cumulativa, 100 (cem) pontos no decorrer do período letivo, sendo que 70% deverão ser destinados à avaliação e às atividades presenciais e 30% em atividades a distância.

REPROVAÇÃO: Caso o estudante não tenha frequência igual ou superior a 75% da carga horária letiva e o desempenho mínimo de 60% estará reprovado e ficará em regime de recuperação.

RECUPERAÇÃO

Poderá submeter-se aos estudos de recuperação ao final da unidade curricular o estudante que obtiver rendimento inferior a 60% nas atividades avaliativas, e no mínimo 25% de frequência, terá oportunidade de fazer a prova de recuperação. Para ser aprovado ele precisa alcançar no mínimo de 60% na recuperação.

Veja abaixo as especificidades da recuperação:

Curso	Especificidade
Licenciatura	Recupera o 100% do total de pontos distribuídos na unidade curricular.

Nas unidades curriculares dos cursos a distância em que o estudante ficar em recuperação, após a realização da mesma, a pontuação máxima será de 60% dos pontos distribuídos no semestre. Finalizada a recuperação, se ainda o estudante continuar com rendimento inferior ao mínimo exigido para aprovação 60%, conceito “C”, será atribuído o conceito “R” – Reprovado. Nesse caso o estudante poderá fazer dependência.

DEPENDÊNCIA

O estudante poderá cursar a dependência em um dos seguintes modos:

a) Em turma em andamento na qual a unidade curricular estiver sendo ofertada. O estudante irá refazer a unidade curricular cumprindo todos os requisitos, como: encontros presenciais, atividades presenciais e a distância, avaliações. Para ser aprovado precisa alcançar no mínimo 60 pontos e 75% de frequência.

b) Quando não houver oferta da unidade curricular em nenhuma turma/curso o estudante irá estudar de forma autônoma os conteúdos no AVA e fará uma avaliação no final. Para ser aprovado precisa alcançar no mínimo 60 pontos.

Observação: O estudante poderá realizar no máximo três vezes a dependência, em caso que ainda permanecer reprovado será desligado do curso.

PROVA/ATIVIDADE DE 2ª CHAMADA

O estudante que por motivo justificado, previsto em lei e/ou em atendimento à solicitação institucional, não comparecer à atividade avaliativa poderá solicitar nova oportunidade para a realização da prova e/ou atividade avaliativa, via requerimento Moodle/CRCA. **Casos previstos em Lei:**

I.Convocação para o serviço militar - Decreto-Lei nº 715/69 e Decreto nº 85.587/80.

II.Participação em atividades esportivas, científicas e artísticas, de caráter oficial - Decreto nº

69.053/71, Lei nº 8672/93, art. 53 e Lei nº 9615/98, art. 85.

III.Participação de reuniões do CONAES, Lei nº 10.861, de 14/04/2004.

IV.Casos em atendimento à solicitação institucional:

V.Enfermidade, licença-maternidade e licença paternidade;

VI.Impedimentos por motivo de trabalho;

VII.Participação em congressos, conferências, simpósios, seminários e outros eventos científicos no âmbito do IFTM ou fora da Instituição;

VIII.Luto por falecimento de parentes até 2º grau;

IX.Convocação pelo poder judiciário e pelos órgãos colegiados do IFTM; VI. Casamento do discente.

Os casos omissos serão analisados pelo coordenador de curso.

O requerente tem o prazo de até 7(sete) dias úteis para protocolar, por meio de um requerimento e apresentar documento comprobatório (atestado médico, declaração de trabalho, etc.). LEMBRANDO: atestados não abonam faltas!

REVISÃO DA AVALIAÇÃO

O estudante poderá solicitar revisão de avaliação, no prazo máximo de 3 (três) dias letivos após a o recebimento da avaliação, mediante requerimento fundamentado e acompanhado do instrumento de avaliação.

APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

O aproveitamento de estudos é realizado mediante requerimento pelo próprio estudante obedecendo aos prazos previstos no Calendário Acadêmico, acompanhado dos seguintes documentos:

I.- Fotocópia autenticada (ou cópia e original) do Histórico Escolar parcial/final com a carga horária e a verificação do aproveitamento escolar e a frequência;

II.- Cópia do programa das unidades curriculares, carimbadas pela Instituição de origem, cursadas no mesmo nível de ensino ou em nível superior;

III.- base legal que regulamentava o curso de origem, quanto à autorização para funcionamento ou reconhecimento pela autoridade competente.

O aproveitamento de estudos poderá ser concedido nas unidades curriculares concluídas com aprovação, respeitado o mínimo de 75% de equivalência dos conteúdos e da carga horária da (s) unidade (s) curricular (es) do curso pretendido e que tenham ocorrido num prazo de até cinco anos imediatamente antecedentes à solicitação.

A Coordenação de Curso terá quinze dias úteis contados a partir da data do protocolo para análise e parecer, podendo solicitar à estudante complementação de estudo e/ou de carga horária.

O aproveitamento de estudos poderá ser concedido somente para as disciplinas em que o estudante estiver matriculado.

O aproveitamento de estudos será registrado no histórico escolar.

O estudante poderá requerer aproveitamento de estudos em, no máximo, 60% das unidades curriculares do curso. O aproveitamento de estudos não se aplica à unidade curricular, em que o estudante tenha sido reprovado.

EXAME

O estudante que comprove deter as competências/ habilidades de determinada unidade curricular poderá requerer o Exame de Proficiência.

O estudante deverá apresentar justificativa documentada para comprovar a fonte do conhecimento adquirido em extraordinário aproveitamento nos estudos ou em ambiente extraescolar.

A verificação dos conhecimentos do estudante dar-se-á por meio de exame de proficiência, realizado por uma banca constituída de 3 (três) professores do curso e/ou por 1 (uma) avaliação escrita, elaborada pelo professor ou equipe de professores da área, na qual deverá ter aproveitamento equivalente de, no mínimo, 60% de rendimento. Para solicitar o exame de proficiência o estudante deverá estar matriculado na (s) unidade (s) curricular (es). Somente será aceita solicitação uma única vez para cada unidade curricular e não se aplica à unidade curricular em que o estudante tenha sido reprovado.

RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA

A renovação de matrícula é realizada pelo estudante por meio PORTAL DO ALUNO no período estabelecido em calendário acadêmico, renovação é também para casos de apenas estar realizando estágio. O estudante que não realizar a rematrícula no prazo estipulado pela Instituição não terá acesso ao AVA.

Caso o estudante perca o prazo determinado no calendário acadêmico deverá solicitar a renovação por meio de requerimento.

Perderá o direito à vaga o estudante que não renovar a matrícula no período previsto pelo calendário acadêmico e/ou pela CRCA.

TRANCAMENTO DE MATRÍCULA

O trancamento da matrícula será concedido mediante requerimento do estudante em data prevista no Calendário Acadêmico. Será concedido trancamento de matrícula fora do prazo, nas seguintes situações:

I - Estudante convocado para o serviço militar; Decreto-Lei nº 715/69; Decreto 85.587/80 **II** - Tratamento de saúde prolongado observando-se o Decreto-Lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969;

III- gravidez e problemas pós-parto, observando-se a Lei nº. 6.202, de 17 de abril de 1975;

IV- Obtenção de emprego ou mudança de turno de trabalho cujo horário esteja em conflito com o turno de estudo;

V- Mudança provisória para outra cidade;

VI- Participação em atividades esportivas, científicas e artísticas, de caráter oficial- Decreto nº 69.053/71; Lei 8672/93, art. 53 e Lei 9615/98, art. 85

O trancamento de matrícula será concedido pelo prazo de um período letivo, podendo ser prorrogado por mais um, a pedido do interessado. O estudante

poderá trancar a matrícula por dois períodos letivos consecutivos ou alternados durante todo o curso, desde que não ultrapasse o limite máximo de integralização previsto no Projeto Pedagógico de cada curso. Não há trancamento de matrícula:

-No primeiro período letivo, exceto nos casos previstos nos itens I, II e III acima citados, quando devidamente comprovados;

-Em unidades curriculares/disciplinas isoladas.

No ato de trancamento de matrícula, o estudante deverá assinar um termo de ciência que, ao retornar, estará sujeito a cumprir as adaptações curriculares que ocorrerem durante o período de seu afastamento, inclusive alterações na matriz curricular do curso.

Observação: O retorno estará condicionado à oferta do curso pelo programa.

CANCELAMENTO DE MATRÍCULA

O cancelamento de matrícula ocorrerá:

I.- Mediante requerimento do estudante ou do seu representante legal;

II.- Ordinariamente, quando o estudante regularmente matriculado não concluir o seu curso dentro do prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico de Curso;

III.- extraordinariamente, quando o estudante apresentar para matrícula documento falso;

IV.- Extraordinariamente, quando o estudante for considerado desistente;

V.- Extraordinariamente, quando o estudante cometer irregularidade ou infração disciplinar prevista no Código de Ética do Estudante e/ou Regulamento, apurada em sindicância; VI. - Quando o estudante não efetivar a rematrícula, conforme previsto em Regulamento. Excetuando-se os casos descritos nos incisos III e V, que não dão direito a retorno, o estudante que tiver sua matrícula cancelada pelos demais motivos previstos somente terão direito ao reingresso na Instituição por meio de processo seletivo.

DESLIGAMENTO

O desligamento é a situação em que ocorre o afastamento definitivo do estudante, resultando em cancelamento de sua matrícula.

Estará sujeito ao desligamento o estudante que estiver incluso em qualquer das seguintes situações:

I- Não conseguir concluir o curso no prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico de Curso;

II- Cursar sem aproveitamento a mesma disciplina por 3(três) vezes;

III- Não concluir o curso em caso de já ter obtido a concessão de prorrogação do prazo máximo de integralização.

A iminência de desligamento do curso deverá ser notificada pela CRCA (Coordenação de Registro e Controle Acadêmico) ao estudante e/ou seu responsável.

No caso de desligamento do curso por motivo previsto no inciso II, o estudante poderá recorrer ao Colegiado de Curso solicitando nova oportunidade, apresentando exposição de motivos devidamente comprovados.

Uma vez consumado o desligamento, o estudante só poderá reingressar mediante novo Processo Seletivo e só poderá requerer aproveitamento dos componentes curriculares que tiverem sido cursados com aprovação

DESISTÊNCIA

Será considerado desistente do curso o estudante que:

Na modalidade a distância, não frequentar o primeiro encontro presencial no polo e não justificar a falta em até sete dias úteis após o encontro presencial e não acessar ao ambiente virtual de aprendizagem nos primeiros 10 (dez) dias letivos, perfazendo um percentual de acima 25/% de faltas.

-Não frequentar as aulas, sem motivo justificado, no mínimo 50% da carga horária total da (s) unidade (s) curricular (es) do período letivo em que estiver matriculado.

-Perderá o direito a vaga o estudante considerado desistente ou que não realizar a matrícula no período estabelecido em edital do vestibular/processo seletivo.

REGIME ESPECIAL DE ATENDIMENTO DOMICILIAR

Regime de atendimento domiciliar (RED) tem por objetivo oferecer condições especiais de acompanhamento ao estudante impossibilitados à frequência e participação nas atividades escolares regularmente.

Os pedidos de regime especial de atendimento domiciliar deverão apresentar documento comprobatório original, contendo as datas de início e

término do período de afastamento. Enquadram-se na legislação os seguintes estudantes:

Portadores de afecções mórbidas, congênicas ou adquiridas, que determinem distúrbios agudos, caracterizados por incapacidade física relativa, de ocorrência isolada ou esporádica, incompatível com a frequência nos encontros presenciais, desde que se verifique a conservação de qualidades intelectuais e emocionais necessárias para o cumprimento de atividades escolares;

Estudantes gestantes, a partir do 8º mês ou do surgimento de situações decorrentes do estado de gravidez.

Especificar no requerimento as unidades curriculares em que estiver matriculado. Não será concedido regime especial de atendimento domiciliar para atividades práticas e de estágio.

O regime especial de atendimento domiciliar não tem efeito retroativo. O estudante não terá suas faltas ou presenças registradas, sendo lançado no diário de classe o código RE (Regime Especial) e as datas do período.

O período para a concessão do regime especial e atendimento domiciliar não poderá ser inferior a 15 (quinze) dias. O reconhecimento do direito ao regime especial atendimento domiciliar não exime o estudante do dever de dedicação aos estudos e tampouco da realização de provas e exames presenciais, se exigidos no plano de estudos. Caberá ao estudante, ou ao seu representante legal, manter-se em contato com o tutor presencial para o cumprimento e entrega das atividades contidas em seu plano de estudos (realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem e estudo do conteúdo disponibilizado) estabelecidas no regime especial de atendimento domiciliar.

As atividades domiciliares objetivam substituir os encontros presenciais não frequentados pelo estudante. As avaliações de conteúdo serão realizadas após o encerramento do regime especial.

As datas de provas e/ou atividades deverão ser fixadas em comum acordo entre o estudante ou seu representante legal e o professor da unidade curricular, de acordo com o plano de estudos.

Não será concedido o direito de nova oportunidade ao estudante que não comparecer para a realização de prova e/ou apresentação de trabalhos/atividades nas datas previstas no plano de estudos. A avaliação de conteúdo será feita segundo o sistema de avaliação exigido para os demais estudantes.

ESTÁGIO CURRÍCULAR

Cada curso tem suas especificidades quanto ao estágio como: carga horária, período de início, atividades diferenciadas e documentação. Portanto, antes de iniciar o estágio procure se informar com o professor orientador sobre as particularidades do estágio de seu curso (veja nos contatos o professor orientador de estágio de seu curso).

O estudante deve solicitar à Coordenação de Estágio a realização do estágio por meio de Requerimento próprio, que funciona como uma autorização do aluno, do professor-orientador e do coordenador do curso para a realização do estágio.

Confirmada a disponibilidade de estágio para o aluno, a coordenação encaminhará solicitação de estágio curricular à empresa que poderá retornar resposta via e-mail;

Após a confirmação do estágio, o aluno providenciará o as vias do plano de estágio e a documentação exigida;

Com os documentos obrigatórios exigidos e o requerimento preenchido com todas as assinaturas pertinentes, o estudante comparecerá à Coordenação de Estágio, que providenciará o Termo de Compromisso que o aluno encaminhará à empresa juntamente com o plano de estágio desenvolvido, aguardando cópia assinada;

Após todos esses procedimentos, o aluno deverá adquirir as fichas abaixo, as quais irá utilizar durante o período em que estiver estagiando, devendo permanecer com as mesmas durante todo o período de duração de seu estágio e entregues ao final deste.

- 1- acompanhamento E frequência de estagiário,
- 2- Avaliação do estágio supervisionado pela unidade concedente,
- 3- Ficha de auto avaliação do estágio e ficha de Avaliação,
- 4- Relatório de estágio

A ficha de avaliação do relatório deverá ser entregue ao professor orientador do curso, juntamente com o relatório de estágio, para que o mesmo corrija o relatório e emita nota sobre este. Esta ficha deverá ser anexada ao relatório final após ter sido corrigido;

A avaliação do estágio pela concedente deverá ser entregue ao supervisor no início do estágio. E ao término deste, o avaliador encaminhará à Coordenação de Estágio o documento em envelope lacrado;

Nas fichas de auto avaliação devem ser preenchidos todos os campos sugeridos. Este é o momento em que o estagiário poderá encaminhar sugestões à Instituição;

Ficha de Atividades Diárias: documento de registro das tarefas executadas e horas de trabalho de estágio. Não deve conter rasuras e deve ser assinado pelo supervisor, pela concedente e pelo estagiário;

Relatório de Estágio Supervisionado deve seguir padrão do relatório técnico. Para obter mais informações, documentos e formulários acesse: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/extensao/estagio/index.php>

9. PROCEDIMENTOS PARA SOLICITAÇÕES DE REQUERIMENTOS

As solicitações de requerimentos quanto a 2ª chamada de prova, revisão de prova, aproveitamento de estudos, cancelamento ou trancamento de matrícula, dentre outros documentos deverão ser realizados no Moodle

Observação: Fique atento aos prazos e documentos comprobatórios da solicitação desejada.

10. CONTATOS EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cargo/função	Nome	E-mail
Coordenação Geral do Programa UAB	Luiz Pessoa	uab@iftm.edu.br
Coordenação Adjunta do Programa UAB	Frederico Gomes	uab@iftm.edu.br
Coordenação de Tutoria	Anderson Osvaldo	tutoria.uab@iftm.edu.br
Núcleo de Apoio Pedagógico	Naíma e Patrícia	cpedagogica.ead@iftm.edu.br
Suporte TI	Camila Cruz/Camila Melo/Lorenzo/Keit	suportead@iftm.edu.br
Coordenação do curso de Licenciatura em Computação	Elson de Paula	computacao.uab@iftm.edu.br
Coordenação do curso de Licenciatura em Matemática	Elisa Norberto	matematica.uab@iftm.edu.br
Coordenação do curso de Licenciatura em LetrasPortuguês	Welisson Marques	letras.uab@iftm.edu.br
Secretaria Acadêmica - CRCA	Diego Sousa/ Daniela Nunes/ Caio	crca.upt@iftm.edu.br
Estágio/Egressos	Christiano Nogueira	estagio.egressos.upt@iftm.edu.br
Atividades Complementares	Lídia Bononi	atividades.letras.uab@iftm.edu.br atividades.matematica.uab@iftm.edu.br atividades.computacao.uab@iftm.edu.br

11. DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

1. Regulamento de Organização Didática dos Cursos do IFTM – Dispõe sobre as normas e procedimentos de funcionamento da organização acadêmica da instituição: http://www.iftm.edu.br/VIRTUALIF/DOCS/arquivos/decretos/decretos_resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2072-2014%20-%20reg_514667.pdf

2. Manual Acadêmico do IFTM – dispõe sobre todas as informações de programas e atendimento ao estudante: http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/PDF/manual_academico_virtual_site_2012_atualizado_em_11-05-2012.pdf

3. Plano de Desenvolvimento Institucional: http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014_2018.pdf.

12. REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

<https://eureka.pucpr.br/apresentacao/conteudo/comunicar/netiqueta2.html>
<http://businesslogdocio.blogspot.com.br/2012/01/o-que-voce-deve-saber-sobre-gestaodo.html> <http://tarotantrico.com.br/tag/persistencia>
<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/02/14/ensino-a-distancia-veja-respostas-para-asduvidasmais-frequentes.htm>
http://veramentebella.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html
http://www.alpb1.pb.gov.br/elegispb/?page_id=1613
<http://www.ead.com.br/educacao-a-distanciavale-a-pena/>
<http://laviniacavalcanti.blogspot.com.br/2010/06/plagio.html>
<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2012/12/moodle.jpg>
<http://www.pontoxp.com/wp-content/uploads/2012/03/VIDEOCONFERENCIA-REUNIOESEMTEMPO-REAL.jpg>
<http://files.policia.sp.webnode.com/200002129-268c427889/email.jpg>
<http://trabalhemnoseganhemais.com/wp-content/uploads/2015/01/chat-para-blog.jpg> <http://i1187.photobucket.com/albums/z398/edmavaladao/online-forum.jpg>

ANEXO B



CARTA DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Esta é uma carta convite para participar da pesquisa de doutorado, intitulada

“AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições da

Semiótica”, do programa de Doutorado Interinstitucional em Estudos de Linguagem (DINTER) IF Sudeste de Minas, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) – CAPES, desenvolvida pela professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, Aparecida Maria Xenofonte de Pinho, sob a orientação da Prof. Dra. Silvia Maria

O objetivo da pesquisa é a de realizar um estudo semiótico do conjunto de relações implicadas na Educação a Distância (EaD), que estão textualizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Letras-Português do do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que integra o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB),

Os dados obtidos ficarão restritos ao âmbito desta pesquisa, para fins exclusivamente científicos e de garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Uma via original do consentimento ficará com você.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada.⁴¹

Uberaba, em 23/03/2019.



Aparecida Maria Xenofonte de Pinho
SIAPE 1643693
aparecida@iftm.edu.br



Silvia Maria de Souza
silviams@iduff.br

⁴¹ Modelo da carta de anuência enviada. O(s) original(is) om a(s) assinatura(s) do(s) participante(s) não foi apresentado(s) para preservação de sua(s) identidade(s).

Esta obra sucede a tese defendida no Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Estudos de linguagem da Universidade Federal Fluminense e o Instituto Federal do Sudeste de Minas, em seu compromisso de desenvolvimento docente, acadêmico e científico, e, igualmente, com o estreitamento dos laços entre pesquisa e sociedade.

As reflexões aqui apresentadas buscam a aproximação de objetos e práticas docentes presentes na EaD do sistema UAB, abordados pela perspectiva da Semiótica Discursiva de linha francesa e seus recentes avanços para análise dos efeitos de sentido surgidos no ambiente virtual de aprendizagem e suas implicações para as interações ali estabelecidas. A Semiótica, como disciplina que procura dar conta dos processos de significação e dos mecanismos de construção de sentidos, pode contribuir para a que a prática educacional na modalidade a distância do sistema UAB possa ser mais ajustada ao público pra o qual foi concebida.



ISBN 9786558693253



9 786558 693253 >