



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
NÁGILA CRISTINA HINCKEL

**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E MATERIALIZAÇÃO DO
SUJEITO LEITOR APRENDENTE NO PROJETO *OPENLEARN* DA *OPEN*
*UNIVERSITY***

Palhoça
2011

NÁGILA CRISTINA HINCKEL

**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A MATERIALIZAÇÃO DO
SUJEITO LEITOR APRENDENTE NO PROJETO *OPENLEARN* DA *OPEN*
*UNIVERSITY***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel

Palhoça
2011

H55 Hinckel, Nágila Cristina, 1979-
Os recursos educacionais abertos e materialização do sujeito
leitor aprendente no projeto openlearn da open university / Nágila
Cristina Hinckel. – 2011.
131 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Sul de Santa
Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Prof. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel

1. Ensino a distância. 2. Análise do discurso. 3. Ensino
auxiliado por computador. 4. Tecnologia educacional. I. Neckel,
Nádia Régia Maffi. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III.
Título.

CDD (21. ed.) 374.4

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

NÁGILA CRISTINA HINCKEL

**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A MATERIALIZAÇÃO DO
SUJEITO LEITOR APRENDENTE NO PROJETO *OPENLEARN* DA *OPEN*
*UNIVERSITY***

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 13 de junho de 2011.

Professora e orientadora, Dra. Nádia Régia Maffi Neckel
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Dra. Dulce Márcia Cruz
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Dra. Jucimara Roesler
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Dra. Solange Leda Gallo
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu amor maior: meu filho Luiz Felipe, que mesmo pequenino soube entender minhas ausências nos momentos de produção. Dedico, também, a minha família, principalmente aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu marido que sempre acreditaram em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

“If you can dream, you can do it” (Walt Disney)

Começo meus agradecimentos com a frase acima, pelo simples fato de que tudo começou com um sonho, sonho este que se tornou realidade, materializando-se discursivamente. Esta dissertação não é apenas um texto ou um documento, é também parte de mim, da minha trajetória e, por consequência, parte da história das pessoas que estão a minha volta. Sendo assim agradeço:

Aos meus pais – por acreditarem que a Educação faria a diferença na minha vida.

Ao Luiz Henrique e ao Lipe – por fazerem parte de toda a história no processo de construção do meu trabalho, compreendendo, apoiando e motivando. Sem vocês eu não teria conseguido!

À Carolina Rubin – por sua amizade incondicional.

Aos meus tantos outros amigos – de perto e de longe.

Ao professor Murilo Matos Mendonça – que me ajudou com muitas informações relevantes com relação ao meu objeto de pesquisa.

À Unisul – por ser o espaço que me acolheu como profissional e como discente.

E por fim, mas não menos importante:

À professora orientadora Nádía Neckel pelas valiosas contribuições em meu trabalho.

*E assim...
Na dialética dança das contradições
Vou tecendo meus diversos eus
Adentrando na minha própria complexidade
Numa incessante busca de síntese do todo que sou.*

*Um passo aqui outro ali
Sigo o caminho...
De longa jornada.*

*E como uma criança
Nesse brincar de viver
Me lambuzo com cada descoberta
E vou desvelando-me
Revelando o que sou.*

*Delicio-me com o néctar das flores
Embriago-me com as picadas dos espinhos
E numa mistura de prazer e dor
Vou reconstruindo-me na dança das espirais.*

*Estar junto-consciente-comigo
Inspira-me a olhar as estrelas
Nas noites escuras de minh'alma
Deleitar-me nos dias
deslumbrantes de sol
Ao sabor de poesia...*

*E agora só me resta, então...
Reafirmar a aliança com meu próprio Ser
Que dorme e desperta
Na silenciosa
E vibrante manifestação da vida.*

(Autor desconhecido)

RESUMO

Ao considerar os processos de movência de sujeitos e sentidos da/na sociedade contemporânea este trabalho tem como objetivo analisar o funcionamento de ambientes de aprendizagem virtual, a partir dos dispositivos metodológicos e analíticos da Análise do Discurso. Através destes dispositivos far-se-á um recorte de análise que se constitui do contraponto entre duas forma-sujeito diferenciadas, que partem de ordens discursivas distintas: O aprendiz virtual da EaD e o Leitor Virtual da AD. A hipótese levantada por esta pesquisa funda-se na existência de uma terceira forma-sujeito, que se constitui da articulação das duas primeiras, já citadas. Para tanto, serão considerados os elementos que, ao longo dos deslocamentos (de sujeitos e sentidos) do/no espaço virtual do projeto *OpenLearn*, corroborem para uma possível identificação deste Leitor Aprendiz que se busca materializar. Durante o processo de análise, fundamentada no dispositivo teórico da AD, objetiva-se ainda identificar as diferentes posições assumidas pelos sujeitos no/do ambiente virtual. Na descrição do *corpus* através das ferramentas presentes no projeto *OpenLearn* e do *LabSpace*, evidencia-se as condições de produção do sujeito aprendiz e marca-se os possíveis movimentos de sujeitos. Esta movimentação confere ao sujeito, através da autoria de Recursos Educacionais Abertos, a possibilidade de deslocar-se para a posição de Leitor Aprendiz, em “constante” construção de conhecimento. Como base teórica para tais formulações, buscou-se principalmente em Orlandi (2009), as noções de Função Autor e Efeito Autor; em Gallo (1995), a noção de Autoria e, em Morin (2008), a noção de Complexidade. Desta forma, o processo de análise apontou para a constituição de dois sujeitos distintos: um referente à Análise do Discurso - sujeito leitor virtual- em contraponto com outro sujeito, constituído pela Educação a Distância - o aprendiz virtual; que em articulação, deslocam-se para uma terceira posição, denominada nesta pesquisa: Sujeito Leitor Aprendiz. Sob a perspectiva da Análise do Discurso e dos dispositivos teóricos que deram suporte ao gesto de interpretação deste trabalho, é possível, pelo menos em parte, dissolver antigos modelos paradigmáticos de aluno real *versus* virtual.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Educação a Distância. Sujeito Leitor aprendiz.

ABSTRACT

Taking into account the movement of subjects and meanings of/in the contemporary society, this study aims to analyze the functionality of virtual learning environments through methodological and analytical devices of Discourse Analysis. The scope of analysis is the concept of a “subject reader learner”, considering the elements that, during the dislocations of subjects and meanings of/in the virtual space of the OpenLearn project, constitute its materiality. Another objective of this thesis is to identify different positions taken by the subjects in the learning action. In the corpus description, through the present tools in *OpenLearn* and *LabSpace*, the conditions of the production of the learner subject is evident, as well as the marks of the possible movements of those subjects. This moving process of the subjects, as authors of Open Educational Resources, provides their materialization into a “subject reader learner”, in a constant construction of knowledge. As a theoretical basis for those formulations, Orlandi (2009) deals with the notions of Function-author and Effect-author; Gallo (1995), with the notion of Authorship; and Morin (2008), with the notion of Complexity. As a result, the process of analysis highlighted the constitution of two different subjects: one subject constituted by the Discourse Analysis – virtual subject reader – in counterpoint to the other subject, constituted by Distance Education – the virtual learner. Within the Discourse Analysis perspective, the learning action dissolves, at least partially, traditional paradigmatic models relating real student *versus* virtual student.

Key words: Discourse Analysis. Distance Education. Subject reader learner.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Percurso estrito da comunicação pedagógica.....	38
Quadro 1 – Diferenciando o leitor do ensino presencial do ensino a distância.....	43
Quadro 2 – Principais momentos da EaD no Brasil até o início do século XXI.....	47
Figura 1 – Comparação entre o sistema aberto de educação e o sistema convencional.....	49
Figura 2 – Áreas do conhecimento disponibilizadas dentro da <i>OpenUniversity</i>	56
Figura 3 – Modelos com possibilidades diferenciadas de rotas em um curso de história.....	57
Figura 4 – Recorte dos módulos para seleção dos programas.....	58
Figura 5 – <i>Layout</i> da <i>home</i> do projeto <i>OpenLearn</i>	60
Figura 6 – As ferramentas dentro do espaço de aprendizagem em uma unidade de estudo.....	61
Figura 7 – Símbolo de identificação da licença.....	63
Figura 8 – Modelo de licença da <i>Creative Commons</i>	64
Figura 9 – Folder explicativo dos recursos educacionais abertos no Brasil.....	65
Figura 10 – Modelo informal de ensino (cilíndrico).....	67
Figura 11 – Espaço de aprendizagem do projeto <i>OpenLearn</i>	68
Figura 12 – Seleção de postagem nos fóruns gerais da <i>OpenLearn</i>	69
Figura 13 – Diálogo em fóruns de línguas.....	69
Figura 14 – Seleção de postagens dos fóruns gerais da <i>OpenLearn</i>	70
Figura 15 – Recortes de algumas postagens reativas à certificação dentro dos fóruns temáticos.....	70
Figura 16 – Resposta de um usuário. Recortes de postagem relativa a certificação dentro de fóruns temáticos.....	71
Figura 17 – Diálogo no fórum de Gestão de negócios.....	73
Figura 18 – Exclusão de um fórum sem justificativa.....	74
Figura 19 – Exclusão de uma postagem sem justificativa.....	74
Figura 20 – Exclusão de dados justificada em postagem nos fóruns.....	75
Figura 21 – Exemplo de postagem de identificação e criação de vínculos em fórum geral.....	76
Figura 22 – Exemplo de postagem de identificação e criação de vínculos em fórum geral.....	76
Figura 23 – Exemplo de apresentação de identidade nos fóruns gerais.....	76
Figura 24 – Explorando o espaço de aprendizagem.....	77

Figura 25 – Conhecendo o perfil de um usuário.....	77
Figura 26 – Visualização do perfil de uma usuária.....	78
Figura 27 – Mensagem de perfil privado.....	79
Figura 28 – Explorando o espaço de aprendizagem: <i>Sign In</i>	79
Figura 29 – Explorando o espaço de aprendizagem: <i>Browse</i>	80
Figura 30 – Explorando o espaço de aprendizagem: <i>Tags</i>	80
Figura 31 – Entrando no “ <i>My learningSpace</i> ”	82
Figura 32 - Entrando no “ <i>My learningSpace</i> ”	83
Figura 33 – Participando de uma unidade de estudo.....	83
Figura 34 – As unidades já selecionadas dentro do “ <i>My Learning Space</i> ”.....	84
Figura 35 – <i>Layout</i> de uma unidade de estudo.....	85
Figura 36 – Ferramentas presentes nas unidades de estudo.....	85
Figura 37 – Detalhes de uma vídeo conferência.....	86
Figura 38 – Editando o flash vlog.....	87
Figura 39 – Acessando os arquivos gravados.....	87
Figura 40 – Exemplo de um mapa mental sobre o que é estratégia.....	88
Figura 41 – Exemplo de um mapa conceitual sobre o que estratégia.....	88
Figura 42 – Exemplo de um mapa conceitual sobre o que estratégia.....	89
Figura 43 – Exemplo de um mapa de argumento sobre a posição da Kodak	89
Figura 44 – Exemplo de um mapa da web sobre as cinco focas da concorrência....	90
Figura 45 – Exemplo de <i>Learning Journal</i>	91
Figura 46 – Recorte de clubes de aprendizagem presentes na ferramenta.....	92
Figura 47 – Recorte da ferramenta participantes.....	93
Figura 48 – <i>Layout</i> da página do <i>LabSpace</i>	94
Figura 49 – Acessando os REAs no <i>LabSpace</i>	96
Figura 50 – Acessando os REAs através do link “ <i>all units</i> ” no <i>LabSpace</i>	97
Figura 51 – Acessando um REAs no <i>LabSpace</i>	98
Figura 52 – Identificando-se com o local e os sujeitos.....	106
Figura 53 – Deslocamento do sujeito leitor aprendiz.....	110
Figura 54 – Unidade <i>Business and Management</i>	115
Figura 55 – Recorte de versões dos recursos educacionais abertos.....	116
Figura 56 – Relação quantidade de usuários.....	117
Figura 57 – Readequação de materiais por professor da Unisul.....	118
Figura 58 – Adaptação de unidade postada pela OU.....	119
Figura 59 – RSS – busca rápida de conteúdos.....	122
Figura 60 – Listagem com o nome dos colaboradores de conteúdo.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Análise do Discurso.....	AD
Aparelhos Ideológicos do Estado.....	AIE
Aparelhos Repressores do Estado.....	ARE
Bacharel em Artes.....	BA
Bacharel em Ciências.....	Bsc
<i>British Broadcast Corporation</i>	BBC
<i>Creative Commons</i>	CC
Condições de Produção.....	CP
Discurso Pedagógico.....	DP
Educação a Distância.....	EaD
Espaço Virtual de Aprendizagem.....	EVA
Formação Discursiva.....	FD
<i>Massachusetts Institute of Institute</i>	MIT
<i>Open Course Ware</i>	OCW
<i>Open University</i>	OU
<i>Open Educational Resources</i>	OERs
Recursos Educacionais Abertos.....	REAs
Tecnologias da informação e comunicação	TICs

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1.1 A ideologia em Marx e Althusser.....	23
2.1.2 A ordem do discurso em Foucault e a consequência discursiva em Pêcheux.....	26
2.1.3 Formações Imaginárias e Formações Discursivas.....	30
2.2 SUJEITO DO DISCURSO	33
2.3 AS FORMAS DISCURSIVAS.....	36
2.4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO: DAS PRIMEIRAS FORMAS DE ENSINO AO ENSINO A DISTÂNCIA	40
2.4.1 Um breve histórico do ensino a distância.....	44
2.4.2 As modalidades em EaD	48
2.4.3 A Andragogia e a Heutagogia como princípios norteadores da EaD.....	50
3 A OPEN UNIVERSITY.....	53
3.1.1 As modalidades de ensino na <i>Open University</i>	56
3.2 O PROJETO <i>OPENLEARN</i> E OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	59
3.2.1 Recursos Educacionais Abertos (REAs) / <i>Open Educational Resources</i> (OERs) ..	62
3.2.2 Explorando o espaço de aprendizagem do <i>OpenLearn</i> (<i>Learning Space</i>)	66
3.2.2.1 O “ <i>My Learning Space</i> ” e suas ferramentas.....	81
3.2.2.2 <i>LabSpace</i>	94
4 METODOLOGIA.....	99
4.1 O <i>CORPUS</i>	101
5 O SUJEITO LEITOR APRENDENTE: DOS DESLOCAMENTOS À MATERIALIZAÇÃO NO PROJETO <i>OPENLEARN</i>.....	105
5.1 CONCLUSÕES	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	129

1 APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, faz-se necessário apresentar-me para que aqueles que, por ventura, entrarem em contato com o meu texto, possam entender que o mesmo faz sentido a partir de meu lugar social, da posição sujeito que assumi ao longo de minha trajetória não só acadêmica, mas também pessoal. Outro aspecto importante a ser destacado aqui é que não se tem a pretensão de construir axiomas, mas sim encontrar outros caminhos, nem mais ou menos certos, apenas outras diretrizes que possam, por hora, fazer mais sentido ao contexto educacional que estamos vivenciando na atualidade. Contexto este marcado pelo advento da internet.

Pensar a educação para mim, sempre foi um desafio. E, confesso, sinto-me movida por eles! Sendo filha de professora, não tive muito apoio ao escolher esta profissão, mas isso não foi motivo para que eu desistisse dela. Mesmo que possa parecer um pouco utópico de minha parte, sempre acreditei no poder da educação para o desenvolvimento e modificação social; e é em prol deste processo que venho estudando ao longo dos últimos anos.

Logo após terminar a faculdade de pedagogia, tive aquela que considero uma das mais importantes experiências prático-profissionais da minha vida até o momento. Fui trabalhar em um colégio cuja metodologia era pautada na transdisciplinaridade. Conhecer esta filosofia educacional foi imprescindível para que o meu olhar se expandisse. E foi assim que decidi trabalhar com o ensino superior a distância, buscando construir novos conceitos educacionais, diferentes das metodologias pedagógicas para crianças, mas ainda pautada na transdisciplinaridade. Assim, ampliei meus horizontes, ressignifiquei minhas práticas e comecei a estudar e entender um pouco mais sobre as teorias que sustentam o ensino a distância.

Decidida a estudar a EaD, ingressei no mestrado de Ciências da Linguagem, inclinando-me aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso para dar seguimento aos meus objetivos, que neste momento materializam-se em palavras.

1.1 INTRODUÇÃO

O Brasil, assim como muitos países da América Latina teve seu sistema de ensino formal copiado dos padrões europeus e norte americanos sem levar em consideração que as culturas, as histórias e os sujeitos envolvidos eram distintos. Nas instituições educacionais estes modelos foram marcados pelo repasse unilateral de informações, sendo que o professor era, aparentemente, o centro do processo educacional e detentor de todo o saber.

Mesmo depois da década de 80, com o crescimento e a disseminação de propostas pedagógicas que davam ao aluno mais espaço nos processos de ensino e aprendizagem, a prática em sala de aula, na maioria dos casos, permaneceu autoritária e reprodutora. Esta percepção educacional de controle e homogeneização faz parte de um momento histórico em que se buscava a formação de indivíduos dóceis para convívio na sociedade, através da normalização e do disciplinamento. (FOUCAULT, 1993).

Partindo da concepção de modernidade líquida de Bauman (2001), podemos afirmar que paralelamente a necessidade de reprodução e disciplinamento do indivíduo, ainda presente na sociedade, vem surgindo um novo perfil de sujeito marcado pela inconstância e mobilidade, que busca quebrar com os antigos paradigmas de “solidez” na busca de uma liberdade, mesmo que provisória. Diz-se provisória, no sentido de que as ações, dentro desse contexto que ele denomina “líquido”, são voláteis e mutáveis.

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’. (BAUMAN, 2001, p. 09).

Mesmo depois de muitos anos de transformações nas mais diversas esferas (sociais, educacionais, políticas, religiosas, econômicas, etc), e da presença destes “novos” sujeitos contemporâneos, as amarras da educação e da sociedade dogmática limitam, na maioria das vezes, o ensino e o acesso ao conhecimento à estrutura de concreto que abriga tanto

professores, quanto aprendizes, que aí estão para repassar ou receber saberes pré-construídos e historicamente marcados pela subjetividade “sólida” dominante. Sendo assim, apagam-se as inovações (celulares, *iphones*, mp3, etc). Ao invés de utilizarem-se destas tecnologias como meios nos processos de ensino e aprendizagem, muitos ainda preferem permanecer descontextualizados do mundo contemporâneo.

No entanto, a educação em seu modelo tradicional, dentro das escolas e universidades, vem sendo afetada pelo outro tipo de subjetividade, que envolve este processo de liquefação dos sólidos, de maneira que sua ‘forma’ já não mais encontra espaço confortável nas engrenagens que *a priori* funcionavam “tão bem” – grifa-se este termo porque se sabe que estas não eram perfeitas, mas supostamente refletiam um mecanismo completo e em funcionamento.

De acordo com Roesler e Sartori (2005, p.15), estes ‘*novos*’ sujeitos são o reflexo das modificações e descobertas científicas e tecnológicas, sendo que essas mudanças “afetam diretamente o cotidiano das pessoas, no qual se verifica a necessidade de um novo cidadão, mais atuante, mais autônomo, mais crítico, mais participativo e disposto a aprender continuamente”.

As instituições de ensino exclusivamente presencial, modelo no qual predomina um sistema de ensino sintetizado através de um critério disciplinar, obtém como resultado, na maioria das vezes, a absolutização do saber, contrapondo-se a outros espaços sociais, que já não mais se apresentam assim. Neste sentido, a presença das tecnologias de informação e comunicação (TICs), assim como as redes sociais vem crescendo e desmitificando os processos de aquisição do conhecimento.

As potencialidades educativas das redes informáticas obrigam a repensar muito seriamente a dimensão individual e coletiva dos processos de ensino- aprendizagem, os ritmos ou tempos de aprendizagem, as novas formas de estruturar a informação para a construção do conhecimento. (...) Isso implica na construção de uma nova pedagogia baseada nestes novos recursos, que possibilite e integre o local com o global; que contemple as diferentes opções multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mesmo que em diferentes graus de integração. (SANCHO, HERNANDEZ, 2008, p.73).

O acesso ao saber através das novas tecnologias¹, em que se destaca a internet, parece quase ilimitado, mas apesar da tendência geral de flexibilização dos modelos rígidos de educação, ainda há muitas propostas pedagógicas de Educação a Distância que reproduzem os modelos clássicos de ensino, ou seja, são organizadas por princípios autoritários que buscam a homogeneidade e que se submetem a um controle formal.

Morin (2008) fala em ‘inteligência geral’, que é a capacidade humana em reconhecer a complexidade² e que aos poucos é podada pela sociedade através, basicamente, da educação e dos preceitos morais. A falha dessa percepção transforma os indivíduos marcados pela reprodução social, dentro da perspectiva atual, em iletrados digitais, incapazes de acompanhar o novo como uma extensão do que já existia. Esses indivíduos, simplesmente desconsideram a possibilidade de atuação por não conseguirem perceber que coisas aparentemente distintas têm um ponto de ligação e podem coexistir.

Do que interessa destacar aqui, se dirá que essa situação também pode ser observada na educação, esses sujeitos moldados por práticas e discursos autoritários e reprodutores, acabam espelhando e refletindo modelos alienadamente, não concebendo qualquer outra forma de ensino que não se assemelhe àquela a qual tiveram acesso. A imobilidade do antigo modelo parece não deixar transparecer a relevância que a “liquidez dos novos tempos” pode proporcionar.

A EaD, ao mesmo tempo, vem marcada tanto pela tecnologia digital e pelo *slogan* de acesso, qualidade e flexibilidade, quanto pelo esvaziamento do convívio educacional. Essa aparente perda, por sua vez, pode ser resultado do distanciamento dos sujeitos aí envolvidos dos princípios da complexidade, conduzindo-os a:

- i) não compreensão da internet, por exemplo, como um espaço possível para práticas enriquecedoras de ensino e aprendizagem, e
- ii) não aceitação da rede como espaço possível de relacionamento, sem que a vantagem econômica se coloque como o principal elemento.

Apesar de ser uma modalidade de ensino recente no Brasil, com pouco mais de 10 (dez) anos, a EaD vem chamando a atenção de sua ‘clientela’ em busca de especializações, pelo baixo custo e flexibilização de espaço e tempo. A educação e as escolas físicas

¹ Mesmo sendo um conceito muito abrangente, entenda-se por tecnologia, nesta pesquisa, a internet e demais adventos provindos dela, como as redes sociais, comunidades, sites, blogs, etc. Ainda assim, compreende-se, nesse trabalho, a tecnologia como um meio e não um fim.

² A complexidade configura a percepção do todo através da junção das partes, que muito embora sejam separadas pela disciplinaridade como forma de criação de uma verdade absoluta, tem sempre uma linha de ligação na constituição do todo. Retornar-se-á ao conceito de complexidade, desse autor, no referencial teórico.

instituídas, assim, deixam de ser espaços educativos em prol de um sistema capitalista, tornando-se mercados lucráveis nas mãos de quem detém o poder. Ou seja, temos um discurso pedagógico determinado fortemente por outro administrativo/financeiro.

Soma-se à essas dificuldades, a necessidade de o modelo a distância espelhar-se nos moldes do presencial. Além disso, seus elementos e ferramentas delimitam uma posição de leitor aluno previsível e sem muitas possibilidades verdadeiras de crescimento, ou seja, este aluno procura otimizar as relações de espaço e tempo com a educação e embora tenham uma postura de maior autonomia nos processos de aquisição de conhecimento, terão que respeitar um cronograma, tirarão suas dúvidas de ordem pedagógica com um professor e administrativas com um tutor(monitor), realizarão atividades em que será avaliado e, caso o aproveitamento seja satisfatório, receberão a sua certificação. Mais adiante abordaremos de forma mais detalhada sobre a constitutividade do discurso pedagógico, tal como formulado na Análise do Discurso.

Na Europa, a EaD atinge seu auge com a *Open University (OU)*, a partir da década de 70 (setenta), sendo que esta foi uma das instituições precursoras em EaD, que até hoje vem rompendo com discursos pedagógicos já cristalizados e disciplinadores, em prol de um ‘novo’ sistema educacional. Paralelamente a oferta de cursos em regime fechado, semi-aberto e aberto, a *Open* mantém funcionando, desde de 2006, um projeto de Recursos Educacionais Abertos (REA), patrocinado pela *The William and Flora Hewlett Foundation*, com a missão de oportunizar o acesso a educação e ao conhecimento. Em uma primeira análise observou-se que são conteúdos de várias áreas de saber, não necessariamente ligados, e que estão dispostos na rede com “livre” acesso a qualquer pessoa que desejar se conectar e aprender.

Considerando tal cenário, toma-se como dispositivo teórico e metodológico a Análise do Discurso³ buscando compreender o gesto de interpretação do projeto *OpenLearn*. A partir de nossas primeiras pesquisas no ambiente virtual do projeto, levantamos como possível hipótese, que a diferença entre o *OpenLearn* (principalmente o *LabSpace*) e o modelo convencional de Educação a Distância é, principalmente, a presença de um ‘leitor virtual’ (ORLANDI, 2008) que não busca o conhecimento para adquirir um título, muito embora ele até possa obtê-lo.

O projeto *OpenLearn* é um espaço de construção e acesso aberto ao saber, que favorece, através dos Recursos Educacionais Abertos, a divulgação de informações atravessadas pelos mais diversos discursos, sem limitações por grau, titulação, idade ou de

³ Análise do Discurso – doravante simplesmente nomeado de AD.

ordem financeira; tem-se nele inscrito um sujeito leitor em processo de contínuo aprendizado, relacionando-se com diferentes indivíduos, de diferentes interesses, e com um objetivo em comum: o conhecimento.

Desta forma, este trabalho terá como objetivo analisar o espaço virtual do projeto *OpenLearn*, mais especificamente o *LabSpace*, através dos dispositivos teóricos e metodológicos da AD, como forma de identificar os elementos que constituem materialidade e determinam o sujeito Leitor nele inscrito. A justificativa principal para esta pesquisa está delimitada pela crença⁴ em um novo sistema educacional, “aberto e acessível”, que acolha as necessidades dos sujeitos nele inscritos e, possibilitando a constituição da forma sujeito que se busca identificar ao longo desta pesquisa: o Sujeito Leitor Aprendiz.

No entanto, sabemos que toda instituição visa, no mínimo, sua subsistência e, portanto, está vinculada a princípios capitalistas. Assim faz-se necessário compreender o funcionamento dos sujeitos envolvidos em propostas “abertas”, pelas quais não se “cobra”⁵, particularmente no que se refere ao projeto *OpenLearn* da *Open University*.

Buscando atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, a base teórica foi pautada nas noções de Função autor e Efeito leitor de Orlandi (2009), na noção de Autoria de Gallo (2001) e na noção de Complexidade de Morin (2008), que estão circunscritas na identificação da materialidade de um sujeito que passamos, durante o processo de análise, nominar de Leitor Aprendiz. O texto aqui apresentado foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo trabalharemos o referencial teórico que são as formações discursivas, referentes à AD e a EaD, que darão fundamentação a este trabalho. Partindo do histórico da Análise do Discurso, identificar-se-á as correntes e concepções (ideológicas e discursivas) que contribuirão na constituição da AD, conforme proposto por Pêcheux. Desta forma delinearemos um trajeto passando pelas definições de ideologia em Marx e Althusser, bem como as perspectivas referentes ao discurso em Foucault, para a posterior construção das teorias analíticas do discurso em Pêcheux.

Depois de conhecer as condições de produção da Análise do discurso, passar-se-á a estudá-la mais a fundo a partir da apropriação do dispositivo teórico (condições de produção,

⁴ Diz-se crença, pois esta é, também, uma hipótese levantada a partir de nossos primeiros olhares sobre o Espaço Virtual do projeto *OpenLearn* da *Open University*. Portanto, uma percepção empírica efeito de discurso de/em redes; um pré construído.

as relações de força, as antecipações, o interdiscurso, as memórias e os esquecimentos discursivos), desenvolvendo de forma mais afincada as noções relativas às formações imaginárias, ideológicas e discursivas; aos tipos de discurso (Lúdico, Polêmico e Autoritário) e ao **sujeito**, objeto deste estudo.

Ainda em nosso referencial teórico trabalharemos de forma sucinta as primeiras formas de educação até chegar ao ensino a distância. Já sob este viés, será traçado um histórico da EaD no Brasil e no mundo, descrevendo a evolução desta modalidade de ensino nas últimas décadas, principalmente depois do advento da internet. Além disso, o leitor poderá conhecer as metodologias que dão fundamento a prática de ensino aos alunos adultos em EaD : a Andragogia e a Heutagogia, sendo que a primeira está relacionada ao adulto e a segunda à autonomia. Ainda neste capítulo falaremos sobre as modalidades de ensino em Ead (fechada e aberta) sendo que uma ocorre de forma mais autoritária, com mais pré-construídos e que delimitam os percursos dos sujeitos ali inscritos; e a outra, parte de uma concepção mais aberta possibilitando ao aluno maior flexibilidade no seu trajeto de aprendizagem.

Sob o viés dos dispositivos teóricos, metodológicos e analíticos da AD, esta pesquisa se propôs a analisar o espaço virtual do projeto *OpenLearn* da *Open University*, mais especificamente o *LabSpace*, procurando identificar a materialidade discursiva de um sujeito leitor (aprendente), através dos elementos que o diferenciam dos sujeitos delimitados pela AD (Análise do Discurso) e pela EaD (Educação a Distância).

O segundo capítulo, relativo à descrição do *corpus*, inicia-se pela exposição do histórico da *Open University*, desde a sua constituição em 1926 até os dias atuais, com o uso extensivo das TICs - tecnologias de informação e comunicação (redes sociais, canais em TV aberta, etc), e com a aplicação de ‘novas’ formas de oferecer ensino a distância (modalidade aberta e semi-aberta) que de alguma forma quebram antigos paradigmas educacionais relacionados ao currículo.

Na sequência apresentar-se-á o projeto *OpenLearn* descrevendo sua trajetória desde a sua criação em 2006. O objetivo do projeto *OpenLearn* baseia-se no oferecimento de recursos educacionais abertos - que são materiais das mais diferentes origens (materiais de aula, ppts, vídeos, unidades de ensino)- disponibilizados de forma aberta pela *Open University*, através de uma licença chamada *Creative Commons* que legaliza a remixagem e utilização destes recursos na construção de outros, desde que o autor original seja mencionado.

⁵ Estamos considerando o sentido de cobrança não só no âmbito econômico, mas principalmente no âmbito pedagógico.

O Espaço virtual do projeto é formado por diferentes ferramentas de interação (Fóruns, *flash meeting*, *flash vlog*, *Learning journal*, *knowledge maps*) que “possibilitam” ao sujeito leitor a construção de conhecimento. Cada uma delas será explicada como possibilidade de deslocamento do sujeito leitor para Leitor Aprendiz, muito embora não se buscará analisar nestes espaços a sua materialização. O *LabSpace*, também presente no ambiente virtual do projeto *OpenLearn*, é constituído das mesmas ferramentas, possuindo ainda três possibilidades para a construção de recursos educacionais abertos: *IndieSpace*, *SectorSpace*, *ProjectSpace*. Cada um deles refere-se a um público alvo diferente, sendo que a escolha de um ou de outro dependerá do grau de intimidade com a produção dos materiais no *LabSpace*.

Em seguida, será descrita a metodologia, que em AD tem sua singularidade, por perceber no dito aquilo que não foi dito. É na metodologia que estarão apontadas as formas com que os percursos foram transcorridos na constituição do recorte e na delimitação do *corpus* para desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, inicia-se o último capítulo desta dissertação, onde através da análise dos dados coletados durante a pesquisa, serão apresentados os elementos que conferem materialidade ao Sujeito Leitor Aprendiz fundamentando-os com os princípios metodológicos e analíticos da AD.

Diante desta perspectiva, serão apresentados três modos de materialização/textualização de sujeitos inscritos nesse ambiente de aprendizagem virtual: postagem inédita, remixagem de conteúdos e tradução de materiais disponibilizados pela *OU* (*Open University*), sendo que este último também representa uma possibilidade de remixagem.

Para marcar o primeiro e o segundo caso, utilizar-se-á postagens realizadas por professores da UnisulVirtual, partindo do pressuposto de que, independente das discursividades a que os mesmos estão filiados fora do espaço virtual do *OpenLearn*, a posição assumida por eles no momento de sua vinculação ao ambiente virtual é de aluno (de quem quer aprender), sendo que, a partir da confluência da textualidade presente no ambiente virtual e das formações discursivas nas quais eles se inscrevem poderão, ou não, assumir a posição de sujeito leitor aprendiz. Dito de outro modo, fala-se do processo de autoria e não apenas de uma questão de estruturação dos links disponíveis, isto é, um modo de funcionamento discursivo.

O *LabSpace* é, então, o local em que o sujeito pode deslocar-se, inscrevendo-se de forma marcada no espaço, assumindo a função-autor, com toda a responsabilidade que esta

posição de autoria representa e que, desta forma, o materializará como Sujeito Leitor “Aprendente” produzindo efeito-autor. É esse processo que se pretende evidenciar durante o gesto analítico a que esta pesquisa se propõe.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“O discurso é o lugar em que se pode observar esta ligação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. (ORLANDI, 2009, p.17).

Partindo dos dispositivos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de Pêcheux, iniciaremos a fundamentação mapeando conceitos fundamentais do dispositivo teórico. Tal percurso fornecerá o suporte necessário para o desenvolvimento dos dispositivos analíticos discutidos nesta dissertação, falando acerca da ideologia e das relações históricas, linguísticas e sociais entre os sujeitos.

Pêcheux (2009) aponta que não existe discurso sem sujeito, assim como, também não existe sujeito sem ideologia. Este trabalho tem o intuito de dar significação a um determinado tipo de sujeito⁶, heterogêneo, historicamente marcado e atravessado por diversas formações discursivas. Assim, falar sobre AD e, conseqüentemente, sobre ideologia se faz muito pertinente.

Muito embora a AD, tenha seu início em meados do século XX, mais especificamente nos anos 60, o objeto de seu interesse (ORLANDI, 2009, p.17), que é “ a língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto”; já havia sido apresentado em outros momentos, de forma desordenada e sob pontos de vista bastante distintos.

De acordo com Orlandi (2009), duas vertentes, uma americana e outra europeia, marcaram formas diferenciadas de se conceber a Análise do Discurso.

Sob o ponto de vista estruturalista americano, defendido por Zalling Harris, a AD era apreendida como um prolongamento da Linguística. O conceito de teoria discursiva, dentro desta perspectiva, é justificado pelo fato de texto e fala diferenciarem-se apenas por seu grau de complexidade, ou seja, o texto é visto de maneira reduzida, uma vez que não se leva em consideração as formas com que o sentido se institui.

Já, de acordo com o olhar europeu, também estruturalista, a teoria discursiva era apenas uma consequência de uma crise Linguística, mais especificamente da semântica. Mas esta vertente define a exterioridade como fundamental a partir da simbiose “entre o dizer e as condições de produção desse dizer”. (ORLANDI, 2009).

De acordo com Orlandi (2009) a análise discursiva de linha francesa de Pêcheux acontece sobre a conjunção entre a linguística, o materialismo histórico (marxismo) e a psicanálise.

Apesar de Pêcheux utilizar-se da teoria saussureana para dar fundamentação ao que chamou de efeito metafórico, ele não dá crédito a simetria do par língua e fala, vendo no discurso uma possibilidade de ressignificação da fala saussureana. (MALDIDIER, 2003).

Uma teoria do discurso é postulada, enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria do inconsciente, mas poderá intervir no campo destas teorias. (PÊCHEUX, apud MALDIDIER, 2003, p. 21).

De acordo com Orlandi (2009), Pêcheux questiona e argumenta levando em conta o materialismo histórico perguntado pelo simbólico, bem como se cerca da psicanálise para trabalhar a ideologia materialmente ligada ao inconsciente, sem ser apagada por ele, levando em conta a historicidade. “É porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes”. (ORLANDI, 2009, p.59).

Desta forma, ao achar pontos de confluência entre teorias distintas, mas sem submeter-se passivamente a elas, Pêcheux cria um novo objeto, o discurso, que passará a afetar a especificidade de cada uma destas formas de conhecimento conjuntamente.

A AD, que de forma interligada tanto ao linguístico quanto ao social, tem sua expressão “análise do discurso” popularizada de tal forma, que busca delimitar os seus pontos de atuação, não sendo suficiente, entretanto, marcar suas diferenças no âmago dos estudos da Linguagem. Maldidier (2003) aponta que para não se submeter a possibilidade de manter-se em uma linguística imanente, torna-se indispensável considerar outras dimensões. Assim sendo, a partir da necessidade de quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico, dois

⁶ Trabalharemos mais adiante, com mais detalhes, a noção de sujeito ao longo desta pesquisa.

conceitos tornam-se fundamentais em AD: o de ideologia e o de discurso. “As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault.” (BRANDÃO, 2004, p. 18). Sendo assim, a AD passa pela leitura da teoria da ideologia, da teoria da sintaxe da enunciação e pela teoria do discurso, considerando também a psicanálise.

Roland Barthes, francês que se insere temporariamente (ou não) a diversos posicionamentos de ordem teórica e analítica (marxismo, estruturalismo, psicanálise) atem-se a diferentes assuntos como linguística, semiótica, música, pedagogia, etc.; falando da leitura como escritura, ou seja, apontando a necessidade de se desenvolver uma história da escritura, visto que independente da forma/estilo utilizadas pelo autor há uma escolha consciente no que se refere ao questionamento levantado pela linguagem.

Segundo Orlandi (2006), assim como Foucault, Althusser e Lacan; Barthes também questiona o que “ler” significa. “Em todos eles a preocupação com a leitura desemboca no reconhecimento de que a leitura deve se sustentar em um dispositivo teórico.” (ORLANDI, 2006, p.13). Neste sentido, a leitura passa a ser desnaturalizada.

Estando discurso e ideologia intimamente ligados, faz-se necessário falar dos teóricos que serviram de suporte para que Pêcheux desenvolvesse a sua teoria analítica do discurso.

2.1 AS CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS E DISCURSIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

2.1.1 A ideologia em Marx e Althusser

Antes de falar da ideologia sob o ponto de vista de Althusser, que influenciou Pêcheux na constituição da AD, abordar-se-á Marx, que também foi fonte de fundamentação para o primeiro.

Segundo Chauí (2004), muito embora Marx tenha escrito sobre a ideologia sob um ponto de vista generalizado, seu texto parte de um pensamento historicamente determinado pelos filósofos alemães subsequentes a Hegel. Da mesma forma que o termo foi cunhado com sentido negativo por Napoleão, Brandão (2004) diz que Marx também tratou da ideologia

com certa negatividade, no que diz respeito a abstração dos filósofos alemães em não perceber a ligação entre a filosofia e a realidade alemã.

Tanto Marx quanto Engels baseiam-se somente em dados passíveis de constatação de ordem empírica, uma vez que, ambos, vêem na ideologia o isolamento entre a constituição das ideias e os percursos sócio-históricos pelos quais elas são produzidas, ou seja, buscam provar através da experiência a ligação entre a composição social e política e a produção das ideias.

Chauí (2004) evidencia que a ideologia nasce para Marx neste momento como sendo um:

(...) sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias. (...) As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens. (CHAUI, 2004, p.26).

Vale frisar, que este ponto de vista foi considerado ilusório e positivista por Althusser (1985). Para ele, esta concepção estava em Marx, mas não era Marxista.

O sistema de ideias visto afastadamente das suas condições materiais de produção, constrói a falsa ideia de que este sistema seja autônomo e independente do trabalho material, ou seja, estas ideias desvinculadas das determinantes materiais que a constituíram passam a ser entendidas como subjetividade de uma classe dominante.

Isto significa que, em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (CHAUI, 2004, p. 33).

Ou ainda, segundo Althusser (1985, p.83):

A ideologia é então para Marx um bricolage imaginário, puro sonho, vazio e vão, constituído pelos 'resíduos diurnos' da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência. É neste sentido que, na Ideologia Alemã, a ideologia não tem história, uma vez que sua história está fora dela, lá onde está a única história, a dos indivíduos concretos.

Assim, para Marx a significação da palavra ideologia também estava impregnada pela crítica ao sistema capitalista de produção e pela luta de classes.

Tendo apresentado um breve panorama Marxista acerca da Ideologia, segue-se este tema com a concepção de ideologia de Althusser, concepção esta adotada por Pêcheux em sua teoria do discurso.

Para Althusser (1985), o Estado, a partir da repressão ou da ideologia, propicia as condições necessárias tanto para a reprodução quanto para a perpetuação das condições materiais da classe dominante. Assim, tanto os Aparelhos Repressores do Estado (ARE), representados pelo governo, polícia, tribunal, prisão, etc; quanto os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), simbolizados pela família, escola, política, direito, informação, etc; são mecanismos que agem mutuamente, principalmente nos casos em que somente um dos aparelhos não tem poder suficiente para se fazer valer.

Em um segundo momento de sua produção, Althusser deixa de lado a conceituação ideológica relativa à classe dominante e se empenha para tratar da ideologia de forma generalizada. Para explicá-la ele desenvolve 3 hipóteses: A primeira se refere a ideologia como uma manifestação simbólica da relação de indivíduos com a sua realidade (concreta) e, sendo esta de caráter imaginário edifica um distanciamento da realidade, que poderia ser uma das causas para a alienação. Althusser (1985, p.87) define que “não são suas condições reais de existência, seu mundo real que ‘os homens’ representam na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as condições reais de existência.”

A segunda hipótese Althusseriana se refere a ideologia como constituinte do ser humano, sendo que a mesma é manifestada e materializada por ele através de suas ações sendo, desta forma, considerada material. Portanto, as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas. De acordo com Althusser (1985) é importante levar em consideração que a matéria se expressa de várias maneiras, existindo de diversas formas, mas todas filiadas “em última instância a matéria física”. (ALTHUSSER, 1985, p.89).

Por fim, a última hipótese levantada por Althusser diz respeito ao entendimento de que a ideologia interpela na criação do sujeito a partir do indivíduo concreto, ou seja, no momento em que o indivíduo se insere e age de acordo com as práticas determinadas pelos AIE.

A categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas ao mesmo tempo, e imediatamente, - acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não

sendo a ideologia mais do que seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento. (ALTHUSSER, 1985, p.93).

Neste sentido, a ideologia existe no sujeito e através do sujeito. A teoria Althusseriana ainda faz refletir, ao mencionar que tanto o leitor como o autor de um texto constituem-se como sujeitos, sujeitos estes ideológicos, por estarem “naturalmente” imersos na ideologia.

É a partir da leitura de Althusser que Pêcheux vai ser levado a pensar nas relações entre o discurso e a ideologia. A seguir, tratar-se-á da constituição da noção de formação discursiva em Foucault e Pêcheux.

2.1.2 A ordem do discurso em Foucault e a consequência discursiva em Pêcheux

A discursividade, como já mencionado anteriormente, já foi tema de outras esferas de interesse, sendo, desta forma, trabalhada sob aspectos distintos.

Nesta pesquisa, será dada atenção ao foco da fundamentação relativa à Análise do Discurso, levando em consideração a noção de Formação Discursiva⁷(FD), que Michel Pêcheux considerou e, que, desta forma, integra sua teoria em Foucault.

Foucault (1969, apud, BRANDÃO, 2004)⁸, aponta que os “discursos são como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade”, de maneira que a análise do discurso seria a responsável por descrever estes elementos descontínuos, por meio de “regras de formação” que fossem capazes de conduzir a constituição do discurso, através da delimitação dos elementos que o compõe (objetos, tipos de enunciação, conceitos, temas e teorias.).

Estas regras determinam uma “formação discursiva”, que é delimitada pela relação entre os elementos (já expostos acima) no intuito de buscar uma regularidade no discurso, de forma que a análise de uma formação discursiva é marcada pela descrição conjunta dos enunciados que dela fazem parte. (BRANDÃO, 2004).

⁷ O conceito de formação discursiva segundo Pêcheux será trabalhado mais detalhadamente adiante.

⁸ A obra “A ordem do Discurso” de Michel Foucault foi resultado de uma aula inaugural, pronunciada em dezembro de 1970, em Paris.

A formação discursiva em Foucault é regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. É claro que Foucault pensou na transformação, mas esta tem que estar submetida à regra principal, a da regularidade. (INDURSKY, 2005, p. 03).

Sendo assim, para Foucault (1971 apud INDURSKY, 2005) sempre que é possível estabelecer uma regularidade, têm-se uma formação discursiva, de forma que esta regularidade consiste em “uma ordem, correlações posições e funcionamentos, transformações.” (IBID, p. 03).

Indursky (2005) assinala ainda que Foucault afasta a ideologia como princípio organizador de uma repartição, por considerar que a ideologia não é adequada para servir como princípio organizador de uma FD.

Muito embora Foucault tenha apontado algumas bases para a análise discursiva, não tinha o objetivo de fazer uma verificação da maneira como estas diretrizes se concretizam, já que sua preocupação com o discurso não era de caráter linguístico. Mesmo assim, de acordo com Brandão (2004), ele teve algumas ideias muito significativas para o estudo da linguagem, entre elas estão: as concepções de discurso (prática de formação de saberes, jogo estratégico, espaço em que saber e poder se articulam), o conceito de formação discursiva, delimitação de regras de formação e a diferenciação entre enunciação e enunciado.

Depois de acompanhar a perspectiva foucaultiana de discurso, bem como a percepção ideológica althusseriana será possível entender melhor a constituição e a articulação de ambos os conceitos na formação da teoria da análise do discurso.

A AD é fruto de diversos estudos e, conseqüentemente, de diversos posicionamentos assumidos, principalmente, por Pêcheux ao longo de sua trajetória. Estes posicionamentos, por sua vez, foram o resultado das convergências e divergências teóricas adotadas por Pêcheux no processo de materialização de sua teoria.

Sendo assim, em AD podem ser identificados três períodos distintos, e que juntos deram materialidade ao que entendemos por AD hoje. Em um primeiro momento, Pêcheux buscava identificar os lugares de identidade que aconteciam em espaços discursivos representados pelas condições de produção. (PECHEUX, 1983).

No segundo momento houve um deslocamento que quebrou a ideia de máquina estrutural fechada, sendo possível então perceber diferentes relações de força entre os processos discursivos. Foi aqui que Pêcheux instituiu a noção de formação discursiva (emprestada de Foucault). O sujeito do discurso continua a ser concebido como efeito de assujeitamento à formação discursiva com a qual se identifica.

O terceiro momento da AD foi marcado pelas pesquisas sobre os encadeamentos discursivos, abordando as questões relativas a construção dos objetos discursivos, dos lugares de enunciação e dos pontos de vista.

Sendo assim, a partir de agora, será aprofundado um pouco mais sobre os conceitos construídos em cada uma destas etapas.

Diferentemente do que determina a comunicação, o discurso não é uma mensagem; além disso, não se apresenta de forma linearizada. Ao contrário, em AD o discurso, como funcionamento da linguagem, relaciona sujeitos e sentidos marcados pela história e em processo de constituição contínua (ORLANDI, 2009). Sendo as relações relativas à linguagem estabelecidas entre sujeitos condicionados por diferentes sentidos em diferentes situações, essas relações produzem efeitos diversos, comunicando, ou não. É preciso ressaltar que a AD não trabalha com a comunicação, mas com a linguagem. Assim, o discurso é efeito de sentido entre interlocutores.

Um dos sentidos do discurso para Orlandi (1987) estaria no fato de que a linguagem, por estar sempre em movimento e articulação, tem que ser considerada a partir de suas condições de produção. Assim falar em discurso, sob este viés, é dizer que a existência da linguagem é histórica e social, sendo que o discurso é o lugar em que o social se materializa.

Os sujeitos e a situação são Histórica – Ideológica e Socialmente determinados pelas condições de produção de um discurso. Em um sentido mais estrito, num contexto mais limitado, as condições de produção são representadas pelas particularidades da enunciação, enquanto em um contexto mais amplo, abrangem o contexto sócio-histórico (ideológico).

Tendo o sujeito e a situação papel fundamental na significação do discurso (“sentido e sujeitos se constituem se constituindo”), a memória discursiva é tecida em uma rede de filiações, dito de outro modo, são “saberes discursivos que tornam possível todo o dizer e que retornam sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 2009, p.31), sendo que nesta perspectiva, a memória é definida como interdiscurso, que é o conjunto de formulações feitas em um determinado período, que já foram esquecidas e que, utilizadas em outro momento, parecem fazer sentido de forma independente. Sendo assim, o interdiscurso presentifica dizeres ao sujeito na significação de uma situação determinada sócio-histórica e ideologicamente.

Em um discurso, o que é dito nunca é somente particular, pois as palavras são significadas pela história e pela própria língua. (ORLANDI, 2009). Não existe um controle total sobre o que se diz. Por isso, a análise do interdiscurso, na forma do pré-construído, se faz tão pertinente no entendimento das relações estabelecidas entre discurso, sujeito e ideologia.

A relação entre aquilo que já foi dito e o que se diz é a mesma existente entre o processo de origem dos sentidos (interdiscurso) e sua formulação (intradiscurso), ou seja, a primeira determina a segunda.

É o interdiscurso que especifica as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial e coerência próprio à uma memória. (ORLANDI, 2009, p.33).

É importante não confundir o interdiscurso com o intertexto, pois muito embora ambos estejam ligados as relações de sentido, o interdiscurso é constituído pelo esquecimento, enquanto o segundo limita-se a relação entre textos (uma busca deliberada de textos já formulados e a um reconhecimento de pontes de um monumento).

O intradiscurso, no entanto, vai trabalhar com o

(...) funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito). (PÊCHEUX, 2009, p. 153).

O interdiscurso como “discurso transversal” permeia e relaciona os dados discursivos (que são estabelecidos pelo interdiscurso sob a forma de pré-construído) e dá subsídios para que o sujeito se materialize como sujeito falante a partir da formação discursiva ao qual o mesmo se submete.

Neste sentido, pode-se dizer que o intradiscurso “é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’”. (PÊCHEUX, 2009, p. 154). A forma-sujeito então realiza um apagamento do interdiscurso no intradiscurso, como se o primeiro fosse o puro “já dito” do segundo.

A identificação do sujeito com ele mesmo é também um processo de identificação com o outro. “É um caso particular dos fenômenos de paráfrase e de reformulação constitutivos de uma formação discursiva dada, na qual os sujeitos por ela dominados se reconhecem entre si, como espelhos uns dos outros.” (PÊCHEUX, 2009, p. 155).

2.1.3 Formações Imaginárias e Formações Discursivas

Assim como as Condições de Produção e o interdiscurso, as Formações Imaginárias e as Formações Discursivas - com os seus Esquecimentos - também são estruturantes do discurso.

Não existe um ponto de início e fim quando se trata de discurso, pois um dito tem relações com diversos outros dizeres, de forma que o sentido será constituído pela soma dos esquecimentos com a historicidade em que o mesmo foi proferido. Mesmo assim, o sujeito pode se antecipar, colocando-se no lugar de seu interlocutor e prevendo (imaginando) o sentido que suas palavras vão produzir, podendo, desta forma, regular sua argumentação ao falar com o seu ouvinte. Como não é o sujeito emissor do discurso que determina o sentido, esta antecipação não é uma garantia de que o efeito de sentido desejado será alcançado.

Os Esquecimentos permitem ao sujeito ser atravessado pelos discursos (com todos os seus pré-construídos) na construção dos sentidos, que para o falante parecerá ter sido por ele determinado desde sua constituição. Contudo o sentido já está posto, tornando-se compreensível não pela vontade do sujeito, mas pela forma como estão dispostos através da língua e da história. Cria-se, assim, a ilusão de um descomprometimento histórico e ideológico. Esta ilusão é fruto do que Pêcheux (2009) chamou de Esquecimentos Discursivos.

Pêcheux (1975) define a existência de dois tipos de Esquecimento, um ligado à ideologia e outro que é referente à enunciação. Ele começa explicando o Esquecimento número 2, relativo às escolhas argumentativas, justamente para marcar que o Esquecimento ideológico é inconsciente.

Assim, o Esquecimento enunciativo está ligado às escolhas argumentativas utilizadas pelo sujeito na construção de um discurso, apontando que um dizer específico poderia ser outro. Pêcheux (2009, p.161) define o ‘esquecimento nº 2’ como o ‘esquecimento’ “pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase.” As paráfrases, por sua vez, vêm dizer de outra forma aquilo que já foi dito. Assim, os processos de identificação com o que foi dito constituem os sujeitos.

O Esquecimento número um é aquele relativo à ideologia, ou seja, é um esquecimento inconsciente que resulta da influência ideológica.

O exterior é radicalmente ocultado para o sujeito-falante que está sob a dominância dessa formação discursiva, e isso em condições tais que todo acesso a esse exterior pela reformulação lhe seja proibido por razões constitutivas referentes às relações de divisão-contradição que atravessam-organizam o ‘todo complexo das formações discursivas’ em um momento histórico dado. (PÊCHEUX, 2009, p.165).

Desta forma, os sujeitos acreditam que são os únicos autores de seus discursos, quando na verdade cada palavra traz consigo um determinante histórico e ideológico, que é agregado às condições de produção na constituição dos sentidos.

Outro mecanismo importante a ser tratado na significação de um discurso se refere às relações de força. Segundo Orlandi (2009), a partir desta noção os sentidos são determinados pelo lugar do qual o sujeito fala, legitimando e dando valor ao que foi dito.

Assim, tanto as relações de sentido e força quanto as antecipações estão assentadas sobre as formações imaginárias, de forma que não é a materialidade do lugar, ou dos sujeitos, que vão funcionar no discurso, mas sim as projeções desta matéria.

O sentido não existe em si (ORLANDI, 2009), mas é condicionado pelas determinantes ideológicas inseridas no processo sócio-histórico de constituição das palavras, de forma que o sentido das mesmas pode ser alterado de acordo com a posição daqueles que as produzem. Ou seja, o sentido está relacionado às formações ideológicas em que estas posições se inserem.

As formações discursivas são condicionadas pelas formações ideológicas que balizam os sentidos, validando, desta forma, o que pode ou não ser dito. Sendo assim, contrariamente ao que ocorre na Arqueologia de Foucault (1969), Pêcheux (1975) afirma que a ideologia, juntamente com o sujeito, deve ser tomada como princípio organizador das formações discursivas.

De acordo com Indursky (2005), a formação discursiva tem seus saberes adequados pela forma-sujeito, representando assim peculiar unicidade, principalmente quando ocorre o que Pêcheux (1983) chamou de “tomada de posição” que pode ser definida da seguinte forma:

a tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação... (PÊCHEUX, 1983, p.172).

A partir da citação acima podemos identificar que para Pêcheux, dentro da perspectiva da reduplicação da identificação do sujeito, só há lugar para os mesmos sentidos, fazendo da formação discursiva (como domínio discursivo) homogênea e fechada. Porém Pêcheux (2009) fala ainda em “*modalidades*” para tomada de posição que tornam relativa a “*reduplicação da identificação*”.

De acordo com Indursky (2005), dividem-se em duas, as modalidades de Pêcheux:

- 1) Superposição entre forma sujeito e o sujeito discursivo - esta modalidade pode ser representada pela reduplicação da identificação, ou seja quando o discurso do bom sujeito espelha de forma espontânea o sujeito.
- 2) Contraposição do sujeito à forma sujeito - esta contraposição geralmente é dada pela dúvida sobre o que propõe a forma sujeito, de maneira que o sujeito do discurso se opõe aos saberes que tinha identificação (todos, ou alguns) pela formação discursiva que o atravessava. Esta modalidade caracteriza o discurso do mau sujeito.

Sob este contexto, Orlandi (2009) expõe dois pontos para a melhor compreensão da formação discursiva. O primeiro fala que o sentido dado a uma formação discursiva é ideologicamente marcado pela escolha de uma determinada posição, ou seja, o sentido não está na palavra em si, mas na discursividade, que representa a forma de materialização ideológica do discurso. Portanto, as palavras se articulam com outras palavras no discurso, sendo que este também é constituído das conexões com outros dizeres. As formações discursivas não são blocos homogêneos que funcionam de forma automática; ao contrário, “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2009, p. 44), são um espaço historicamente transitório.

A partir disso, tem-se aqui a noção de metáfora presente na análise do discurso, que nada mais é do que o uso de uma palavra ao invés de outra, construindo e estabelecendo sentidos. Desta forma, Pêcheux (1975) afirma que não existe sentido sem a metáfora, pois o mesmo é dado sempre na transferência, na superposição, na relação e no jogo com as palavras até a construção do significado.

O segundo ponto aborda que o sentido é percebido em um discurso pelas formações discursivas que o compõe. Dependendo das condições de produção de um dito, ele pode significar diferentemente em um discurso, de forma que a palavra por si só não determina seu

sentido, mas sim o contexto em que ela estiver inserida e as formações pelas quais ela está sendo articulada. Como o efeito do sentido é ideológico, apaga-se a sua materialidade. Assim também ocorre com o sujeito, que é constituído pela soma das formações discursivas nas quais ele se insere.

2.2 SUJEITO DO DISCURSO

Para compreender quem é o sujeito da análise do discurso é necessário entender o que é a “forma sujeito”. Esta é reconhecida através da “existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (ORLANDI, 2006, p.18), sendo que é através da análise dos elementos discursivos que é possível entrar em contato com o sujeito do discurso.

Para Pêcheux o lugar do sujeito não é oco, ele é preenchido pela forma-sujeito, sendo que é através desta “forma” que o indivíduo se inscreve nas formações discursivas (a que ele se identifica) e que o determina.

O sujeito da modernidade em AD é aquele ‘sujeito jurídico’ ou ‘de direito’, efeito da sociedade capitalista, que determina o que diz e é determinado na relação com os sentidos (ORLANDI, 2009), ou seja, um sujeito que tudo pode, vivendo quase sempre inconsciente a dicotomia de liberdade e submissão, sendo esta, a base do assujeitamento.

O assujeitamento é produzido pelo Estado através dos processos de ‘individualização do sujeito’, sendo este o fator principal para o funcionamento do governo no capitalismo.

Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem é a ideologia que fornece as evidências para que se apague o caráter material do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2009, p.51).

Do trecho acima é que se tira a percepção da literalidade⁹, que não configura solidez, visto que não há uma previsão ou um sentido único. Esta literalidade, ideologicamente falando, é resultado histórico, que sofre as influências dos efeitos de discurso determinados

⁹ O sentido literal na linguística imanente é aquele que uma palavra tem independente de seu uso em qualquer contexto. (ORLANDI, 2009, p.51).

pelo assujeitamento, nas condições de produção e pelas relações de submissão do sujeito com a língua.

Assim, o sujeito do discurso da modernidade é aquele cuja forma histórica é capitalista, cuja existência é marcada na forma de pré-construído pelos processos (muito mais verbalizados do que praticados efetivamente) de mundialização¹⁰, ao qual o ‘planeta’ vem sendo ‘obrigado’ a filiar-se.

Há uma formação ideológica capitalista dominante e que se pratica através da projeção de inúmeras formações discursivas que formam um complexo dominante: a formação discursiva da mundialização (...). Esse complexo de formações discursivas é a manifestação, na linguagem, do fato que o capitalismo mantém-se em sua dominância, praticando-se para não ser deslocado, por estas diferentes falas da mundialização. (ORLANDI, 2009, p.15).

Se é possível dizer que a mundialização trouxe consigo um ‘novo’ jeito de pensar-falar-agir no mundo, marcando ideologias sob a forma de pré-construído, há também a possibilidade de afirmar que esta voz está na vibração dos movimentos do mundo (ROLNIK, 1998) e não permite a construção de um juízo de valores sobre este, uma vez que ‘o mundo’, como local de construção de sentidos, é singular e condicionado pelas mesmas determinações ideológicas que interpelam o indivíduo em sujeito.

Rolnik (1995) diz que, para que ocorra uma mudança efetiva no âmbito social, torna-se necessário uma modificação da subjetividade na base da qual funciona a sociedade em que vivemos. Neste sentido, o sujeito moderno é aquele que desestabiliza antigos modelos, que contesta o que parecia incontestável em busca de algo novo e que aparentemente seja menos manipulante.

Aquela essência identitária vivida como inabalável na época anterior, é tomada de estranhamento, como se a casa estivesse sendo invadida por um estranho que teria imposto a sua presença, independente de convite ou aceitação, já que ele é fruto do encontro com o outro, e que este encontro é inelutável. É como se com a instalação deste intruso ficasse impossível manter a ordem na casa. Vou chamar de ‘estranho em nós’, esta experiência de ruptura do sentido vigente, tal como vivida pelo suposto em si identitário, em torno do qual se organiza o tipo dominante de subjetividade daquele momento, lembrando que este mesmo tipo continua a dominar ainda hoje, embora em estado de agonia. (ROLNIK, 1995, p.52).

Este sujeito moderno, então, é direcionado pelo medo ao “estranho em nós”, pois este representa a ruptura e, esta quebra, conseqüentemente, configura a negação daquilo que, a princípio, o constituiu e satisfaz.

Dizer que um sujeito é ‘fruto’ de uma ideologia marcada pelo capitalismo, segundo Orlandi (2009), não significa dizer que se está pensando o sujeito de forma dicotomizada e estanque, mas sim, que estes sujeitos estão em constante transformação e movência.

Orlandi (2009) afirma ainda que assim como a ambiência¹¹ proposta por Thibaud, a AD também entende a confluência entre o “físico, espacial, humano e simbólico” (ORLANDI, 2009, p.17) como lugar de articulação da noção de espaço com a de sujeito, espaço este, em que os sentidos são constituídos.

A situação em sua totalidade serve de base para a composição dos sentidos e das formas dadas às partes contidas neste todo – representada pelos diversos sujeitos ali inscritos - a partir dos pressupostos unificantes, *a priori* estabelecidos pelo ‘espaço’.

Assim, os sentidos são múltiplos e não se findam no momento em que se estabelecem, tanto é assim, que cada interlocutor de um discurso a partir da posição sujeito que ocupa vai produzir efeitos de sentido diferenciados.

Esta posição ocupada pelo sujeito é que lhe confere identidade. Quando o indivíduo se interpela ideologicamente em sujeito, apaga-se a construção da língua na história para que se evidencie como sentido já posto e, ao mesmo tempo, crie a impressão de o dito ter origem somente na voz do sujeito que a profere. Neste sentido, Orlandi (2009, p. 49) afirma que a impressão do sentido-lá: é justamente quando esquecemos quem disse “colonização”, quando, onde e porquê, que este sentido de colonização produz os seus efeitos.

O ser sujeito discursivo, traz consigo a ideia de lugar ou posição que o sujeito assume e que, por este motivo, produzirá efeito sobre aquilo que ele fala. A ocupação deste lugar não é tangível ao sujeito – pelo menos não diretamente – de forma que o mesmo não consegue acessar esta exterioridade que o constitui.

Morin entende esta situação da seguinte forma:

¹⁰ A mundialização segundo Orlandi (2009, p. 15) é um processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (o liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês).

¹¹ O conceito de ambiência proposto por Thibaud, tal qual é colocado por Eni Orlandi na obra “O discurso na contemporaneidade” é uma crítica à objetividade com que o espaço é reconhecido como uma extensão homogênea, contínua e dizível.

O indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução. (...) Somos, portanto, produto e produtores, ao mesmo tempo. Assim, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade com sua cultura, suas normas retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura. (MORIN, 2008, p.119).

Nesse sentido Orlandi (2009, p.18) afirma que “uma certa ‘ambiência’, uma certa situação é constituída por certas condições de produção e, como somos sujeitos ideologicamente constituídos, uma situação se carrega de sentidos e nos coloca em certa disposição significativa”. Esta disposição significativa é chamada por Orlandi de efeito ideológico, que nada mais é do que o condicionamento das ações do sujeito a um todo, conexo e significante. O movimento, sob este viés, se dá “em um espaço de interpretação afetado pelo simbólico e pelo político, dentro da história e da sociedade.” (IBID, 2009).

Por fim, pode-se afirmar que o sujeito da AD não é reconhecido no indivíduo, mas sim, no sujeito do discurso, ou seja, aquele marcado pela ideologia, pela história e pelos aspectos sociais sem se dar conta disso, ou seja, este sujeito crê que esteja nele a origem do sentido daquilo que ele fala e da postura que ele assume.

2.3 AS FORMAS DISCURSIVAS

Para estabelecer uma forma de analisar o modo de funcionamento de um discurso, Eni Orlandi criou uma tipologia que facilitasse este caráter exploratório, de forma que os critérios para esta análise baseiam-se na interação e articulação entre polissemia e paráfrase. Sendo assim, Orlandi (2009) explica que são três os tipos de discurso: o lúdico, o autoritário e o polêmico. Estes discursos podem ser diferenciados pela análise relacional entre o objeto do discurso e os interlocutores. Estas denominações não atribuem um juízo de valor, sendo apenas uma demonstração de como funciona o discurso mediante suas determinações de ordem social, histórica e ideológica.

Partindo do pressuposto acima, independentemente das denominações que recebem, nenhum dos tipos de discursos são fechados em si, ou seja, o que há “são misturas,

articulações de modo” (ORLANDI, 2009, p.87) que dão ao analista, subsídios para que o mesmo identifique os funcionamentos dominantes de um discurso.

O discurso lúdico é um discurso que se relaciona predominantemente com a polissemia, aquele em que “o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos desta presença inteiramente, regulando sua relação com os sentidos.” (ORLANDI, 2009, p.86).

O discurso lúdico é ainda, aquele em que de alguma forma está presente nas “margens das práticas sociais”, representando a ruptura. O seu excesso é o *non sense*. (ORLANDI, 2009).

É importante lembrar que o lúdico do discurso não deve ser visto como o brinquedo do pedagógico, mas sim como uma forma de jogo de linguagem presente na Linguística.

No discurso autoritário há uma tendência à paráfrase e, a polissemia aparece de forma contida, evidenciando a busca na defesa de um único sentido. O locutor, neste caso, assume papel principal, apagando quase que completamente o objeto e a relação com o interlocutor. “O exagero é a ordem no sentido em se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando.” (ORLANDI, 1987, p.16).

Assim como mencionado anteriormente, no discurso lúdico, as pessoas podem seguir a tendência de comparar o tipo de discurso autoritário, por exemplo, com a personalidade do locutor. Esta falsa ideia deve ser apagada, uma vez que a tipologia serve quase que exclusivamente como apoio teórico do analista no momento da análise e compreensão do funcionamento do discurso em um determinado contexto social, ideológico e histórico.

Orlandi (2008) afirma que na sociedade atual é possível identificar o discurso autoritário como o dominante, mas ao mesmo tempo enfatiza:

Ao dizer que o discurso autoritário é dominante, estamos afirmando que o uso da linguagem está polarizado para o lado paráfrase. E isso se dá também no plano da reflexão. Vale dizer: O discurso autoritário é o discurso do mesmo e isto está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma de estudo da linguagem, nos moldes de análise propostos etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem algo que é historicamente determinado e se dá em relação ao um discurso numa determinada formação social. Se absolutiza o parcial. (ORLANDI, 2008, p.25).

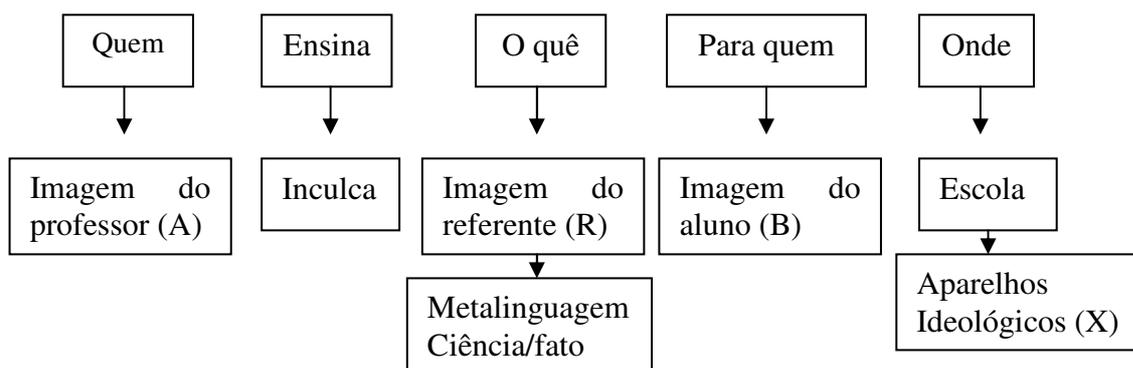
O que Orlandi pretende ressaltar, na citação acima, é que os tipos de discurso não são divididos categoricamente. Sendo os discursos heterogêneos, estes podem confluir entre as tipologias (lúdico, autoritário e polêmico), dependendo do grau de polissemia e paráfrase que apresentam. Neste sentido, é correto dizer que não existe um discurso melhor ou pior e, assim,

também não há um discurso mais correto, uma vez que seu valor é definido pelas condições em que o mesmo se produz; evidenciando, desta forma, qual tipologia melhor irá se enquadrar.

O discurso pedagógico (DP) é um discurso que dentro da AD, por suas marcas textuais e condições de produção, tem sua tendência fortemente marcada pelo discurso autoritário, sendo este o seu discurso dominante. Vale lembrar que, assim como defendia Orlandi estas tipologias não são fechadas em si, portanto a dominância de um discurso não exclui a existência dos outros.

Orlandi (1987) elaborou um esquema para facilitar o entendimento do Discurso pedagógico como um discurso autoritário.

Esquema 1 – Percurso estrito da comunicação pedagógica



Fonte: Adaptado de ORLANDI, 1987, p.16.

Para explicar o esquema acima, Orlandi (1987) se apoia sob o vértice das formações imaginárias de Pêcheux.

Diante desta premissa, a imagem dominante de um discurso pedagógico deveria ser evidenciada pela imagem que o aluno faz do referente, ou conforme as simbologias utilizadas no esquema de Orlandi: IB (R). Da mesma forma, a tática do discurso pedagógico deveria estar fundamentada na pergunta pelo referente. Entretanto, o que se pode verificar é que no DP existe algo, como uma embalagem, que cria o sentimento de culpa e erro, dando à imagem do professor, dentro deste discurso “uma voz segura e autossuficiente.” (ORLANDI, 1987).

No discurso pedagógico as perguntas são quase sempre diretas e objetivas, aparecendo como uma obrigação, fazendo com que o ensinar passe a ser um ato muito mais ideológico do que pedagógico. O professor, neste contexto, cria (inculca) no aluno uma necessidade do que ele pretende ensinar, instituindo uma utilidade que está definida pelos valores sociais aos quais se propõe.

Temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é, o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia. (ORLANDI, 1987, p. 18).

Ainda de acordo com Orlandi (1987), a inculcação se dá por outros fatores como: O “é porque é”- que é objetização/redução do conhecimento - e a cientificidade (ligada à natureza da informação) que pode ser estabelecida no discurso pedagógico pela metalinguagem e, também, através da apropriação do cientista pelo professor.

O discurso pedagógico é pautado na transmissão de informações e, para tanto, o professor utiliza-se de metalinguagens para facilitar o entendimento dos alunos, reduzindo desta forma a possibilidade de uma real compreensão dos fatos, uma vez que neste discurso (reduzido e facilitado) proposto pelo professor, apagam-se as condições em que os conhecimentos foram construídos, assim como, também, apaga-se a historicidade e os sujeitos que fizeram parte daquele discurso. Assim, o conhecimento chega ao aluno completamente cristalizado e impregnado por uma ideologia dominante.

Esta mesma ideologia vai subdividir os espaços dentro das instituições de ensino, fragmentado-as de tal forma, que a conexão entre elas tornar-se-á praticamente impossível. Isto também pode ser percebido, quando o professor acaba assumindo e apropriando-se da voz do cientista, sem marcar sua posição de mediador.

Morin (2008) diz que a educação tem o vício de fragmentar, de simplificar e menosprezar o contexto em sua “busca pelo conhecimento”.

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo, sem conhecer, particularmente, as partes. (PASCAL apud MORIN, 2008.p.25).

O pensamento de Pascal traduz de forma clara que as estruturas formais vem buscando reduzir o complexo ao simples, transformar o multidimensional em unidimensional, e em decorrência destas atitudes, construir mentalidades atrofiadas que sejam incapazes de perceber a globalidade das coisas, mantendo desta forma a dominância de um discurso autoritário dentro dos discursos pedagógicos.

O discurso polêmico é aquele que se considera desejável para uma sociedade em que se busca a criticidade. Nele é possível encontrar uma polissemia controlada equilibrando-se tensamente com a paráfrase, de forma que o exagero configura a injúria (ORLANDI,1987).

O objeto do discurso não fica obscuro pelos dizeres, mas movimenta-se na medida em que é disputado pelos interlocutores, possuindo assim a possibilidade de mais de um sentido, dependendo do pressuposto assumido.

2.4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO: DAS PRIMEIRAS FORMAS DE ENSINO AO ENSINO A DISTÂNCIA

É muito difícil definir especificamente quando surgiu a primeira forma de educação, até porque faz parte da essência dos seres humanos, ensinar e aprender. Na pré-história, por exemplo, os indivíduos mais velhos, ensinavam aos mais jovens as técnicas de caça, pesca e coleta. Isso era repassado e reproduzido por mimetismo.

De acordo com Aranha (2002), este período foi marcado pela homogeneidade, onde tudo era de todos. Entretanto, mesmo que de forma inconsciente, esta sociedade era balizada pela seleção natural, ou seja, os que tinham mais destreza e força acabavam liderando o grupo.

No período clássico, tanto os povos de origem grega, quanto os romanos foram fortes propulsores dos ideários pedagógicos, inventando as ciências como a astronomia, a pedagogia, o direito, a aritmética, geometria e, também, a língua latina. Já neste período a educação era exclusividade de uma elite dominante, que tendo acesso a estes conhecimentos, passaria a manter-se no poder.

Na Idade Média, os resíduos culturais advindos do período clássico, aliado a potência Judaico-cristã, ficam sobre a guarda da Igreja. Aranha (2002) afirma que, neste período, somente os monges sabiam ler fazendo da Igreja soberana no controle social, pautando-se no ‘saber divino’ para controlar a educação, os preceitos morais e éticos. É ainda neste período histórico que as primeiras Universidades são criadas pelo incentivo burguês faminto de conhecimento.

O Renascimento aponta a transição do período medieval para a Idade Moderna, do feudalismo para o capitalismo, com o resgate da percepção do homem em todos os sentidos (antropocentrismo). É neste período que o interesse pela educação se expande, principalmente através da crescente criação de colégios. “Educar se torna uma questão de moda e uma exigência, segundo a nova concepção de homem”. (ARANHA, 2002, p.90). A meta da escola, não se resumia ao repasse de conteúdos, mas também à formação moral.

Embora esta sociedade rejeitasse aos antigos dogmas medievais, ainda abrigava em si o princípio da hierarquização, excluindo da educação, a maior parte da população.

Foi na idade moderna que a ideia de educação foi se solidificando, juntamente com as mais diversas metodologias que na grande maioria das vezes, agregavam apenas uma nova ‘roupagem’ daquilo que historicamente já estava determinado: ordem, disciplina, quantificação, enquadramento social, etc. De uma forma ou de outra, os aprendizes estavam sujeitos aos preceitos de um terceiro socialmente qualificado para tal ação.

Com o passar dos anos e, também, com a criação e passagem de diferentes teorias pedagógicas dentro das instituições de ensino, a educação foi seguindo caminhos de ilusória consciência. Via-se que o modelo educacional até então proposto já não mais atendia ao perfil de aluno presente na sociedade, principalmente aqueles que haviam nascido após o advento da internet. Ou seja, havia um desequilíbrio muito grande entre a necessidade dos alunos e o jeito como se ensinava.

Talvez como uma forma de manter o disciplinamento, os responsáveis pela educação começaram a pensar em outros formatos que pudessem chamar mais a atenção dos alunos para a educação formal. A alternativa foi, em alguns casos, deixar que a tecnologia, tão presente no cotidiano dos alunos fora da escola, fizesse também parte dela.

Se por um lado esta ideia teve sua parcela de contribuição, por outro se sabe que este “novo”, sem uma real significação, não deixa de ser o velho sob uma ‘nova’ perspectiva. Assim, de nada adiantou a tecnologia para os alunos, se os professores não sabiam como manejar a máquina e fazer as relações necessárias com os conteúdos. É claro que não se pode generalizar, pois se assim for feito cai-se no mesmo abismo que a educação vem persistindo escorregar.

Da mesma forma que a tecnologia entrou em sala de aula para dar maior mobilidade e significação aos estudos dos alunos da ‘era da informação’, pensou-se na tecnologia, também, para quebrar as barreiras de espaço e tempo que separavam os alunos adultos das Universidades.

Neste período já existiam, há anos, diversos programas que ofereciam educação a distância para alunos adultos. Estes modelos geralmente eram sustentados metodologicamente por livros didáticos, aulas tele-transmitidas ou por correspondência.

O surgimento da internet dentro da educação a distância configura aquilo que em AD chama-se acontecimento discursivo. Ou seja, a partir do momento em que a internet passou a fazer parte da EaD, quebra-se com um antigo paradigma de ensino (que continuou existindo de forma suspensa) e abre-se portas para uma ‘nova’ forma de aprendizagem, onde os lugares historicamente construídos passam a atuar em posições diferentes, criando um certo desequilíbrio entre as formações imaginárias que os indivíduos construíram e a realidade concreta que a EaD - na perspectiva online - se propõe a trabalhar.

É importante levar em consideração que neste momento não cabe um juízo de valor sobre o modelo anterior à internet ou posterior à ela, pois entende-se que o valor depende de cada situação, do momento histórico e das formações que o sujeito se inscreveu ao longo de sua vida. O que será feito, a partir de agora, é começar a delinear e identificar os diferentes sujeitos inscritos nestes processos e que darão subsídios para melhor entender o sujeito leitor aprendiz que se pretende materializar ao longo desta pesquisa.

Tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, existe um sujeito leitor que foi pensado por outro sujeito, neste caso o autor, que tem o objetivo de planejar os estudos, cronogramas e avaliações das disciplinas em um curso, para atender a um determinado tipo de sujeito social que gera esta demanda.

O que se percebe, no entanto, é que mesmo tratando-se de modalidades de ensino distintas o perfil deste sujeito leitor é muito similar, justamente pelo fato de que as pessoas que fazem uso da EaD, tentam transportar para o ensino a distância, as formações imaginárias construídas sobre os modelos de ensino presencial, com o intuito de criar uma identificação, mesmo que inconsciente, destes padrões educacionais. É claro que não se tem a inocência de achar que nada da EaD remete ao ensino presencial, pois é evidente que o sujeito autor no momento da construção do EVA também está impregnado por estes pré-construídos educacionais, transportando assim, as suas memórias acerca da educação para aquele espaço que *a priori* deveria ser diferenciado.

Quadro 1 – Diferenciando o sujeito leitor do ensino presencial para o ensino a distância.

Sujeito Leitor	
Ensino Presencial	Ensino a Distância
Grade curricular pré estabelecida	Grade curricular pré estabelecida
Certificação	Certificação
Espaço delimitado	Espaço aberto
Tempo delimitado	Tempo parcialmente delimitado
Professor	Professor
Cronogramas de aulas e avaliações	Proposta de Cronograma de estudo e cronogramas com datas fechadas para avaliações

Fonte: Hinckel, 2011.

Acompanhando o quadro apresentado pode-se identificar claramente que, mesmo se tratando de modalidades de ensino diferenciadas, em prática, o sujeito leitor do ensino presencial, se transportou para o ensino a distância com pequenas modificações, relativas mais a presencialidade do que a metodologia propriamente dita. Ou seja, tanto em um modelo quanto em outro, o aluno tem uma grade curricular pré-determinada institucionalmente; tem um professor que pensará nos conteúdos a partir de seu lugar social, delimitando o que é, ou não, pertinente ensinar; existe um cronograma com datas chaves a serem seguidas (na EaD estas datas fixas se referem exclusivamente as avaliações de aprendizagem); e, por fim, o aluno testará seus conhecimentos em uma avaliação que a critério do professor terá seu resultado considerado apto, ou não, para a aprovação do aluno.

Diante dos dados acima e prevendo o percurso ao qual estará sujeita esta pesquisa, julga-se importante então, estabelecer e definir o que se entende especificamente por Educação a Distância, delineando o seu percurso histórico, para então falarmos sobre quem é o nosso leitor aprendente e como ele adquirir materialidade.

O ‘cunho’ Educação a Distância (EaD), aponta à ideia de separação entre alunos e professores durante os processos de ensino e aprendizagem. Ademais, para que estes objetivos sejam atingidos é necessário que se empregue artifícios, mais especificamente tecnologias, que permitam a transmissão de informações e a interação entre os sujeitos envolvidos. (MOORE; KEARSLEY, 2008).

É importante deixar claro, que se entende que não só o acesso a rede (internet) configura o que chamamos de tecnologia, mas que será a partir desta vertente que será dada maior ênfase.

2.4.1 Um breve histórico do ensino a distância

Não se sabe muito especificamente quando foi que a Educação a Distância começou. De acordo com Nunes (2009), é possível que a primeira vez que este modelo de ensino se registrou como notícia foi em 1728, em um anúncio ao Jornal *Gazete* de Boston, nos Estados Unidos, em que Caleb Philips, oferecia aulas a distância através de lições que eram encaminhadas todas as semanas por correspondência.

Depois deste registro, foram aparecendo outros cursos, alguns de extensão, outros preparatórios para concursos públicos, isoladamente em diversos países dos Estados Unidos e Europa, tendo como ponto em comum, a distância e o envio dos materiais por correspondência.

Em 1928, a *British Broadcasting Corporation* (BBC), que é uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido, cria cursos com o intuito de educar adultos, utilizando rádio. Esta mesma tecnologia foi utilizada no Brasil na década de trinta. Deste período até meados do século XX, as metodologias referentes ao ensino por correspondência foram se desenvolvendo e sendo influenciadas de forma marcante pela insurgência dos novos meios de comunicação de massa, mais especificamente a televisão.

O verdadeiro avanço no que se refere a EaD no mundo, acontece a partir da década de 60, “com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes”. (NUNES, 2009, p.3). E, é neste cenário que, em 1969, surge na Inglaterra a *Open University*; e que a televisão educativa se consolida como forte aliada no acesso ao ensino, combinando áudio e vídeo, que aos poucos foram sendo articulados a outros meios, desenvolvendo, desta forma, novas possibilidades de se obter o conhecimento.

Com o surgimento de outras tecnologias, como o computador e a internet, os processos relativos a EaD vem se especializando e promovendo uma mudança radical nos padrões, até então conhecidos de ensino e aprendizagem. De acordo com Nunes (2009), a atualidade trabalha sob o viés das potencialidades, articulando telemática à ideia de rede e organizações virtuais.

Assim como no restante do mundo a EaD no Brasil passou por uma série de momentos diferenciados, no que diz respeito ao modo de oferta, movimentando-se na utilização de

diferentes tecnologias, atualizando-se a cada época, com o intuito de tornar os métodos de ensino mais eficientes e válidos para os alunos.

Segundo Alves (2009), há registros históricos que apontam o Brasil como um dos principais países do mundo no desenvolvimento da EaD até a década de 70. Depois deste período houve certa estagnação do país e o avanço de outros no que diz respeito ao ensino a distância. Somente no final do século passado – década de 90 – é que novas ações começaram a ser implementadas na busca pelo crescimento da EaD no país.

Os primeiros dados e informações sobre a educação a distância no Brasil remontam o ano de 1900, quando alguns jornais de circulação da época, no Rio de Janeiro, divulgavam cursos profissionalizantes por correspondência, sendo que os materiais eram encaminhados pelos correios, que naquele período realizavam suas entregas principalmente através do transporte ferroviário. (ALVES, 2009).

Durante a década de 20, mais especificamente no ano de 1923, surge a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que tinha a função de favorecer e possibilitar a educação popular. Muito embora esta iniciativa privada tenha atingido êxito, representava uma preocupação ao governo, pois este entendia que os programas poderiam abordar temas de ordem subversiva.

Conforme aponta Maia e Mattar (2007), no ano de 1936, diante das fortes pressões políticas e das exigências impostas de difícil cumprimento, a rádio foi doada ao então Ministério Educação e Saúde. Um ano mais tarde é criado o serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

Vários foram os projetos brasileiros, principalmente de alfabetização de adultos que se utilizaram deste meio radiofônico, entre eles: Movimento de educação de Base (1959), Mobral (1967). Em 1969, com a queima do estopim da revolução e a censura em alta, foram proibidas e abortadas todas as iniciativas educativas relacionadas a rádio educativa brasileira. Segundo Nunes (2009), talvez este seja um dos motivos da queda do Brasil nos avanços relativos a EaD no mundo.

Outro meio de propagação do ensino a distância foi a TV Educativa. O período de maior incentivo ocorreu entre as décadas de 60 e 70. Em 1967, os canais de TV educativa foram forçados, por determinação do Código Brasileiro de telecomunicações, a transmitir programas educativos. No princípio foi uma obrigação, mas depois da década de 90, de acordo com Alves (2009), ficaram desobrigadas da cessão de horários diários para a teletransmissão de programas educativos.

Uma das iniciativas mais louváveis, e que até hoje atende milhares de adultos e jovens é a idealizada pela Fundação Roberto Marinho, que criou diversos programas relacionados a educação, sendo o principal deles o Telecurso. Esta fundação “atua por mecanismos de apoio, para que os alunos obtenham a certificação pelo poder público.” (ALVES, 2009, p.10).

Segundo Maia e Mattar (2007), o programa educacional atualmente intitulado como Telecurso 2000, oferece um mix de oportunidades para o estudo, que vai desde o programa na televisão, até livros, vídeos e salas para que os alunos tenham acesso aos materiais de apoio.

Assim como o rádio e a televisão, os computadores e a internet também foram e, continuam sendo, grandes aliados nos processos de aquisição e acesso ao conhecimento. Se, no início, os computadores eram caros e o acesso a internet era exclusividade de poucos, atualmente esta realidade vem se modificando e tornando cada vez mais acessível, não só o acesso as tecnologias, mas também aos benefícios educacionais que a mesmo pode trazer.

Talvez, por este motivo seja possível notar um avanço da EaD brasileira, no período que vai do final dos anos oitenta até o início dos anos noventa, quando esta modalidade passa a existir oficialmente no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), reservando um artigo específico para a EaD (art 80¹²).

O ano de 1998, segundo Maia e Mattar (2007), foi marcado pelas normatizações e credenciamentos para a oferta de EaD pelas instituições de ensino superior e escolas técnicas profissionalizantes.

Portanto, o final dos anos noventa trouxe juntamente com a internet e as redes de comunicação, “reflexões sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem o uso de ferramentas interativas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.” (MAIA E MATTAR, 2007, p.29).

O progresso ocasionado por estas reflexões teve como resultado a Portaria 2.253 de outubro de 2001, em que o Ministério da Educação regulamenta que os cursos de ensino superior podem ter até 20% de sua carga horária oferecida a distância.

Ilustrando o caminho histórico que a EaD percorreu, será agrupado abaixo os movimentos que representaram significativa expressão no desenvolvimento desta modalidade de ensino.

¹² Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Quadro 2 – Principais momentos da EaD no Brasil até o início do século XXI.

Ano	Principais estágios do ensino a distância no Brasil
1904	Ensino por correspondência
1923	Educação pelo rádio
1959	Movimento de Educação de Base
1965	Criação das TVs educativas pelo poder público
1967	Mobral
1977	Telecurso
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância
1995	Fundação da Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 80)
1997	Criação de ambientes virtuais de aprendizagem
1998	Decretos e portarias de normatização da EaD
1999	Credenciamento oficial de instituições de ensino superior para atuação na modalidade a distância.
2001	Regulamentação de oferta de 20% dos cursos presenciais na modalidade a distância.

Fonte: Adaptado de Maia e Mattar (2007, p.32).

Diante de tudo o que foi exposto, no que diz respeito a história da EaD no Brasil e no mundo, Moore e Kearsley (2008) evidenciam que a Educação a distância passou por cinco estágios de evolução, diferenciados, principalmente pelas tecnologias empregadas em cada uma destas fases.

1. A primeira geração de estudo por correspondência/ em casa/ independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.
2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3. a terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas e integravam áudio, vídeo e correspondência com orientação face-a-face, usando equipes de cursos em um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de

alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado principalmente para treinamento corporativo.

5. A quinta geração, a de classes virtuais online com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade de escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado e colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.47).

2.4.2 As modalidades em EaD

A EaD, como meio de aprendizagem e educação, possui dois sistemas de oferta: o formal e o informal. Dentro do sistema formal: tem-se a modalidade fechada (convencional) e a modalidade aberta; e, no sistema informal, têm-se vários projetos educacionais, mas nesta pesquisa trabalhar-se-á especificamente com o Projeto *OpenLearn* de Recursos Educacionais Abertos.

Entre as modalidades e sistemas apresentados, será dada ênfase aos modelos e sistemas que corroborem com esta pesquisa. A partir de agora será possível conhecer um pouco mais sobre a modalidade ¹³aberta do sistema formal.

O conceito de abertura relacionado à aprendizagem em EaD é muito variado. De acordo com Santos (2009), estes sistemas englobam mais do que a aprendizagem, ou seja, o foco também está condicionado ao ensino. Há definições que falam sobre a relação espaço e tempo, que trabalham com a ideia de ritmo e necessidades diferenciadas de aprendizagem (MANPOWER COMMISSION, 1984 apud SANTOS, 2009), ou considerações que entendem que os modelos abertos não devem exigir qualificação mínima para o ingresso do aluno (BAILEY, 1987 apud SANTOS, 2009) - o que varia muito de uma instituição para outra - e ainda, aqueles relacionados a liberdade de escolha (CUNNINGHAM, 1987 apud SANTOS, 2009), onde o aluno será o propositor de sua forma de aprender em conjunto com os métodos oferecidos para ensinar.

Os sistemas abertos são mais do que uma forma de aprendizagem, são uma forma de educação. A educação aberta, portanto, engloba as práticas de aprender e ensinar. É mais abrangente do que somente um enfoque na

¹³ A modalidade aberta no sistema informal será tratada no momento em que falarmos do projeto *OpenLearn*, mais adiante.

aprendizagem; diz respeito a um sistema educacional que envolve o professor, o aluno, a instituição e o contexto. (SANTOS, 2009, p.290).

Entre os fatores que caracterizam a abertura, em uma Universidade Aberta, estão a “flexibilidade na admissão de estudantes e a oferta de oportunidades de aprendizagem variadas” (SANTOS, 2009, p.290). Assim, esta abertura é constituída por diversas escalas que vão desde o acesso ao ensino por estudantes sem comprovação mínima de qualificações¹⁴, até a configuração modular que permite que os estudantes “criem” sua rota de estudo no tempo que precisam e, no final, obtenham certificação por cada módulo (se isso for necessário ao aluno).

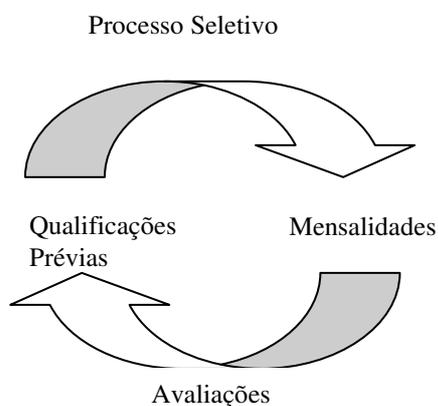
Santos (2009) elaborou uma análise comparativa entre o modelo aberto de ensino e o modelo fechado que se considerou muito conexa. Assim, para autora, em um modelo de ensino aberto - constituído como educação formal, por possuir um vínculo institucional, curricular, pedagógico, com professores e avaliações, em prol de uma certificação - o percurso do aluno na construção de seu aprendizado acontece de forma afunilada, contrapondo-se ao modelo fechado (convencional) que ocorre de forma cíclica.

Figura 1 – Comparação entre o sistema aberto de educação (afunilado) e o sistema convencional (cíclico).

SISTEMA ABERTO



SISTEMA FECHADO



Fonte: Adaptado de Santos, 2009.

Como se pode perceber na figura acima, no sistema aberto o processo de entrada e saída do aluno ocorre de maneira afunilada, ou seja, há uma maior flexibilidade no ingresso. Contrariamente, durante a saída deste aluno do sistema (que se constitui formal) é necessário que ele valide sua capacidade através das avaliações, no intuito de adquirir um diploma que

¹⁴ Lembra-se que esta qualificação mínima é muito particular em cada instituição.

lhe confere capacitação perante a sociedade. Já no sistema fechado (cíclico), todos os fatores são interdependentes, ou seja, dependem uns dos outros. Ex: O aluno deve ter qualificação prévia para realizar o processo seletivo de ingresso em uma instituição. O processo seletivo informa os indivíduos que passaram e estes estão condicionados a uma mensalidade¹⁵ para ingresso. E por fim, o aluno só receberá a sua qualificação se passar pelos exames avaliativos de desempenho.

Em universidades de caráter aberto, as disciplinas são modulares, para que cada uma delas possa ser trabalhada separadamente, oferecendo uma certificação específica. Além do caráter de formação superior, as universidades abertas atendem também aos indivíduos movidos por um interesse pessoal ou por demandas empresariais de qualificação de funcionários, sendo que esta ocorre de maneira muito pontual, ou seja, de acordo com os anseios especificados pela empresa.

Conjuntamente a tudo o que foi exposto sobre a EaD, a metodologia referente a educação a distância vem caminhando ao lado da teoria que dá suporte a educação de adultos, teoria esta conhecida como Andragogia.

2.4.3 A Andragogia e a Heutagogia como princípios norteadores da EaD

A Andragogia é percebida atualmente como uma ciência, cuja teoria educacional é direcionada ao ensino de adultos; especialmente aqueles com espírito autônomo que decidem “aprender algo que seja importante para a sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professores e alunos)” (ALMEIDA, 2009, p.105), ou seja, este conceito é uma expansão de outros conceitos educacionais já existentes e que consideraram a educação como uma formação continuada, transpondo-se ao período de educação escolar.

Realizando uma análise etimológica do termo Andragogia, pode-se detectar a relação do nome com o seu propósito. *Andros* vem do grego e significa adulto, enquanto *agogus* é o mesmo que educar e conduzir. De acordo com Almeida (2009), a primeira vez que se utilizou este termo foi em 1833, pelo professor Alexander Kapp, com o intuito de descrever os dados

¹⁵ Esta mensalidade também existe de forma subliminar no ensino público, só que é convertida para toda a população sob a forma de impostos.

da teoria de educação de Platão, que realizava algumas experiências de indagação, interação e dialética com um grupo de jovens e adultos.

Tanto Chotguis (2007) quanto Mota (2009), citam Knowles (1984) para falar que a andragogia como modelo educacional tem suas bases apoiadas em pressupostos diferentes dos modelos pedagógicos que são direcionados para crianças e jovens. Entre eles:

- Necessidade de saber – Esta necessidade está relacionada a significação do sujeito com aquilo que vai aprender. Toda energia dispensada para a aprendizagem só é eficiente quando aquele que se dispõe a aprender consegue compreender e identificar por si quais os prós e contras da aprendizagem;
- Autoconceito – O autoconceito reflete o desejo daquele que aprende de ser visto e sentir-se como o responsável por suas decisões, o que os torna resistentes a imposições;
- Papel da experiência – A variedade de experiências vividas por um aluno adulto contribui de forma ímpar na significação do que é estudado por vínculos associativos, que contextualizam o objeto de ensino no momento da aprendizagem;
- Prontos para aprender – Para que um aluno adulto aprenda, basta que este esteja pronto para aprender, ou seja, este aprendizado deve ser motivado pela conquista de algum objetivo real e relevante para o aluno;
- Caminhos para a aprendizagem – Se para as crianças a orientação educacional parte dos conteúdos ou de brincadeiras (dependendo da metodologia), a Educação pautada na Andragogia deve orientar e significar os conteúdos a partir da realidade concreta daquele que se propõe a aprender;
- Motivação – A motivação é fator fundamental para a aprendizagem dos adultos, seja ela externa (emprego, salário, carreira, etc), ou interna (autoestima, realização, etc), sendo que esta última exerce maior poder no momento de conquistar o conhecimento.

Assim como o conceito de Andragogia, outro termo bastante disseminado na perspectiva da Educação a Distância é o da Heutagogia. A Heutagogia representa a proatividade e a autonomia do aluno nos processos de aquisição do conhecimento, ou seja, traz consigo uma aproximação entre a aprendizagem e o compartilhamento de experiências, na negociação dos saberes e dos sentidos e elevando a aprendizagem para a conscientização, no mesmo nível dos ideários Freireanos.

A busca de condições para ancorar a Heutagogia requer a adoção de princípios coerentes com a aprendizagem em contexto, a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva, associados a metodologias que atendam as necessidades específicas da educação de adultos, considerando-se as contribuições das TICs para a educação mediada por tecnologias. (ALMEIDA, 2009, p.106).

O conceito de Heutagogia, assim, está diretamente ligado a questão da autonomia e da modificação do eixo norteador dos processos educacionais. Se comumente é o professor que escolhe os caminhos; pelos princípios da Heutagogia estes devem ser propostos pelo aluno, que assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.

Por conseguinte, vendo na EaD a criação de espaços que priorizem o compartilhamento de experiências, de forma que estas façam sentido no contexto em que são construídas, entende-se que tanto os princípios Andragógicos quanto os Heutagógicos são fatores determinantes que devem ser percebidos no espaço de possível materialização do Sujeito Leitor Aprendiz do *OpenLearn*.

Para que seja possível entender o projeto *OpenLearn* e as diferentes Forma-sujeito que nele estão previstos - sob a perspectiva da analista deste trabalho- é necessário saber quais são as condições de produção, os discursos que atravessam este projeto e, para tanto, torna-se imprescindível fazer uma breve descrição da Universidade que idealizou o *OpenLearn*.

3 A OPEN UNIVERSITY

A *Open University* foi uma das primeiras universidades a distância de sucesso. Foi criada sob a perspectiva de que as tecnologias de comunicação podem ampliar e dar acesso ao aprendizado às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar presencialmente.

A ideia começa com a BBC (*British Broadcast Corporation*). Em 1926, o educador e historiador JC Stobart escreveu um memorando, enquanto trabalhava para a BBC infantil, defendendo uma "universidade sem fio".

Até o início dos anos sessenta as diferentes propostas estavam sendo discutidas. RCG Williams da *Institution of Electrical Engineers* defendeu uma "teleuniversity", que combinaria *broadcast*, palestras, textos de correspondência e visitas às universidades convencionais - um verdadeiro conceito de "multimídia." (*OPEN UNIVERSITY*, 2010).

Em 1962, o correspondente da BBC e do Ministério da Educação foram, então, discutir os planos para um 'College of the Air'. Em março de 1963, um grupo de estudos do Partido Trabalhista, sob a presidência de Lord Taylor apresentou um relatório sobre a exclusão permanente do ensino superior dos grupos de menor renda. Eles propuseram um experimento, previsto para adultos, no rádio e na televisão: a Universidade do Ar.

A *Open University* britânica nasceu em um momento em que se acreditava na capacidade da televisão em promover as mudanças educacionais desejadas na incorporação de grandes contingentes de populacionais nos sistemas de ensino [...] A BBC foi instada a servir de base para a criação da Universidade e depois se transformou em sua principal parceira. (NUNES, 2009, p.7).

A partir do mês de setembro de 1967, criou-se um Comitê de planejamento, com o intuito de elaborar um plano para criação de uma Universidade Aberta. Dois anos mais tarde, entre maio e setembro, houve um crescimento significativo de corpo de trabalho da *Open University*¹⁶. Inicialmente contavam com 12 pessoas passando para 80 neste intervalo de quatro meses.

Em 1970 começaram a matricular-se os primeiros estudantes da Universidade aberta, sendo que a década seguinte marcou o período de maior crescimento e, conseqüente, consolidação da *OU*, que passou a contar com aproximadamente 70.000 estudantes. Neste mesmo período cerca de 6.000 pessoas formavam-se por ano.

Com o significativo crescimento da quantidade de alunos matriculados há também uma expansão internacional que foi consolidada pelo lançamento da *Open University Worldwide*, extensão comercial da universidade internacional.

De acordo com Nunes (2010), no princípio os processos educacionais de ensino e aprendizagem estavam quase que totalmente vinculados aos cursos tele transmitidos; em seguida o texto impresso foi ganhando espaço e dividiu a atenção com as transmissões pela TV. Com o passar do tempo a televisão de sinal aberto foi ganhando um aspecto muito mais de animação dos estudantes e do público em geral difundindo informação e conhecimento através de programas de alta qualidade.

Sendo assim, em tempos de tecnologia em rápida evolução, além dos vários métodos de aprendizagem que foram incorporados para melhor atender as necessidades dos alunos, a *OU*, como meio de atingir seu compromisso social de educação para todos, lança séries com transmissão pela BBC TV.

Muitas foram as empresas que acreditaram na *OU* e incentivaram, através de patrocínio, o estudo de seus funcionários; o que fez com que a *Open* fosse considerada a maior fornecedora de educação da Europa.

No site da *OU* (<http://Open.ac.uk>) é possível encontrar alguns dados que demonstram o reconhecimento da qualidade de ensino oferecido pela Universidade. Este reconhecimento é o que dá legitimidade a instituição e conseqüentemente aos programas e materiais que são oferecidos por ela.

Em 2004, o guia ‘As Universidades’, do *Sunday Times*, apresentou um ranking de qualidade de ensino. A *Open University* ficou atrás somente de Cambridge, Loughborough, York e LSE.

Nas avaliações referentes à qualidade de ensino, a *OU* atingiu nota máxima, juntamente com Oxford, York e Imperial College. Além disso, a partir no novo milênio, todas as universidades do Reino Unido utilizam os materiais da *Open*, bem como os seus métodos de estudo.

Todo este reconhecimento, foi sendo construído ao longo da existência da *Open University* que adotou e utilizou diversos meios de ensino e aprendizagem; entre eles os mais remotos como a fita cassete e os vídeos cassete. Com a evolução das tecnologias e também dos métodos de ensino, os alunos da *Open* foram adquirindo mais autonomia com a utilização de outras ferramentas. Esta maior independência na aprendizagem foi adquirida,

¹⁶ Doravante chamada de OU.

principalmente na década de 80, quando as pessoas começaram a adquirir seus primeiros computadores pessoais. Este período marcou a utilização de CD-rom e outros materiais de *web-based*¹⁷ pelos alunos da *Open*.

A década de noventa foi marcada tanto pela internet, quanto pela modificação curricular dentro da *Open University*. Foi neste período que se criou um grau aberto¹⁸, que proporcionaria ao aluno ser Bacharel em artes ou em ciências. Consciente ou não, pode-se dizer que esta atitude, quebra com um paradigma muito grande relativo à arte e a ciência, uma vez que sempre foram consideradas áreas de conhecimento antagônicas. Neste grau aberto o aluno seleciona as disciplinas que ‘desejar’ e ao final, dependendo das disciplinas escolhidas, o aluno saberá se seu grau¹⁹ será em artes ou em ciências.

Além disso, foi também nos anos 90 que a *Open* em parceria com a BBC, ofereceu além dos vídeos e DVDs, séries em horários de pico, para que mais pessoas pudessem ter acesso à educação e ao conhecimento.

Nas últimas décadas a *OU*, vendo nas TIC uma possibilidade de abertura e acesso aos seus alunos, começa também a fazer-se presente nas mais diversas redes sociais, utilizando-se de softwares que simulam a realidade (*Second Life*), disponibilizando os materiais de aula nas mais diversas plataformas (*ItunesU, Facebook, YouTube, LinkedIn, Flickr, Twitter, Platform, OpenLearn*).

Assim como em todas as Universidades da Europa, o aluno que deseja ingressar em um curso da *Open University* deve pagar por ele – salvo os alunos que desejam estudar de forma autônoma e sem certificação, pelo projeto *OpenLearn*. Além da forte ligação com a tecnologia e as redes sociais, o diferencial mais marcante observado na *Open*, foi as diferentes possibilidades de se adquirir um certificado e a presença de um projeto inovador com recursos educacionais abertos.

¹⁷ Os sistemas *web based* são também conhecidos intranets/extranets. Estes sistemas são muito parecidos com à Internet, porém são utilizados por organizações e empresas de forma exclusiva, ou seja, somente terão acesso a esta rede os computadores que forem cadastrados pela empresa. (Texto adaptado de: <http://www.brunorusso.eti.br/documentacao.pdf> . Acesso em: janeiro/2011).

¹⁸ A seguir, será possível ter acesso a mais informações sobre as modalidades de ensino oferecidas pela *Open University*.

¹⁹ O termo grau é utilizado como uma denominação própria do ambiente virtual relacionado a titulação.

3.1.1 As modalidades de ensino na *Open University*

A *OU* é uma instituição de ensino superior que atua totalmente a distância, o que já é um diferencial e representa uma quebra nos rígidos padrões educacionais ingleses. Assim como o paradigma da presencialidade foi vencido pela *OU*, percebe-se que outros também vêm sendo quebrados. Esta quebra pode ser identificada pelas modificações nos padrões curriculares.

Atualmente a *Open University* oferece aos seus alunos três modalidades diversas de estudo: o modelo fechado, o modelo semi-aberto e o modelo aberto, sendo que estas estão dispostas em 15 áreas de conhecimento, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação; como é possível verificar na figura abaixo.

Figura 2 – Áreas do conhecimento disponibilizadas dentro da *Open University*.



Fonte: <http://www3.Open.ac.uk/study/undergraduate/arts-and-humanities/history-of-art/index.htm>. Acesso em janeiro/2011.

Cada uma destas áreas de ensino possui prospectos específicos para os modelos supracitados. Os conteúdos do curso são construídos em módulos independentes de estudo, sendo que há uma diferenciação pelos níveis que cada uma apresenta: nível 1 (conteúdos introdutórios), nível 2 (conteúdos intermediários), nível 3 (conteúdos avançados).

O modelo fechado representa a mesma estrutura curricular encontrada no Brasil, ou seja, existe um currículo, com disciplinas pré-estabelecidas e que ao escolher por esta

modalidade o aluno recebe um programa pronto sem possibilidades de modificação, sendo que ao final do curso, receberá um certificado específico. O tipo de certificação dependerá do nível dos módulos escolhidos.

Este é um modelo que segue formas tradicionais de ensino no qual temos a predominância de um discurso dominante autoritário – representado em AD pelo apagamento da linguagem na relação entre o locutor (agente exclusivo) e seu interlocutor -, ou seja, existe alguém que definiu o que era ou não importante para ser estudado, quais os conteúdos seriam contemplados, o tempo que se utilizaria para estudar cada unidade. Além disso, há um professor que vai mediar o processo de aprendizagem do aluno, que deverá realizar avaliações que, ao final do curso, vão validar o seu grau de aprendizagem. Não há muitas possibilidades, pois os percursos já foram previstos antes mesmo de serem percorridos por aqueles que são os mais interessados.

Ao mesmo tempo, é possível verificar a presença, mesmo que modesta, de uma forma de discurso polêmico – que, como vimos anteriormente, em AD, é representado pela polissemia controlada - quando mesmo em um curso fechado, possibilita-se ao aluno a ‘escolha’ de rotas com enfoques diferenciados para se chegar a um mesmo fim, deixando para que o aluno ‘selecione’, entre os modelos prontos oferecidos, aquele que melhor atenda as suas afinidades e necessidades de certificação.

Figura 3 – Modelos com possibilidades diferenciadas de rotas em um curso de história.

The screenshot shows the Open University website for the BA (Honours) History qualification. The page is titled "Suggested routes to the degree" and provides information on how to complete the qualification. It lists three levels of modules and their associated credits:

Level	Module	Credits
Level 1	The arts past and present (AA100)	60
	Voices and texts (A150)	30
	Introducing the social sciences - part one (DD131)	30
Level 2	Exploring history: medieval to modern 1400-1900 (A200)	60
	Medicine and society in Europe 1500-1930 (A218)	60
Level 3	Empire: 1492-1975 (A326)	60
	Total war and social change: Europe 1914-1955 (AA312)	60

The page also includes a "Suggested routes to the degree" section, which states that students can take a number of different routes towards their qualification. It also mentions that students might want to study this qualification with a particular focus, including ancient history, heritage studies, and politics. The page includes a "Modules" section and a "Please bear in mind that other routes are available - see the full module list for all options" notice.

Fonte: Adaptado de: <http://www3.Open.ac.uk/study/undergraduate/qualification/routes/b01-3.htm>. Acesso em: janeiro/2011.

No modelo semi-aberto, o aluno terá as disciplinas que são específicas do curso, sendo que as demais poderão ser selecionadas - de acordo com as afinidades de cada aluno - em uma listagem de disciplinas, complementando os créditos para conclusão daquele curso.

O modelo aberto oferece ‘liberdade’ de escolha. Não existe obrigatoriedade curricular ou listas com disciplinas optativas, como nos outros modelos. Esta proposta permite a ‘seleção’ e adaptação de módulos de acordo com a necessidade de qualificação ou simplesmente de atendimento as necessidades e afinidades pessoais. Sendo assim, o aluno pode selecionar e combinar módulos das mais diferentes áreas.

Existe uma gama de mais de 300 cursos, sendo que o que os diferenciara no final será o tipo de grau a que o curso se propõe. O grau *Open* poderá ser definido como BA (Bacharel em Artes) ou BSC (Bacharel em Ciência), de forma que esta qualificação dependerá da combinação de temas que são escolhidos pelo aluno no momento da construção do curso.

Para um curso de graduação, se o aluno quiser um diploma de grau aberto ele deverá escolher os módulos de forma que atinja a quantidade de créditos para cada nível de ensino, conforme aponta na figura a seguir.

Figura 4 – Recorte dos módulos para seleção no programa *Open*.

For this 240-credit diploma you require:

60 credits from the following optional modules:		
Level 1 optional modules	Credits	Next start
▶ An introduction to business studies (B120)	30	May 2011
▶ An introduction to health and social care (K101)	60	Oct 2011
or		
▶ An introduction to health and social care (KYN101)	60	Oct 2011
▶ Andante: beginners' Italian (L195)	30	Nov 2011
▶ Auftakt: intermediate German (L130)	30	Feb 2012
▶ Beginners' Chinese (L197)	30	Nov 2011
▶ Bon départ: beginners' French (L192)	30	Nov 2011
▶ Career development and employability (T122)	30	May 2011
▶ Croeso: beginners' Welsh (L196)	30	Nov 2011
▶ Design thinking: creativity for the 21st century (U101)	60	Oct 2011
▶ Discovering mathematics (MU123)	30	Oct 2011
▶ Discovering psychology (DSE141)	30	May 2011
▶ En rumbo: intermediate Spanish (L140)	30	Feb 2012
▶ Engineering the future (T173)	30	Oct 2011
▶ Environment: journeys through a changing world (U116)	60	Oct 2011
▶ Exploring science (S104)	60	Oct 2011
▶ Foundations for effective practice in youth justice (K115)	60	Feb 2012
▶ Foundations for social work practice (K113) or versions KYJ113 or KZW113	60	Jan 2012

Fonte: <http://www3.Open.ac.uk/study/undergraduate/Open-programme/index.htm#product-hediplomas>. Acesso em: janeiro/2011.

Analisando sob a perspectiva da AD e as formas de discurso presentes, pode-se dizer que este modelo tenha tendências do discurso lúdico fortes, muito embora, exista ainda um discurso pedagógico (autoritário) dominante, pois mesmo que o aluno tenha o ‘poder de decidir’ o caminho que vai seguir, há ainda condicionantes que manipulam e direcionam a sua trajetória depois desta escolha “livre²⁰”, entre eles: professor, cronograma, avaliações, etc.

3.2 O PROJETO *OPENLEARN* E OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

O projeto *OpenLearn* é uma extensão dentro da *Open University*, que tem o objetivo de disponibilizar Recursos Educacionais Abertos (REA²¹) para quaisquer pessoas que tenham interesse no acesso ao conhecimento.

A ideia de criar um projeto que abrigasse Recursos Educacionais Abertos surgiu no ano de 2005, quando a *The William and Flora Hewlett Foundation* liberou um financiamento (uma bolsa) para a *Open University*, no intuito de oportunizar o acesso a educação e disseminar o conhecimento.

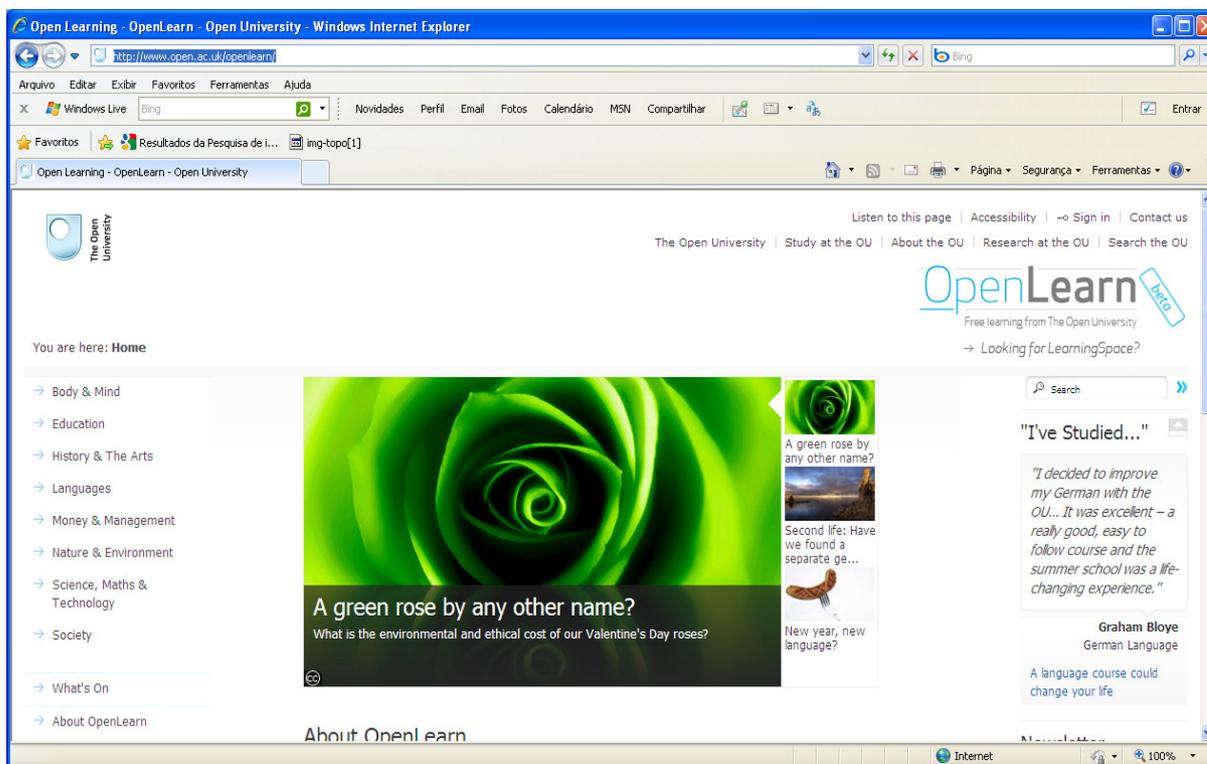
A experiência da *Open University* com sua modalidade de ensino aberto, sem divisões fechadas, deu suporte para o desenvolvimento do *OpenLearn*. “Queríamos usar o nosso conhecimento das últimas tecnologias na educação para alargar a nossa missão de ser aberta a pessoas, lugares, métodos e ideias. A visão era de uma educação on-line gratuita” (*OPEN UNIVERSITY*, 2010).

O site do projeto foi desenvolvido em maio de 2006, sendo lançado cinco meses depois, em outubro do mesmo ano. Desde então, o *OpenLearn* conta com mais de 3 milhões de visitantes.

²⁰ A palavra livre foi colocada entre aspas, pois apesar de existir a liberdade de escolha e combinação dos módulos na construção de um grau open; esta escolha ainda está condicionada aos módulos existentes dentro da Instituição.

²¹ Este tema será trabalhado de forma mais detalhada na sequência.

Figura 5 – Layout da home do projeto *OpenLearn*.



Fonte: <http://www.Open.ac.uk/OpenLearn/> . Acesso em: janeiro/2011.

Em 2008 o projeto já havia incluído mais de 8000 horas de materiais de estudo dos cursos da *Open University*. Os materiais são constantemente publicados dentro do *LearningSpace*. Além disso, o projeto abriga também mais de 8.100 horas de conteúdos no *LabSpace*²² (ferramenta aberta para a criação de conteúdos inéditos ou mixagem de módulos existentes).

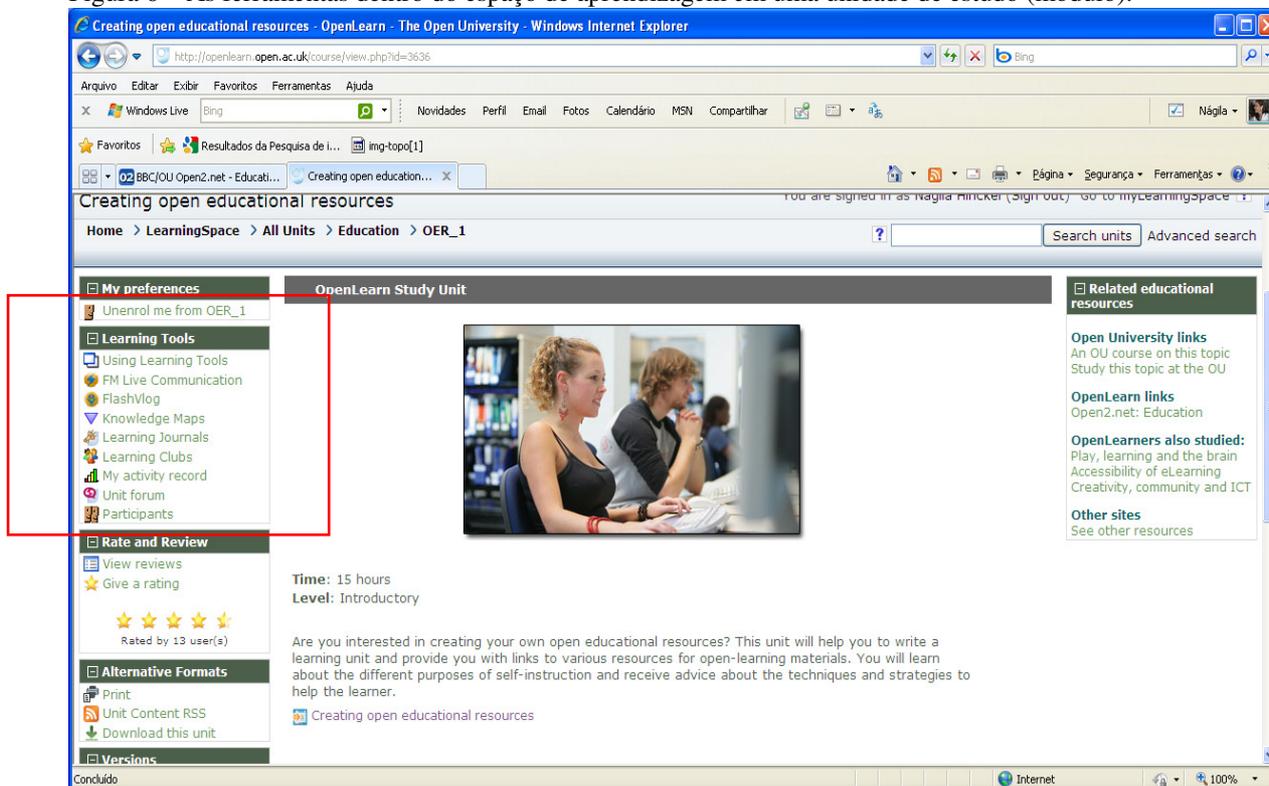
Em 2010, a *Open* fundiu-se com *Open2.net*, um site da *OU* que apoia as transmissões da BBC. Sendo assim, desde 2010 a *OpenLearn* proporciona o acesso à conteúdos atualizados e de forma interativa; seja a partir de blogs, vídeos e jogos. É possível encontrar, também, canais da *OU*, como já citado anteriormente, nas mais famosas redes sociais (YouTube, iTunesU, Twitter, etc.).

O projeto *OpenLearn* tem um suporte e uma estrutura considerável para o apoio à aprendizagem e ferramentas de rede social que simulam os diferentes modos informais de comunicação e aprendizagem que acontecem em um campus tradicional. Desenvolvido pela *Knowledge Media Institute*, estas ferramentas facilitam a criação e apoio das comunidades de

²² Sendo o *LabSpace* o espaço escolhido para dar materialidade ao sujeito leitor aprendente, que estamos delineando ao longo desta dissertação, descreveremos mais detalhadamente sobre suas funcionalidades no decorrer do trabalho.

e-learning, permitindo que a *Open* investigue e avalie a sua utilização no ambiente de conteúdo aberto.

Figura 6 – As ferramentas dentro do espaço de aprendizagem em uma unidade de estudo (módulo).



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/course/view.php?id=3636>. Acesso em: janeiro/2011.

O acesso dentro do projeto é ilimitado e sem qualquer cobrança de ordem institucional ou financeira. Não é necessário nenhum tipo de vínculo, seja com a *Open University* ou com o projeto *OpenLearn*. Basta que o usuário faça um registro no site para ter acesso e aproveitamento a todos os recursos e tecnologias que são disponibilizadas pela *Open*, através das ferramentas²³ que darão suporte para organização e significação dos conteúdos por parte do indivíduo.

A partir do momento em que o usuário faz o seu registro passa a fazer parte da Comunidade *OpenLearn*. Esta comunidade possibilita a criação de redes de comunicação e pesquisa com pessoas de diferentes locais do mundo e com os mais diversos tipos de níveis e interesses de aprendizagem.

De acordo com Gallo (2008), “incluir-se em uma rede de pesquisa tende a ser uma possibilidade cada vez menos dependente de processos discursivos acadêmico/científicos. O

²³ Mais adiante falaremos de cada uma das ferramentas de forma mais específica.

critério mais forte de inclusão passa a ser um alinhamento às demandas ditas globais e a capacidade de resposta.”

Esta configuração permite identificar a inscrição de um sujeito diferenciado ao até então conhecido aprendiz virtual (sujeito leitor) presente nas instituições de Educação a Distância no Brasil e, até mesmo, em outros lugares do mundo. Este é um sujeito interpelado pelo conhecimento, que não tem obrigações que gerem vínculos institucionais e, portanto, isso faz dele um sujeito autônomo e ‘livre’ para definir e significar o seu caminho de acordo com suas inclinações e interesses.

Assim esta pesquisa vai voltar o seu olhar na tentativa de delinear e mapear situações, dentro do site do projeto, que configurem a materializem este sujeito ímpar em busca constante de conhecimento – o sujeito leitor aprendente.

Pensando em marcar as condições de produção deste projeto, torna-se necessário, antes de explorá-lo e descrevê-lo, falar sobre os Recursos Educacionais Abertos e as licenças que os legitimam.

3.2.1 Recursos Educacionais Abertos (REAs) / *Open Educational Resources* (OERs)

O termo Recurso Educacionais Abertos foi utilizado pela primeira vez em uma Conferência patrocinada pela UNESCO em 2002, que tratava da utilização de recursos educacionais de forma aberta e universal. Porém, na prática, desde 2001 a MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), já vinha disponibilizando livremente os materiais de apoio à aprendizagem, utilizados na instituição, tais como: “materiais de leitura, apresentações em Power point, anotações de aulas expositivas dos docentes, exemplos de provas, etc.” (LITTO, 2009, p.304). Esta iniciativa foi chamada de *Open Course Ware* (OCW).



Fonte: <http://wikieducator.org>

Outro posicionamento com relação a origem dos REAs vem de Wiley (DUTRA, 2007), que com o intuito de padronizar e identificar os objetos de aprendizagem, que estavam em processo de constante evolução, criou um novo conceito chamado *Open content* (conteúdo aberto), em 1998. A partir desta definição e visando uma maior popularização deste

movimento, Willey criou uma licença de utilização destes objetos chamada *Open Content License*.

Ainda de acordo com Dutra (2007), em 2001, Larry Lessig associado a outros membros da escola de direito de Harvard, criam aquela que atualmente é uma das mais conhecidas licenças para os recursos educacionais abertos, a *Creative Commons*, que possui um conjunto flexível de licenças para a utilização de conteúdos abertos.

A *Creative Commons* (CC), atualmente é uma empresa não governamental financiada por doações (de pessoas físicas ou jurídicas) que tem como objetivo licenciar o uso de obras por terceiros seja para transformação ou para utilização e divulgação dos materiais, assim como acontece com os recursos educacionais abertos. Ela dá a liberdade para que o autor possa compartilhar seu material com outras pessoas, para que estas utilizem ou modifiquem sua produção, mas atendendo há alguns critérios estipulados pela licença como, por exemplo, citar a fonte original e não utilizar os materiais para fins comerciais diretos.

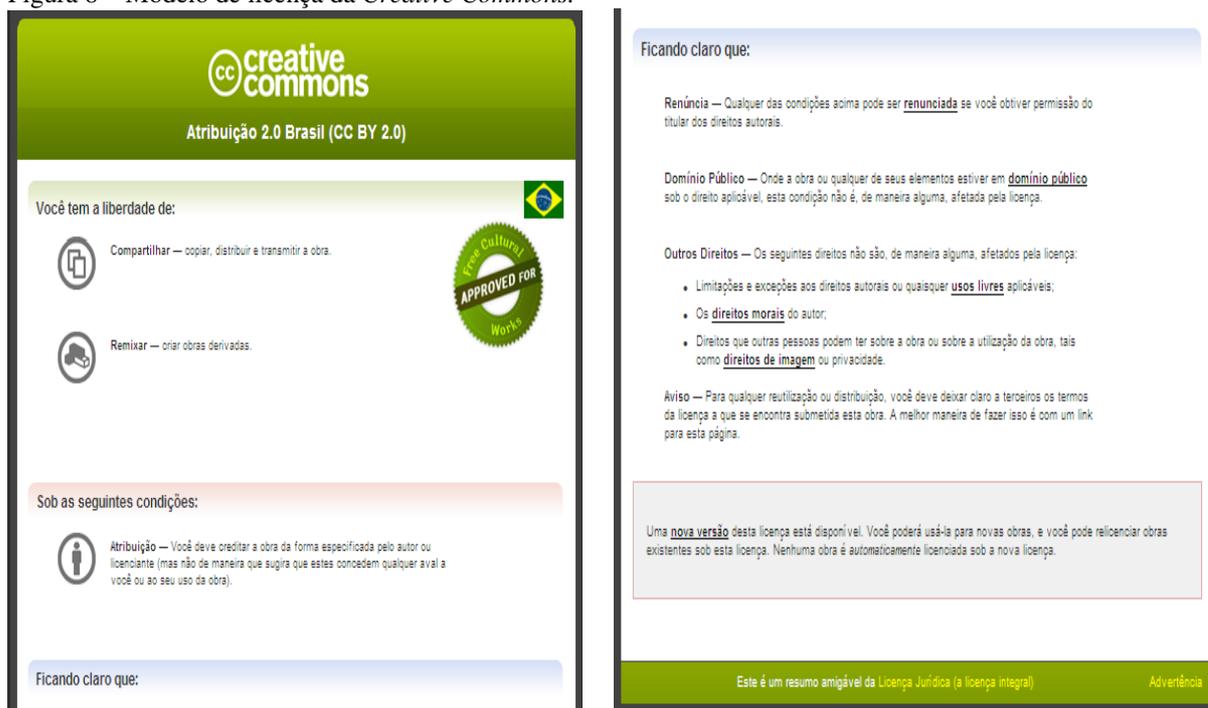
Estas licenças são padronizadas e tem abrangência internacional. Assim como os materiais protegidos pelos direitos autorais carregam a letra C; os materiais licenciados pela *Creative Commons* são reconhecidos pelas letras CC.

Figura 7 – Símbolo de identificação da licença.



Fonte: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/br/> Acesso em: janeiro/2011.

A presença do símbolo CC, apresentado na Figura 7, acima permite que um usuário saiba que este material permite possibilidades de utilização. Para que o usuário saiba o que a licença diz especificamente basta clicar sobre o link que fica abaixo do símbolo CC e ver sua descrição, conforme exemplo na imagem a seguir.

Figura 8 – Modelo de licença da *Creative Commons*.

Fonte: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/br/>. Acesso em: janeiro/2011.

Mas, o que são os Recursos Educacionais Abertos? Os REAs são disponibilizados na forma de objetos de aprendizagem, que podem representar grandes ou pequenos elementos de conhecimento; materiais relativos à educação e que são dispostos livremente na rede (internet), de forma gratuita, para todos aqueles que tenham interesse neste tipo de conteúdo educacional. Eles podem ser utilizados tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem e pesquisa.

De acordo com Litto (2009), estes recursos simbolizam uma alternativa de democratização e extensão do acesso ao conhecimento, além de uma redução de custos para a produção de materiais de aprendizagem.

Estamos caminhando, vertiginosamente, para uma sociedade, na qual o sistema educacional forma, convencional, preso a modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem, aos poucos será substituído, em grande parte por um sistema não formal, adaptável, flexível e diretamente ligado aos interesses individuais de quem quer aprender. Com os OERs²⁴ disponibilizando gratuitamente uma boa parte do conhecimento moderno essencial em forma textual, visual e sonora, a aprendizagem não formal, e sob demanda na hora

²⁴ (OERs) é a sigla em inglês para o termo *Open Educational Resources*, que em português é o mesmo que Recursos Educacionais Abertos (REAs).

certa para o aprendiz, tenderá a ficar maior que o sistema formal e convencional do passado. (LITTO, 2009, p.305).

Assim, os REAs, na sociedade atual, em que os indivíduos tem mais acesso a internet e a banda larga, têm o objetivo de aumentar a capacidade de compreensão dos aprendizes, bem como incentivar a disseminação, reutilização e mixagem livre de materiais educacionais.

De acordo com Litto (2009), além de os REAs contribuírem de forma significativa para que a UNESCO atinja a sua meta de Educação para todos, prevê que as instituições acadêmicas do futuro terão uma nova perspectiva no que diz respeito à fonte de renda. Segundo Tapscott (apud LITTO, 2009, p.305) a principal fonte de verba virá do “apoio dado individualmente aos aprendizes e dos exames ministrados que levam à certificação de conhecimento de competências.”

Existem muitos desafios ainda a serem superados com relação aos Recursos Educacionais Abertos, em destaque:

- **Desafio linguístico:** Este desafio é relativo à tradução e adaptação dos conteúdos. A maior parte dos recursos educacionais abertos está disposta em outras línguas. Os países de língua portuguesa ainda não têm uma cultura de socialização dos materiais, muito embora, nos últimos anos, estejam aos poucos se engajando em programas que ensinam, incentivam e conscientizam as pessoas na utilização dos Recursos Educacionais Abertos.

Figura 9 – Folder explicativo de divulgação dos Recursos Educacionais Abertos no Brasil

rea
recursos educacionais abertos

- **O que são?**
Quaisquer materiais educacionais que possam ser utilizados, alterados, remixados e compartilhados livremente por todas as pessoas. São livros, planos de aula, softwares, jogos, resenhas, trabalhos escolares, vídeos, áudios, imagens e outros recursos compreendidos como bens educacionais essenciais ao usufruto do direito de acesso à educação e à cultura.
- **Pra que servem?**
Para facilitar o acesso de todas as pessoas ao conhecimento. Para garantir a liberdade e a criatividade de produção. Para incentivar práticas de colaboração, participação e compartilhamento. Para aproveitar melhor os recursos públicos investidos em material didático. Para incentivar que educadores e estudantes sejam reconhecidos como autores. Para melhorar o conteúdo que já existe. Para uma educação de qualidade. Para incentivar a produção de conteúdos locais. Para melhorar o uso dos impostos pagos por todos. Para permitir o acesso à educação a quem está na escola e a quem não está.

• **O que eu tenho com isso?**
Se você é educadora ou educador pode utilizar, redistribuir, remixar, melhorar, revisar, atualizar os conteúdos REA, em vez de utilizar pacotes educacionais produzidos por outros. Ao criar conteúdos educacionais definidos como REA poderá ter a autoria do trabalho reconhecida e aumentar a possibilidade de escolher o material e adequá-lo à sua realidade. Pode, da mesma forma, ter seu material adaptado e utilizado em qualquer parte do mundo!
Se você é estudante e acredita que o conhecimento é construído e reconstruído diariamente pelas pessoas, a partir do acúmulo da humanidade, venha contribuir com a expansão dos REA! Sua contribuição nesta construção pode ser utilizada, alterada e remixada. Além de aprender, você é autora ou autor e pode ter reconhecimento por isso.
Se você é gestora ou gestor público, adotando REA como política, contribuirá para que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento. E será eficiente: vai fazer mais coisas, com menos recursos. Com o dinheiro que pagaria apenas pelo uso restrito de material didático, pode replicar as possibilidades de usos, fomentar a produção de novos conteúdos, incentivar o trabalho e a formação de professores. Ademais, ajudará a aumentar a capacidade nacional de pesquisa e criação de materiais educacionais, incluindo professores, estudantes e a comunidade. Também reconhecerá que o dinheiro vindo de impostos deve gerar recursos livres que permitam uma educação inclusiva para todos!
Se você é ativista de algum movimento social, levantar a bandeira REA significa defender a educação participativa e emancipadora. Estudantes e educadores ganham autonomia para criar novos materiais e readequar o que existe. Sem falar na possibilidade de todas as pessoas acessarem o conhecimento livremente.
Para saber mais: <http://www.rea.net.br>

• **O que eu produzo e compartilho já não é REA? Dependem...**
• Está licenciado de maneira flexível, por meio de uma licença livre como as do Creative Commons, por exemplo?
• Está publicado na internet, acessível a qualquer pessoa?
• A publicação está num formato de arquivo acessível a quem utiliza os mais diversos softwares? PDFs, por exemplo, não são o bastante para incentivar diversas possibilidades de usos.

Fonte: www.rea.net.br. Acesso em: dezembro/2010.

- **Desafio tecnológico:** Este desafio está relacionado às tecnologias disponíveis como: computadores, acesso e velocidade de internet, etc.

- **Desafio de usabilidade:** É muito comum, ainda, a cultura do egoísmo e o preconceito com relação ao compartilhamento de conteúdos. Este tipo de atitude se dá muito mais por desconhecimento de como isso é feito e das licenças que regulam este processo. Além do mais, as teorias pedagógicas e os pontos de vista que são aplicados aos REAs são muito distintos, o que ocasiona certa dificuldade para identificação dos materiais que realmente atendem, ou não, aos objetivos de quem procura.

- **Desafio do iletramento ²⁵digital:** Este é um dos desafios mais problemáticos, visto que a possibilidade de acesso aos recursos educacionais abertos fica praticamente impossível, salvo poucos casos em que o acesso é feito por terceiros. Mas, mesmo assim, o acesso aberto e livre, com uma navegação independente acaba perdendo o seu sentido, quando a visão de outro é posicionada no manejo da ferramenta. Vale lembrar que este problema atinge pessoas de várias camadas. É muito comum encontrarmos professores com verdadeira ojeriza ao computador e as suas possibilidades, simplesmente porque não sabem como utilizar a ferramenta.

3.2.2 Explorando o espaço de aprendizagem do *OpenLearn* (*Learning Space*)

Ao utilizar o *OpenLearn*, o sujeito “Leitor” não se tornará necessariamente um aluno da *Open University*, não terá consigo um professor ou um tutor, não precisará seguir um cronograma, não terá de realizar avaliações obrigatórias e nem ganhará uma titulação para isso. Este é, portanto, um espaço informal de educação baseado em Recursos Educacionais Abertos.

De acordo com Santos (2009), este tipo de sistema sem barreiras é representado por um formato cilíndrico, pois tanto o ingresso quanto à saída do estudante são bastante flexíveis, horizontalmente representados e sem afunilamentos na entrada ou na saída.

Figura 10 – Modelo informal de ensino (cilíndrico).



Fonte: Adaptado de Santos (2009, p.294).

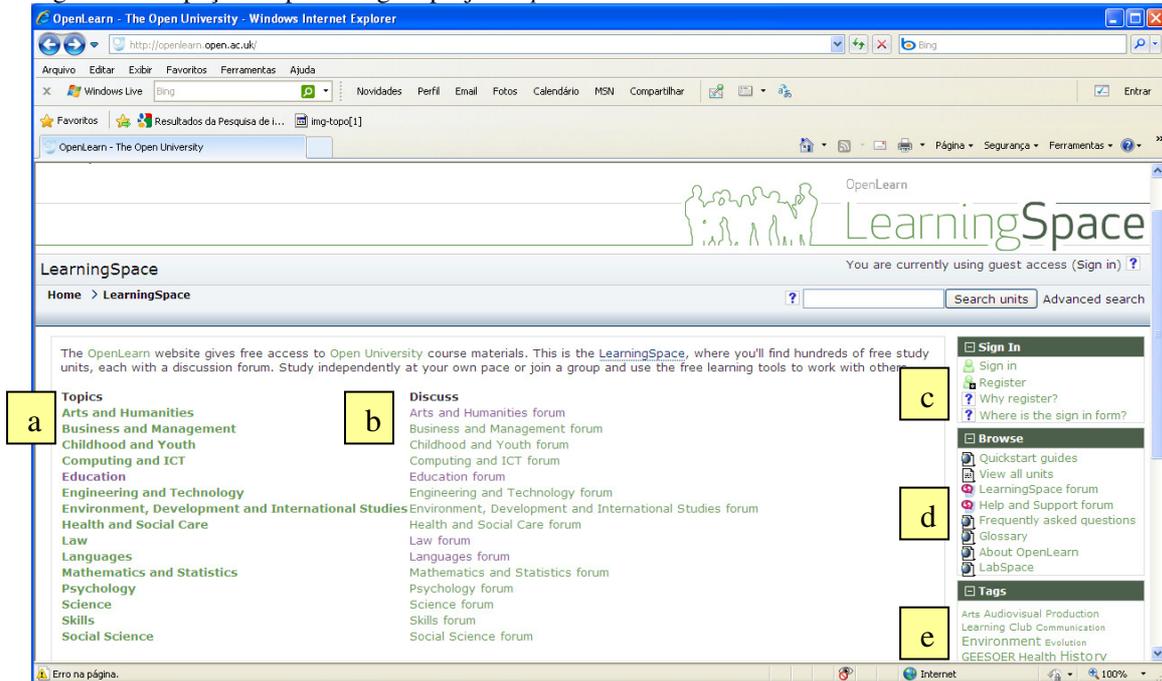
O usuário que acessa este espaço online com conteúdos disponibilizados de forma aberta, não está condicionado a fatores financeiros, acadêmicos, de idade ou gênero. O seu registro lhe dará acesso aberto e gratuito aos materiais de estudo produzidos pela *Open University* para quinze áreas de conhecimento. Este cadastro não cobrará um vínculo do sujeito com a *Open University* ou com o *OpenLearn*, mas sim, oportunizará o aproveitamento de todos os recursos e tecnologias que dão suporte para organização e significação dos conteúdos disponíveis por parte do indivíduo.

O Espaço de aprendizagem do projeto *OpenLearn* conta com 15 tópicos que se referem à diferentes áreas de interesse. Para ter acesso a todos os conteúdos e ferramentas disponibilizadas de forma online e gratuita é necessário apenas o registro que pode ser realizado na *home* do projeto ou dentro do espaço de aprendizagem.

O espaço de aprendizagem (*Learning Space*) foi subdividido, conforme mostra a figura abaixo, e será apresentado de forma detalhada a partir de agora.

²⁵ A questão do iletramento será abordada posteriormente durante a análise.

Figura 11 - Espaço de aprendizagem projeto *OpenLearn*.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

a. Os tópicos

As áreas de interesse disponibilizadas para os usuários são as seguintes: Artes e Humanidades; Gestão e negócios; Infância e juventude; Informática e as tecnologias de informação e comunicação; Educação; Engenharia e tecnologia; Meio ambiente, desenvolvimento e estudos internacionais; Saúde e assistência social; Leis; Línguas; Matemática e estatística; Psicologia; Ciência; Competências; Ciências Sociais.

Ao clicar em um dos tópicos ou áreas de interesse, o usuário passa a ter acesso a todas as unidades independentes de estudo que foram disponibilizadas pela *OU* como recurso educacional aberto. Todas as unidades presentes no espaço de aprendizagem do projeto são parte dos materiais utilizados pela *OU* em seus cursos pagos. Vale destacar que nunca é publicado um curso inteiro, tal e qual ele é oferecido na *Open University*.

O Espaço sugere que tanto se pode fazer um estudo independente (com um ritmo próprio) quanto, o indivíduo pode trabalhar com os outros usuários das áreas de interesse ou das unidades de estudo livre, através das ferramentas oferecidas.

b. Fóruns de Discussão

Os fóruns de discussão presentes na página do *OpenLearn* referem-se aos assuntos ou áreas de interesse gerais e não a uma unidade de estudo específica. Geralmente é utilizado para:

- encontrar parceiros para estudo coletivo de unidades independentes;

Figura 12 – Seleção de postagens nos fóruns gerais da *OpenLearn*.

U212 Anyone doing the overlap of E123 & U212 this year?	 Lynn Evans
E111 Assignment Book	 Gail Wheatley
ED209	 Fay Gillam
New to OU study, anyone doing E111?	 kirsty mchugh
Croeso 196 L	 Francis Hannah
AA100 Feb 2011	 Diane McCune
A172 - I'm new :)	 joanne metcalfe
A150 Voices and Texts	 Amanda Garrie

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250>. Acesso em: janeiro/2011.

Acompanhe a seguir a expansão da postagem no fórum de discussão.

Figura 13 – Diálogo em fórum de línguas

Languages forum - OpenLearn - The Open University

 **Francis Hannah** • 2 September 2009, 15:15
L 196 Croeso

Prynhawn da - Good afternoon.

Is there anyone out there who will be studying L 196_Croeso, starting in November. I would love to hear from you or am I completely alone?

Frank Hannah

Permalink

 **Lisa Carrier** • 14 October 2010, 16:36

Hi Francis

No you are not alone, I will be starting L196_Croeso in November.

Will be a big challenge for me because, I am Portuguese and I,m yet learning English, so lets wait and see....lol

Kind Regards

Lisa

Jump to: Parent Permalink

 **queen mahmoud** • 5 November 2010, 12:03

what is L 196_Croeso ???

Jump to: Parent Permalink

Figura 13 – Diálogo em fórum de línguas.

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=1701&expand=1&timeread=1297175487>. Acesso em: dezembro/2010.

É interessante assinalar que ao mesmo tempo em que algumas pessoas se “reconhecem” dentro dos fóruns de discussão gerais, outras estão completamente perdidas. Conforme mostra a postagem marcada com uma seta na figura anterior. O que reforça o fato de que não se trata apenas das possibilidades tecnológicas, mas também de inscrição de sujeitos e construção de sentidos.

- encontrar pessoas da mesma nacionalidade e que pretendem fazer a mesma unidade de estudo;

Figura 14 – Seleção de postagens nos fóruns gerais da *OpenLearn*.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250>. Acesso em: janeiro/2011.

- tirar dúvidas de ordem administrativa;

Muito embora este não seja o local adequado para este tipo de dúvidas é muito comum encontrar pessoas querendo saber se há certificação para os cursos no projeto *OpenLearn*, o que já denota que as pessoas não leram as informações iniciais do projeto, pois lá fica claro que neste estudo livre, com materiais livres, não há certificação. Veja alguns exemplos abaixo.

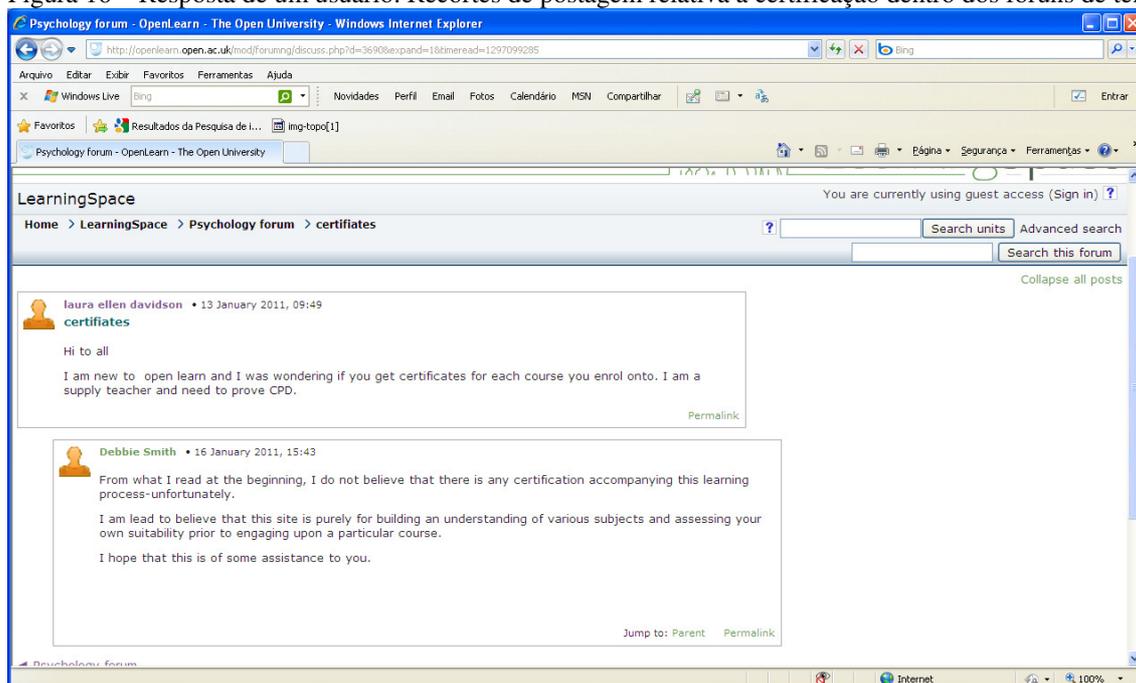
Figura 15 – Recortes de algumas postagens relativas a certificação dentro dos fóruns de temáticos



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250>. Acesso em: dezembro 2010.

Até o final do ano de 2009 as respostas eram dadas exclusivamente pelos usuários.

Figura 16 – Resposta de um usuário. Recortes de postagem relativa a certificação dentro dos fóruns de temáticos.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250>. Acesso em: dezembro 2010.

A partir de 2010, aparece a figura do moderador. O aparecimento deste sujeito dentro do *Learning Space*, que representa a instituição e que se autodenomina *OpenLearn Moderator*, é visto na AD como um acontecimento discursivo. A criação desta função foi determinada para atender uma demanda que procurava certificação, em um espaço da *OU* que não oferece este serviço. Assim, temos um sujeito (moderador) que teoricamente teria um discurso pedagógico por estar dentro de um projeto educacional fornecido por uma Universidade, mas que, contrariamente, apresenta um discurso de marketing.

Observando a situação acima, pode-se remeter a uma conjuntura demarcada socialmente e que demonstra a instabilidade presente entre estes dois terrenos – Educação (pedagógico) e Mercado (financeiro) e que dependendo da influência de um sobre o outro; os sentidos e, conseqüentemente, os discursos assumidos passam a ser diferenciados.

Muito embora a *OpenLearn* seja uma proposta com objetivos/fins educacionais, é possível identificar também no discurso do representante do setor de Negócios da *Open*, Sr. Andrew Law, a existência de um plano de mercado visando a sustentabilidade do projeto e que deve ser implementado para que o pedagógico – educacional- continue em funcionamento. Sendo assim, é possível que este moderador faça parte deste plano para que o projeto mantenha-se vivo. Lembrando que o moderador indica aos alunos que as possibilidades relacionadas à tutoria ou certificação são possíveis na forma paga, através da *OU*.

Em outubro de 2010, realizou-se em Florianópolis um Seminário Internacional de Educação a Distância em que estiveram presentes alguns dos representantes da *Open University*. Vieram três personalidades: Sra. Josie Taylor (representando a perspectiva pedagógica); Sra. Andreia Inamoratto dos Santos (representando os REAs) e o Sr. Andrew Law (representando o setor de negócios da *Open*). O mais interessante foi poder ver que todos os discursos fazem sentido a partir dos pressupostos aos quais os mesmos fazem parte.

Josie Taylor e Andrea Inamoratto dos Santos mencionam a importância de projetos como o de recursos educacionais abertos, falam dos subsídios e de tudo o que é feito em educação sob a perspectiva dos REAs, sendo que a ‘abertura’ foi o foco de toda a apresentação.

Contrariamente ao discurso das senhoras, o Sr. Andrew Law, assume uma postura menos utópica e mais mercantilista, reconhecendo e assumindo que os benefícios educacionais são bons, mas que sem um plano de sustentabilidade nada disso será possível futuramente. Assim, segundo ele, criou-se uma comissão para pensar em planos de sustentabilidade.

Analisando todo o contexto é possível perceber que existe sim uma preocupação com o capital, e que a *OU* percebeu no *OpenLearn* uma possibilidade de maior visibilidade da instituição, sendo um “chamariz” de alunos; na medida em que o mais difícil, segundo Mac Andrew é engajar os alunos. Ele afirmou, ainda, que muitos dos alunos “free” (que não pagam) tornam-se “fee²⁶” posteriormente. Os motivos para este deslocamento é variado, pode ser por conta da titulação, pela incapacidade de reconhecer-se em um espaço virtual (não-adaptação), por estarem em busca de um título, ou de um professor que oriente; enfim são muitos os motivos. É como se o projeto *OpenLearn* fosse uma porta de entrada em que o aluno conhece o ambiente e, se gosta e tem condições de pagar acaba ficando.

Assim atrás das possibilidades a que a educação dentro do projeto se propõe, existe um pano de fundo, representado por um forte discurso de ordem mercadológica, pautado no capital e no consumo que, mesmo indiretamente, determina percursos e delimita possibilidades dentro da perspectiva *Open*.

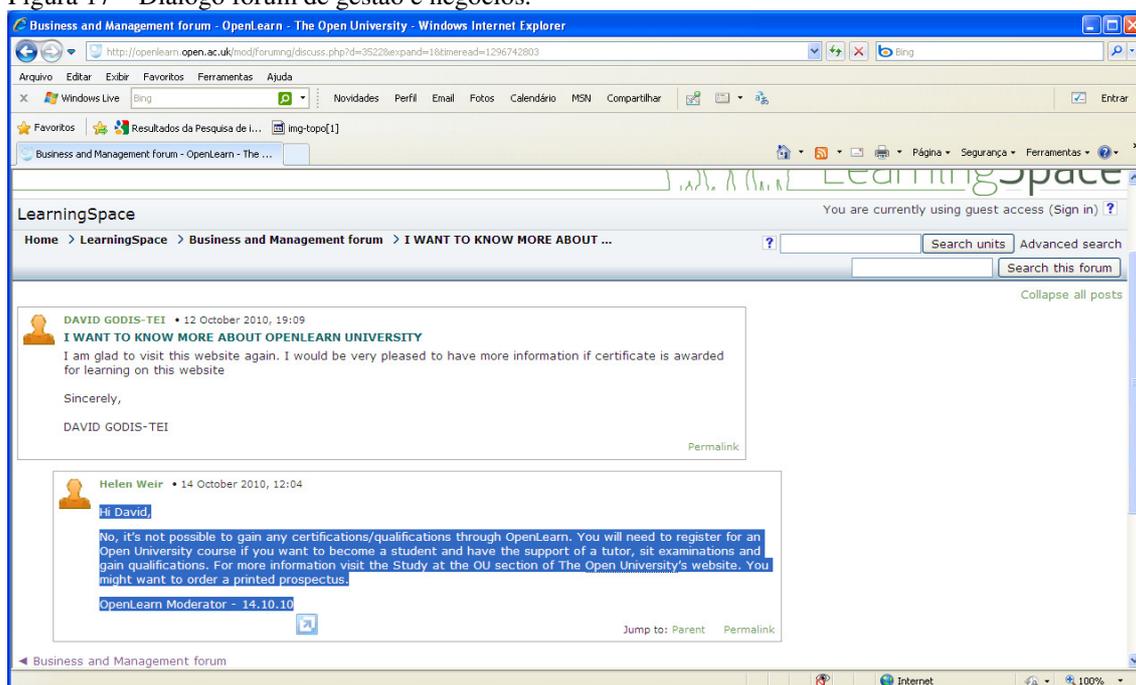
Para Pêcheux (2008, p.171) “o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória; é ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que o acontecimento convoca.”

²⁶ Existem muitas traduções que se encaixam a palavra “fee” em português, mas o sentido dado a ela durante a palestra foi relacionado a pagamento. Um exemplo em uma frase: O aluno entra gratuitamente no projeto e depois (se quiser e tiver condições) vincula - se a instituição tornando-se pagante.

O encontro do atual com a memória torna possível pensar no acontecimento discursivo sob a perspectiva da capacidade que o mesmo tem de produzir discursividades.

Assim, estes profissionais, os moderadores, fizeram uma varredura em todas as postagens anteriores. Ao detectar postagens relativas às certificações, as mesmas são respondidas pelo moderador. A resposta é praticamente a mesma, seguindo uma linha de padronização.

Figura 17 – Diálogo fórum de gestão e negócios.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=3522&expand=1&timeread=1296742803>. Acesso em: dezembro/2010.

Acompanhe, a seguir, a tradução do diálogo acima.

Eu gostaria de saber mais sobre o *OpenLearn*. Fico feliz em visitar esse site novamente. Eu ficaria muito feliz de ter mais informações sobre a concessão de certificado para a aprendizagem neste site.
Atenciosamente,
DAVID GODIS-TEI

Oi David,
Não, não é possível obter todas as certificações / qualificações através *OpenLearn*. Você precisa se registrar para um curso da Universidade Aberta, se você quiser se tornar um estudante e ter o apoio de um tutor, realizar exames de qualificação e de ganho. Para mais informações visite o Estudo na seção de OU do site da *Open University*. Você pode encomendar um prospecto impresso.

OpenLearn Moderador - 14.10.10

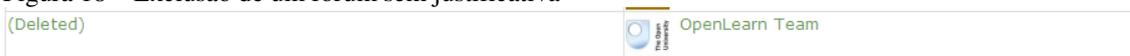
Ou seja, por se estar em um ambiente educacional, espera-se do moderador discussões sobre as questões propostas no ambiente e que sejam de cunho educacional e não administrativo.

Em outro momento, anterior ao moderador, esta pergunta tinha duas possibilidades, ou ela ficaria sem resposta, ou receberia a opinião de algum dos usuários que se sensibilizasse com a pergunta postada. Atualmente, mesmo com a presença deste moderador, ainda é possível encontrar respostas de outros usuários para as perguntas de ordem administrativa.

Foi possível identificar, também, a presença do moderador na edição e exclusão de postagens. Algumas delas são justificadas e outras não determinando, assim, o que é possível dizer ou não nesse espaço educativo/administrativo. Assim percebe-se, também, uma alternância entre o discurso pedagógico e discurso jurídico determinando movência ou estabilização de sujeitos e sentidos.

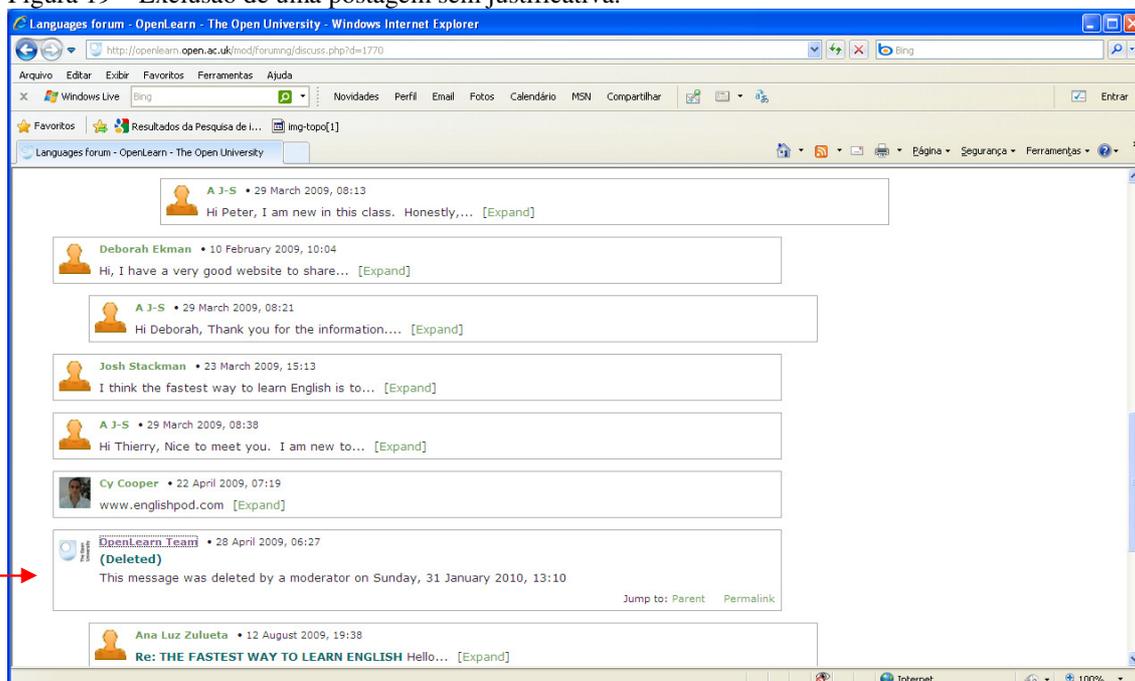
Nas figuras abaixo, é possível identificar as diferentes formas de atuação do moderador dentro dos Fóruns por temas gerais.

Figura 18 – Exclusão de um fórum sem justificativa



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250>. Acesso em: dezembro/2010.

Figura 19 – Exclusão de uma postagem sem justificativa.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=1770>. Acesso em: dezembro/2010.

Figura 20 – Exclusão de dados justificada em postagens nos fóruns.

LearningSpace
Home > LearningSpace > Education forum > M A In online and Distance ...

Julie Newton • 19 May 2010, 14:27
M A In online and Distance Education

Hi ,are there any of you studying or teaching online and distance learning ? I would be really interested if you would post some of your experiences.

😊

(Edited by Moderator - link to commercial website removed - original submission Wednesday, 19 May 2010, 14:27)

Permalink

LearningSpace
Home > LearningSpace > Law forum > W100 study friend

My Mathew • 30 January 2010, 13:12
W100 study friend

Hi everyone, im Mathew, starting the W100 course very soon like a lot of others. Im basically after maybe a few people who i can keep in contact with to email/share/study with etc as i cant attend the tutorials. Its a bit hard doing it by yourself !! Now feel sympathy for me and get in touch !! Ciao for now 😊

(Moderator's note: edited to remove personal contact details - original submission Saturday, 30 January 2010, 13:12)

Permalink

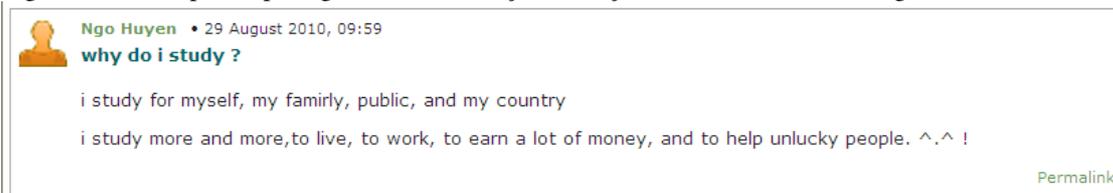
Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/view.php?id=396250> e <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=627> respectivamente. Acesso em: dezembro/2010.

Por fim, além dos itens expostos acima, os fóruns são utilizados para a troca e construção de conhecimentos (sendo relevante salientar que este deveria ser o seu principal objetivo desde o princípio). Além disso, é possível verificar a socialização de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Nos fóruns não há um padrão para as postagens, pois sendo pessoas diferentes, tem formas diferentes de interpretar o espaço de aprendizagem e fazer uso dele. Diante da análise foi possível identificar que cada um, a sua maneira, busca encontrar pares ou pessoas que tenham os mesmos objetivos. Falar sobre si e dos interesses que possuem é uma forma de construir identidade e criar vínculos com os outros usuários.

Veja, abaixo, alguns exemplos que ilustram o exposto acima.

Figura 21 - Exemplo de postagem de identificação e criação de vínculos em fórum geral.



Ngo Huyen • 29 August 2010, 09:59
why do i study ?

i study for myself, my famirly, public, and my country

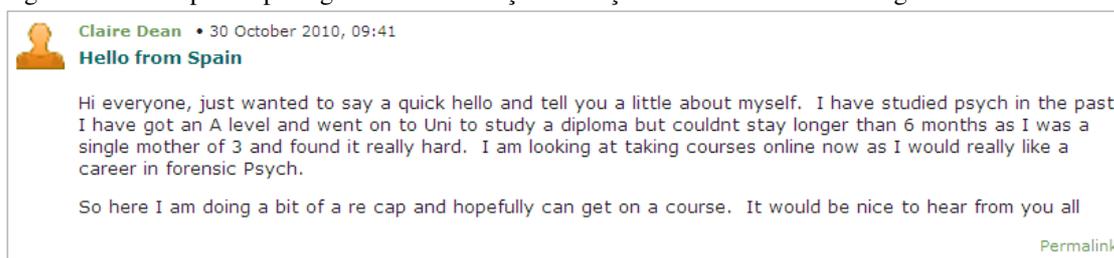
i study more and more,to live, to work, to earn a lot of money, and to help unlucky people. ^.^ !

Permalink

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=3424>. Acesso em dezembro/2010.

É possível ainda encontrar pessoas que já tem uma formação acadêmica e que estão estudando para passar em cursos.

Figura 22 - Exemplo de postagem de identificação e criação de vínculos em fórum geral.



Claire Dean • 30 October 2010, 09:41
Hello from Spain

Hi everyone, just wanted to say a quick hello and tell you a little about myself. I have studied psych in the past I have got an A level and went on to Uni to study a diploma but couldnt stay longer than 6 months as I was a single mother of 3 and found it really hard. I am looking at taking courses online now as I would really like a career in forensic Psych.

So here I am doing a bit of a re cap and hopefully can get on a course. It would be nice to hear from you all

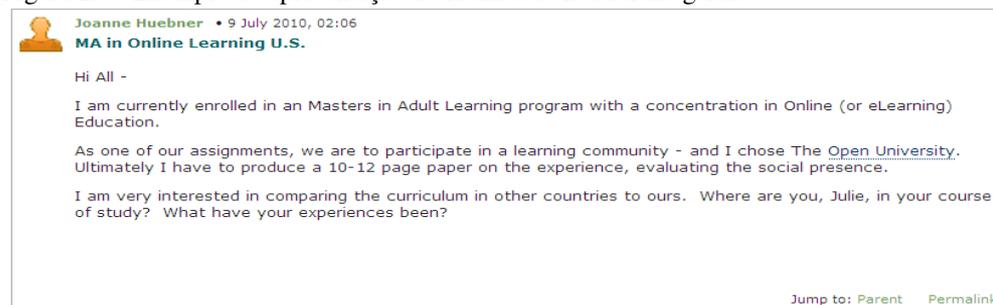
Permalink

◀ Psychology forum

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=3565>. Acesso em: dezembro/2010.

Alunos que fazem Mestrado e estão buscando dados para a produção de trabalhos ou pesquisas.

Figura 23 – Exemplo de apresentação da identidade nos fóruns gerais.



Joanne Huebner • 9 July 2010, 02:06
MA in Online Learning U.S.

Hi All -

I am currently enrolled in an Masters in Adult Learning program with a concentration in Online (or eLearning) Education.

As one of our assignments, we are to participate in a learning community - and I chose The [Open University](#). Ultimately I have to produce a 10-12 page paper on the experience, evaluating the social presence.

I am very interested in comparing the curriculum in other countries to ours. Where are you, Julie, in your course of study? What have your experiences been?

Jump to: Parent Permalink

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=559&expand=1&timeread=1297185394>. Acesso em dezembro/ 2010

Enfim, esta é apenas uma pequena descrição do funcionamento do fórum no espaço de aprendizagem e que lhes é mostrado como forma de dar subsídios para que seja possível significar e compreender um pouco mais sobre o que a análise tratará.

Segue-se agora, para a descrição de como o sujeito institucionaliza-se enquanto usuário desse ambiente.

Essa parte se faz muito importante para este trabalho, uma vez que trata dos modos de inscrição desses sujeitos. É neste momento - de inscrição - que o sujeito leitor aprendente

começa a “nascer”, a se constituir. É através da observação deste movimento de inscrição que será possível formular na análise, o entendimento de como esse sujeito se significa e o que faz, chamando para ele a responsabilidade de além de se dizer, construir procedimentos para que outros possam identificá-lo (por meio da postagem dos seus materiais).

c. Logar-se (*Sign in*)

Neste campo *Sign in* é possível logar-se no site com os seus dados. Há também um



link, referente ao registro, no projeto *OpenLearn*. Os outros dois itens que aparecem logo abaixo (conforme indica a figura 24) explicam ao usuário como e por que ele deve se registrar.

Figura 24 – Explorando o espaço de aprendizagem: *Sign in*

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

Após o registro o usuário poderá atualizar o seu perfil, para que dentro dos fóruns presentes nas unidades independentes de estudo, bem como naqueles disponíveis no *hall* geral por áreas de interesse seja possível identificar-se e saber um pouco mais sobre as pessoas que estão participando das discussões.

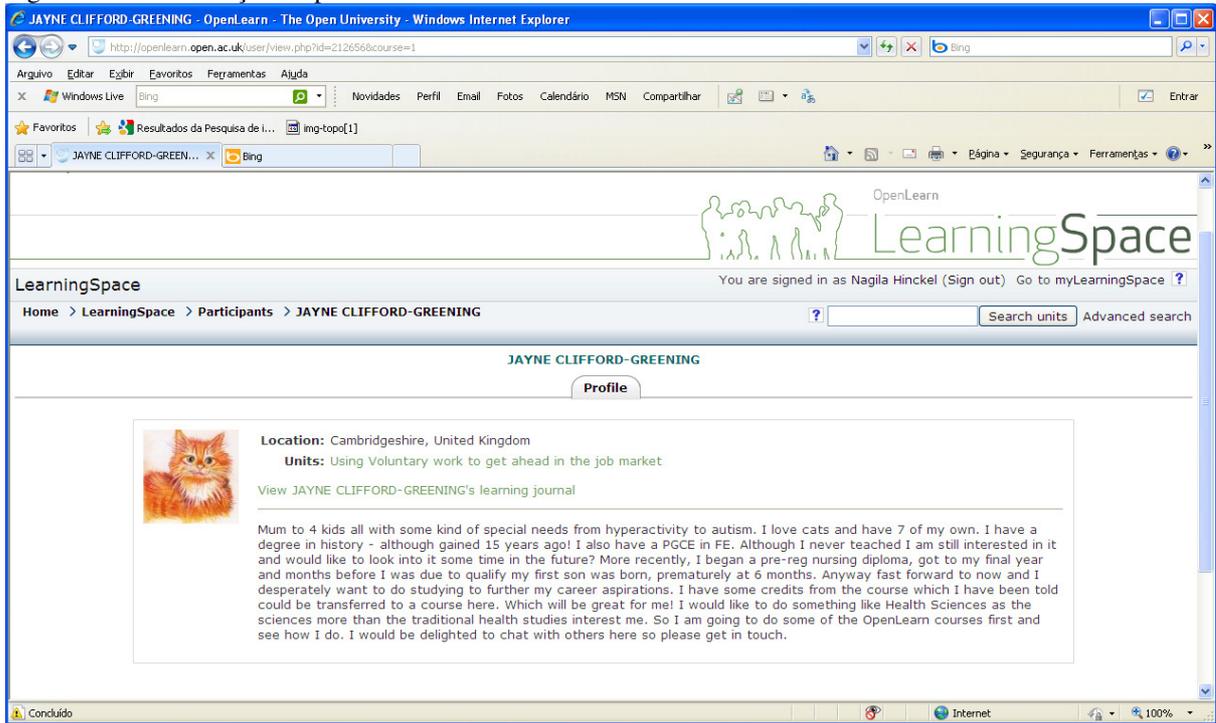
Figura 25 – Conhecendo o perfil de um usuário.

Discussion	Started by	Posts	Unread	Last post
Why are you here?	Joe Beardsworth	4	0	18 January, 09:52 Nagila Hinckel
LEARNING SPACE UNITS	JAYNE CLIFFORD-GREENING	3	0	13 January, 13:24 Openlearn Moderator
certificates	laura ellen davidson	2	0	13 January, 13:21 Openlearn Moderator
reflective practice	sarah heywood	2		12 Nov 2010, 10:11 Andrew Pipkin
The Global Open University, Nagaland	Vidya Mittal	1		12 Nov 2010, 10:07

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

Clicando sobre o nome da pessoa que postou o fórum, é possível ter acesso as informações cadastradas pelo usuário. Acompanhe.

Figura 26 – Visualização do perfil de uma usuária

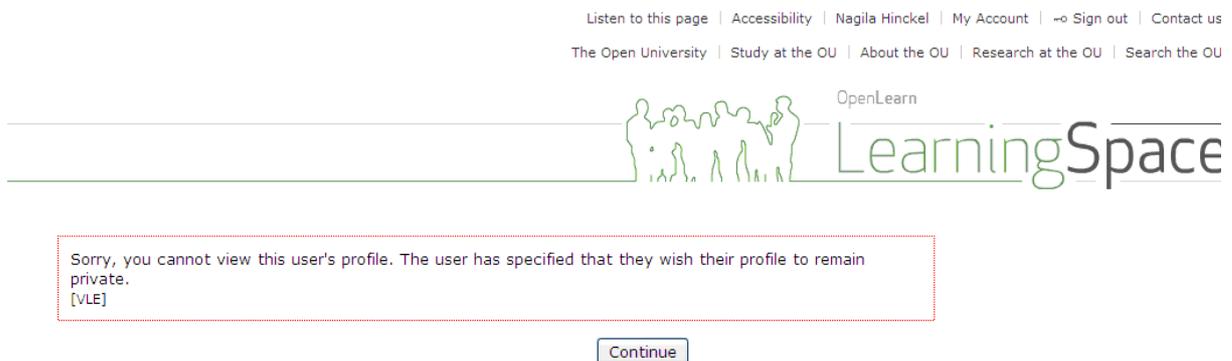


Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

No *post* acima é possível perceber que a usuária coloca aspectos de sua vida pessoal e acadêmica, bem como expõe quais são os seus objetivos dentro do site da *OpenLearn*. Dito de outro modo: os sujeitos se inscrevem; dizem-se neste ambiente; institucionalizam-se.

Enquanto pesquisadores é possível entender que o perfil do usuário é um dos fatores de materialização do pré-construído para que as pessoas que se vinculam a estes fóruns possam, de alguma maneira, se reconhecer. É interessante destacar que nem sempre o perfil do usuário é cadastrado, há aqueles que não atualizam o seu perfil ou, simplesmente, preferem não deixá-lo visível.

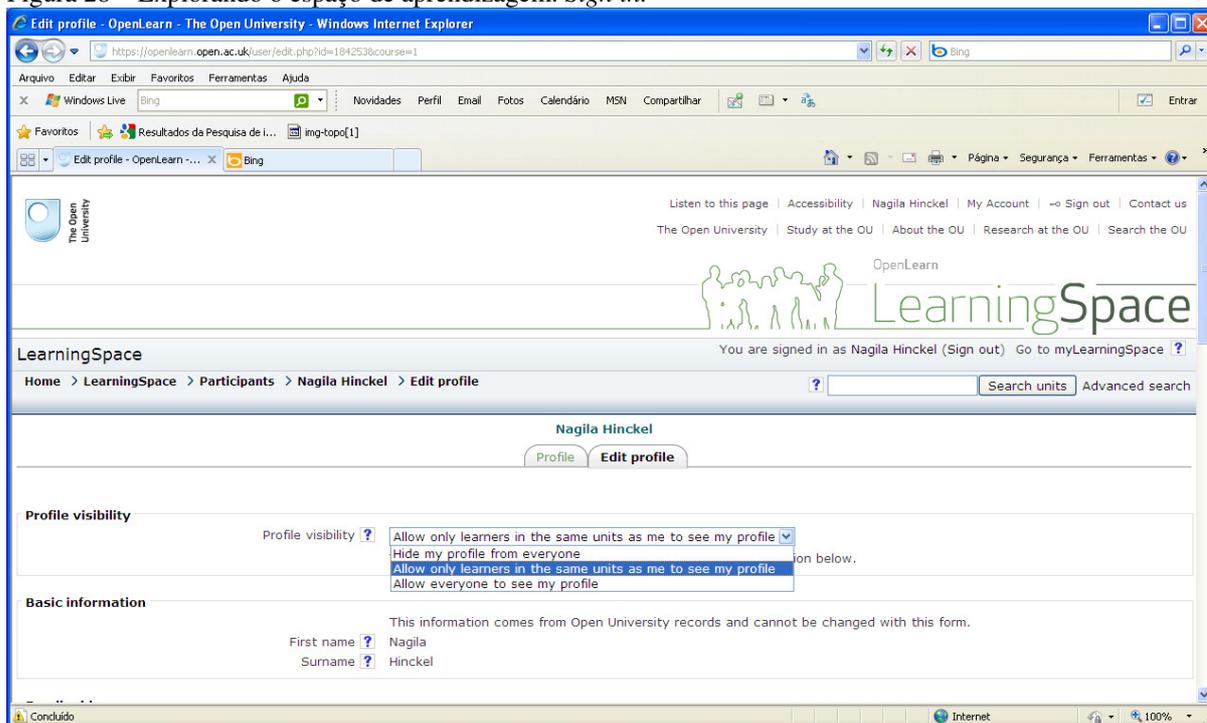
Figura 27 – Mensagem de perfil privado.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

Já no momento do registro com o *OpenLearn*, o indivíduo pode cadastrar o seu perfil. A delimitação é dada da seguinte forma: Visível a todos, invisível a todos e visível somente aos aprendizes da mesma unidade, assim como demonstra a figura a seguir. Este tipo de procedimento é muito comum nas grandes redes sociais e representa uma possível familiarização do sujeito com o ambiente.

Figura 28 – Explorando o espaço de aprendizagem: *Sign in*.

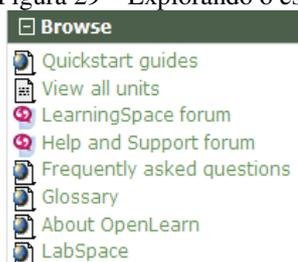


Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

d. Procurar (*Browse*)

Neste espaço o usuário tem acesso a informações e tutoriais que o auxiliam na utilização do espaço de aprendizagem e de algumas ferramentas. Em “procurar” é possível ingressar em tutoriais como: ‘guia de início rápido’, ‘perguntas mais frequentes’, ‘glossário’, ‘sobre o *OpenLearn*’ e ‘*LabSpace*’. Além disso, é possível ainda que os sujeitos leitores deste site, tirem suas dúvidas em fóruns específicos sobre o ‘*LearningSpace*’, ou em ‘ajuda e suporte’, conforme figura a seguir.

Figura 29 – Explorando o espaço de aprendizagem: *Browse*.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

No fórum de ajuda e suporte, quando as perguntas são especificamente funcionais e administrativas a “Equipe *OpenLearn*” se prontifica a ajudar. Pela análise, este fórum sempre existiu, mas os acessos são poucos e as perguntas relacionadas a este tema, ainda acabam sendo feitas em espaços que não são próprios para isso.

É por este caminho que o usuário acessará o *LabSpace*.

e. Palavras-chave - *Tags*

Figura 30 – Explorando o espaço de aprendizagem: *Tags*.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/>. Acesso em: janeiro/2011.

As *tags* são palavras-chave ou terminologias que os usuários atribuem as unidades de estudo dentro do *OpenLearn*. Além de encontrar estas *tags* na primeira página do espaço de aprendizagem, é possível encontrá-las dentro de qualquer módulo independente de estudo. Qualquer usuário registrado no projeto *OpenLearn* pode adicionar uma *tag* usando palavras-chave para descrever o conteúdo de uma unidade de estudo ou a sua entrada no diário de aprendizagem. Esta marcação funcionará como um link que permite aos indivíduos a classificação e a localização de conteúdos baseados pelas palavras chave que são relevantes para eles.

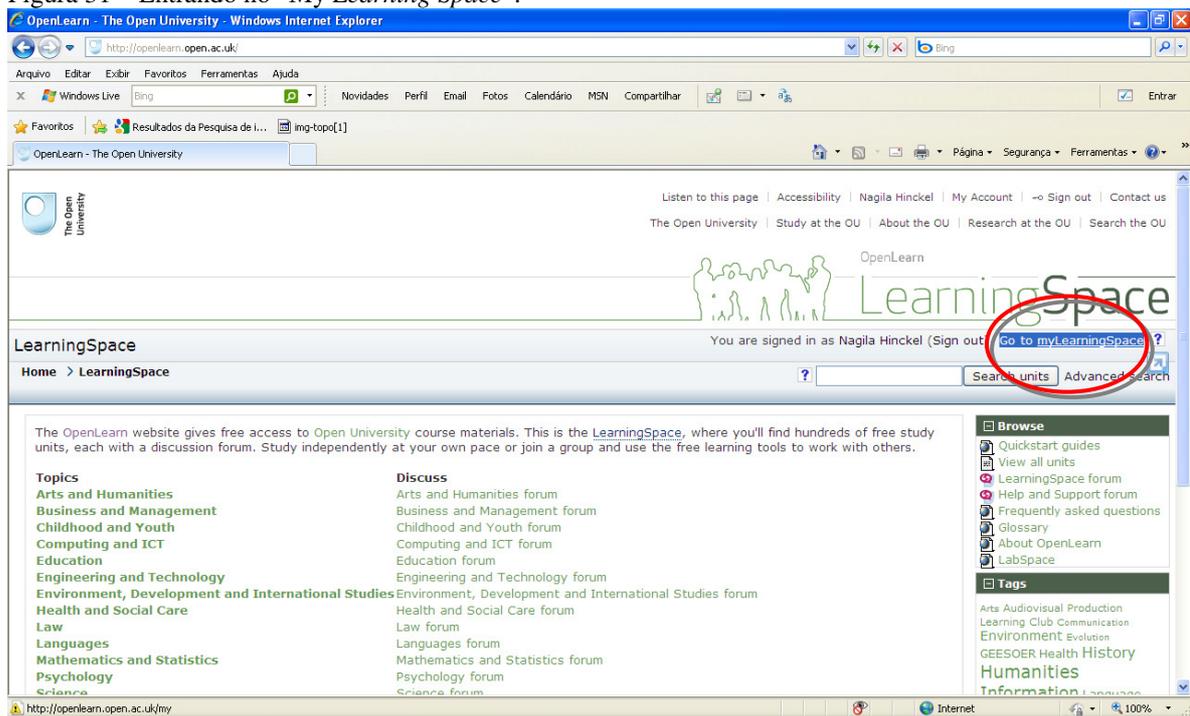
As *tags* pessoais de todos os usuários são combinadas por uma comunidade “*Tag cloud*”, permitindo que as pessoas tenham acesso, por exemplo, as *tags* mais populares

linkadas com as unidades de estudo, ou conheça outras pessoas com interesses no mesmo assunto.

3.2.2.1 O “My Learning Space” e suas ferramentas

Depois de seu registro, o sujeito leitor do site *OpenLearn* passa a ter acesso ao “*My Learning Space*” e ao “*My LabSpace*”, podendo também se filiar a uma, ou várias unidades/módulos de estudos, que estão dispostos nos ‘tópicos’. A partir do momento em que o indivíduo passa a fazer parte dos participantes desta unidade ela aparecerá automaticamente tanto no “*My Learning Space*” quanto no “*My LabSpace*”. Estas ferramentas dão o controle das unidades que estão sendo estudadas.

Figura 31 – Entrando no “My Learning Space”.



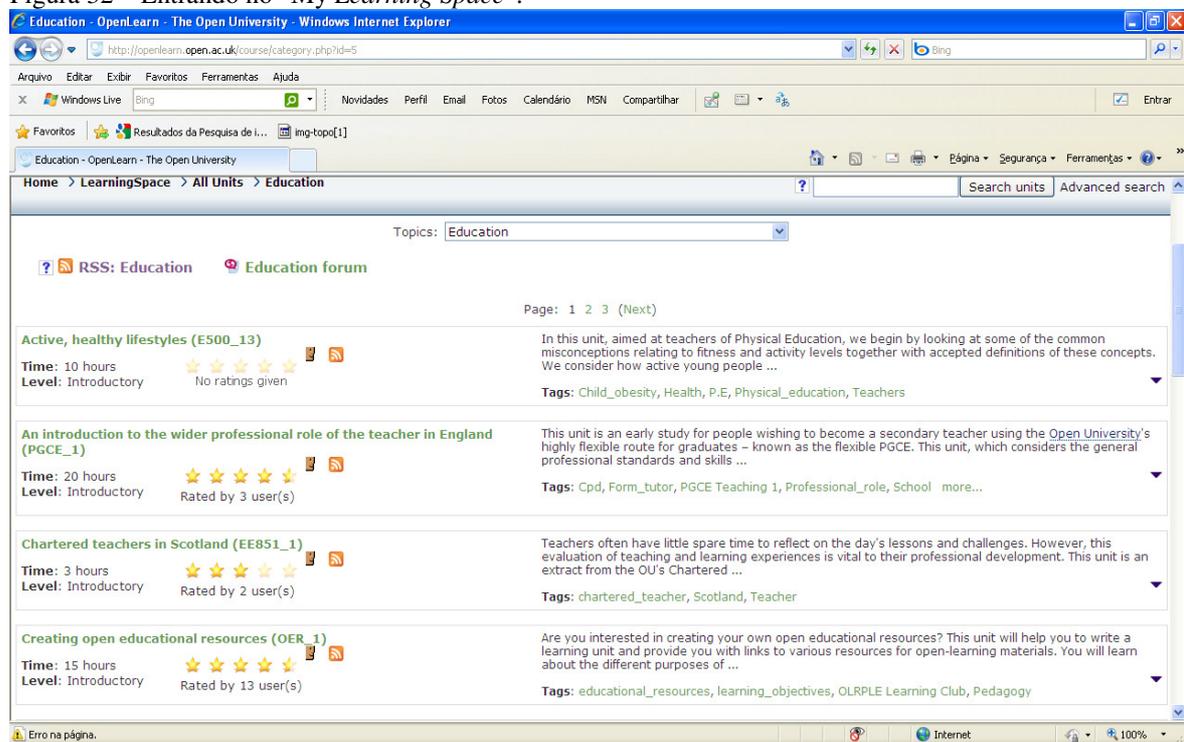
Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/> . Acesso em: janeiro/2011.

Ao clicar sobre o link do “*My Learning Space*” abre-se uma nova janela onde é possível visualizar novamente, como no espaço de aprendizagem (*Learning Space*), todas as áreas de interesse com suas unidades de estudo. Ao clicar sobre uma área específica abre-se

uma nova janela com um resumo das informações das unidades presentes naquele tópico geral. Entre elas:

1. nome da unidade com seu código utilizado na *OU*;
2. tempo de duração do estudo;
3. o nível de aprendizagem: introdutório, médio e avançado.
4. uma pequena descrição do que a unidade de aprendizagem trata;
5. *tags* com temas relacionados e que encaminham o usuário a outras unidades independentes de estudo.

Figura 32 – Entrando no “My Learning Space”.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/course/category.php?id=5>. Acesso em: janeiro/2011.

Clicando sobre as unidades de interesse, abre-se outra janela que proporcionará ao usuário a possibilidade de filiar-se àquela unidade e fazendo uso dos fóruns e ferramentas de aprendizagem.

Figura 33 – Participando de uma unidade de estudo.

The screenshot shows the OpenLearn LearningSpace interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Listen to this page', 'Accessibility', 'Nagila Hinckel', 'My Account', and a menu icon. Below this, the OpenLearn logo is displayed. The main content area shows the unit title 'An introduction to the wider professional role of the teacher in England' and a search bar. A 'Join us!' dialog box is open, asking the user to confirm if they want to add the unit to their list. The dialog box contains the text: 'Click Yes below if you want to add the unit An introduction to the wider professional role of the teacher in England to your list and participate in the associated activities and discussions. Click No just to browse the material.' There are 'Yes' and 'No' buttons at the bottom of the dialog box.

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/my/> . Acesso em janeiro/2011.

No momento em que o sujeito decide participar de uma unidade de estudo, a mesma passa a fazer parte de seu *hall* de unidades que ficarão dispostas no “*my Learning Space*”. Nesta página é possível, acessar a unidade (Figura 34 – item 1), desvincular-se dela (Figura 34 – item 2), saber se alguém respondeu aos questionários que avaliam a unidade postada pela *Open* (Figura 34 – item 3), ver a quantidade de usuários que aderiram desde a última visita (Figura 34 – item 4), bem como é possível ver um relatório sobre o estudo do usuário (quais os itens leu, os horários e as datas, participação no fórum, se realizou alguma atividade, etc) (Figura 34 – item 5).

Figura 34 – As unidades já selecionadas dentro do My Learning Space.

The screenshot shows the 'My Learning Space' interface. The top navigation bar includes 'Home > LearningSpace > myLearningSpace', a search bar, and links for 'Search units', 'Advanced search', and 'Edit this page'. On the left, there is a sidebar with 'Topics' and 'Knowledge Maps' sections. The main content area displays a list of units under the heading 'My Units'. The first unit is 'Knowledge in everyday life (E230_1)' with a red box labeled '1' next to it. Below the unit name, it says 'Roles:Learner' and 'Learners: 6 new learner(s) since unit last viewed' with a red box labeled '2' next to the number '6'. The second unit is 'Christopher Marlowe, Doctor Faustus (AA100_1)' with a red box labeled '3' next to it. Below the unit name, it says 'Roles:Learner' and 'Questionnaire: Give a review 2 new questionnaire responses since unit last viewed' with a red box labeled '3' next to the number '2'. Below that, it says 'Learners: 54 new learner(s) since unit last viewed' with a red box labeled '4' next to the number '54'. At the bottom, there is a red box labeled '5' next to the text 'Unenrol me from AA100_1'.

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/my/> . Acesso em janeiro/2011.

O “*My Learning Space*” possibilita a personalização desta experiência aberta por parte dos sujeitos leitores (usuários). Neste espaço, é possível acrescentar, mover e excluir elementos da janela de acordo com os interesses individuais. Além disso, pode-se também atualizar ou cadastrar o perfil, no caso daqueles que não o fizeram no momento do registro; bem como compartilhar interesses com outros usuários, visualizar ou imprimir os relatórios sobre as unidades de estudo.

Já dentro de uma unidade, o espaço de aprendizagem possibilita ao leitor uma série de possibilidades que vão desde de o acesso ao conhecimento até a construção de conhecimento.

Figura 35 – Layout de uma unidade de estudo.

The screenshot displays the OpenLearn LearningSpace interface for a study unit titled "Creating open educational resources". The page is viewed by a user named Nagila Hinckel. The breadcrumb navigation shows the path: Home > LearningSpace > All Units > Education > OER_1. On the left side, there is a sidebar menu with sections: "My preferences" (Unenrol me from OER_1), "Learning Tools" (Using Learning Tools, FM Live Communication, FlashVlog, Knowledge Maps, Learning Journals, Learning Clubs, My activity record, Unit forum, Participants), "Rate and Review" (View reviews, Give a rating, 5 stars, Rated by 13 user(s)), "Alternative Formats" (Print, Unit Content RSS, Download this unit), "Versions" (Make a copy to revise), and "Tags" (Unit tags: educational_resources, learning_objectives, OER_1, Learning Club, Pedagogy, more...). The main content area features a header "OpenLearn Study Unit", a photo of two students, and details: "Time: 15 hours", "Level: Introductory", and a description: "Are you interested in creating your own open educational resources? This unit will help you to write a learning unit and provide you with links to various resources for open-learning materials. You will learn about the different purposes of self-instruction and receive advice about the techniques and strategies to help the learner." Below the description is a link "Creating open educational resources".

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/course/view.php?id=3636> . Acesso em janeiro/2011.

Ao clicar sobre a unidade de estudo presente no *LearningSpace*, o leitor terá acesso a uma página como a mostrada na Figura 35. No lado esquerdo da página existe uma gama de possibilidades que darão ao usuário suporte para melhor aproveitamento de seus estudos.

Começando de cima para baixo temos o “*My preferences*” (Minhas preferências) que permite que o usuário deixe de participar desta unidade de estudo. Em seguida temos as “*Learning Tools*” (ferramentas de aprendizagem).

Abordar-se-á, a partir de agora, cada uma dessas ferramentas.

Figura 36 – Ferramentas presentes nas unidades de estudo.



Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/course/view.php?id=3636> . Acesso em janeiro/2011.

Utilizando as ferramentas de aprendizagem - *Using Learning Tools*

Este espaço oferece ao usuário a possibilidade de aprender como utilizar cada uma das ferramentas oferecidas pelo Espaço Virtual do projeto *OpenLearn*. Clicando sobre este link é possível acessar a diversas unidades de estudo que falam de cada uma das ferramentas separadamente. Estas unidades funcionam como tutoriais.

Comunicação ao vivo - *Flash Meeting Live communication*

O *Flash Meeting* é uma ferramenta de vídeo conferência que permite que um grupo de pessoas de diferentes locais do mundo se reúnam de forma online e se comuniquem de forma síncrona.

Qualquer usuário registrado no *OpenLearn* pode agendar uma reunião, podendo, inclusive adicionar pessoas não registradas para participarem das mesmas.

Figura 37 – Detalhes de uma vídeo-conferência

Fonte: <http://fm-OpenLearn.Open.ac.uk/fm/358b70-17857> . Acesso em janeiro/2011.

No quadro de detalhes é possível verificar o mapa com o local de onde as pessoas estão se falando, a data e o horário em que o encontro aconteceu, o número de vezes que a gravação foi assistida, bem como o quanto de CO2 deixou de ser liberado na atmosfera por conta do não deslocamento para a reunião.

O *Flash Meeting* possibilita:

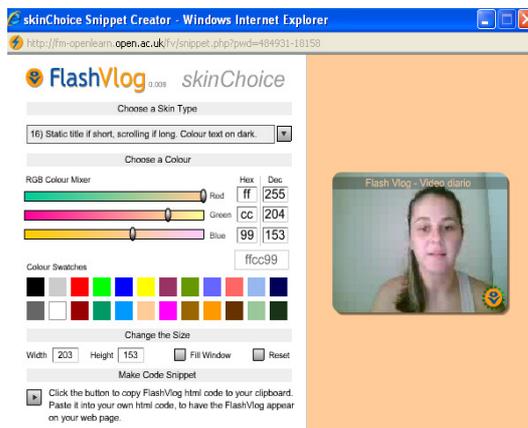
- a sublimação da barreira de espaço e tempo seja pela participação de forma síncrona ou pela reexibição de todas as conferências de forma assíncrona;
- a comunicação entre pessoas de mesmos interesses;
- a socialização de conhecimentos;
- a oportunidade de resolução de problemas;
- o favorecimento de aprendizagem coletiva através da discussão das ideias presentes em uma unidade de estudo;
- a socialização de URL, slides e outros materiais; etc.

Para utilizar esta ferramenta não é necessário nenhum tipo de *download*, visto que a mesma funciona a partir do navegador da web (Adobe Flash Player).

Vídeo Diário - *Flash Vlog*

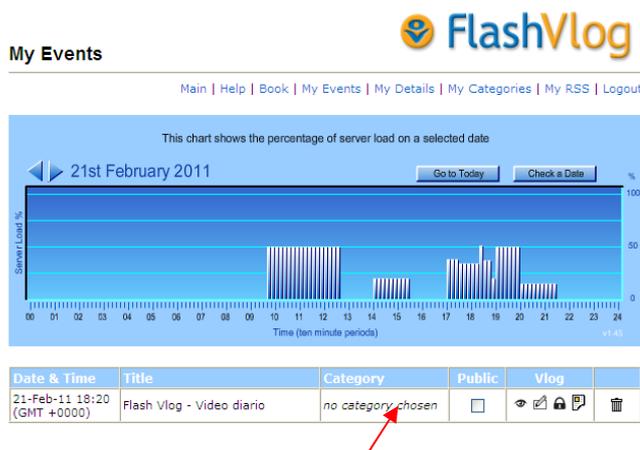
O Flash Vlog é uma ferramenta que oportuniza a criação de um vídeo diário, onde o sujeito poderá construir suas considerações quase que instantaneamente ao estudo da unidade. O problema é que não há como mapear os usuários que utilizam esta ferramenta, pois sendo de uso individual, o sujeito pode decidir torná-la pública ou não, conforme aponta a Figura 39.

Figura 38 – Editando o Flash Vlog



Fonte: <http://fm-OpenLearn.Open.ac.uk/fv/list.php>.
Acesso em janeiro/2011.

Figura 39 – Acessando os arquivos gravados



Fonte: <http://fm-OpenLearn.Open.ac.uk/fv/list.php>.
Acesso em janeiro/2011.

O Vídeo diário oferece ainda, uma ferramenta de personalização (molduras, cores, elementos gráficos, etc) de acordo com os objetivos e afinidades do usuário.

Mapas de Conhecimento – Knowledge maps

O Compêndio é uma ferramenta (software) para a criação de mapas de conhecimento, o que ajuda as pessoas a gerirem uma grande quantidade de informações. Por este motivo, mapear o conhecimento é uma habilidade primordial para a aprendizagem na atualidade.

Em um mapa do conhecimento as informações são ligadas no intuito de facilitar o acesso à informação. Para utilizá-lo é necessário fazer o download e instalá-lo no computador.

Através desta ferramenta é possível criar diferentes tipos de mapas:

a) **Mapa mental** – Favorece a organização dos próprios pensamentos e documentos, através de ícones que vão possibilitar a significação do leitor. No mapa mental é possível arrastar e soltar os documentos e websites em um mapa.

Figura 40 – Exemplo de um mapa mental sobre o que é estratégia.



Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_tools/learning_tool.php?courseid=3636&tool=km . Acesso em janeiro/2011.

b) **Mapa conceitual** – Permite mapear as conexões entre os conceitos. De acordo com Roesler e Sartori (2005, p.76), é uma ferramenta gráfica que organiza conceitos, ou seja, “fornece um método de organização e busca da informação”, sendo que atua como um “guia que permite navegar de forma aleatória ou organizada com a rápida localização dos conteúdos.”

Figura 41 – Exemplo de um mapa conceitual sobre o que é estratégia

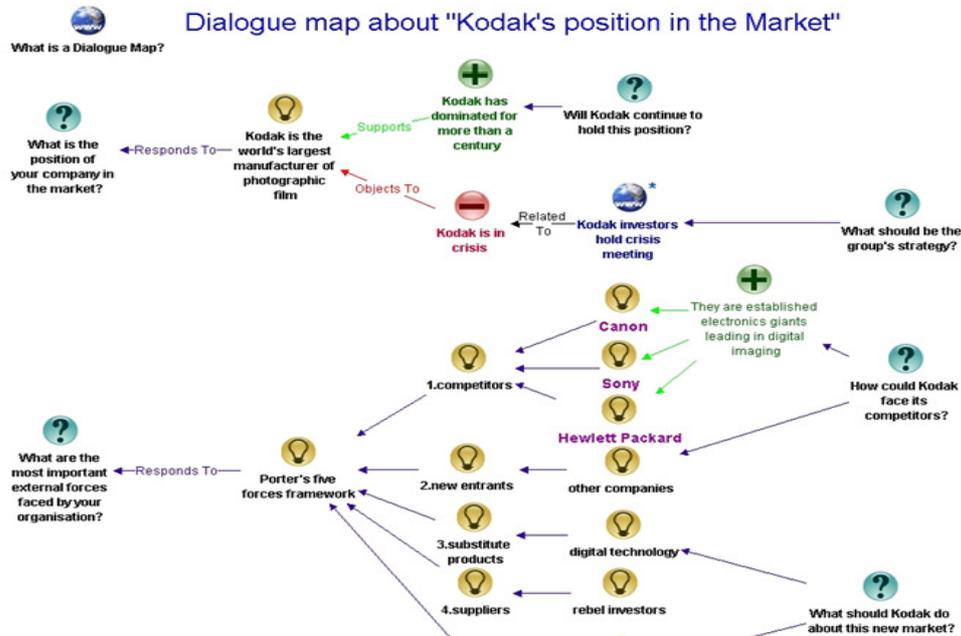
Mapa Conceito B700_3



Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_tools/learning_tool.php?courseid=3636&tool=km. Acesso em janeiro/2011.

c) **Mapa de diálogo** – Representação visual de uma conversação ou uma reflexão pessoal.

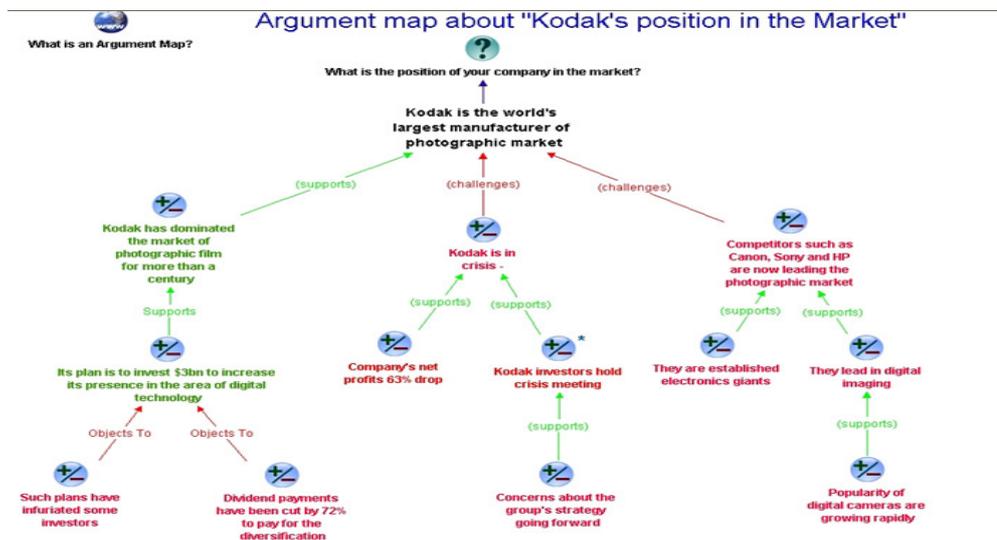
Figura 42 – Exemplo de um mapa de diálogo sobre a posição da Kodac no mercado



Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_tools/learning_tool.php?courseid=3636&tool=km . Acesso em janeiro/2011.

d) **Mapa de argumento** – É um diagrama que apresenta uma visão geral de raciocínio. Facilita a construção de argumentos através de uma estrutura lógica.

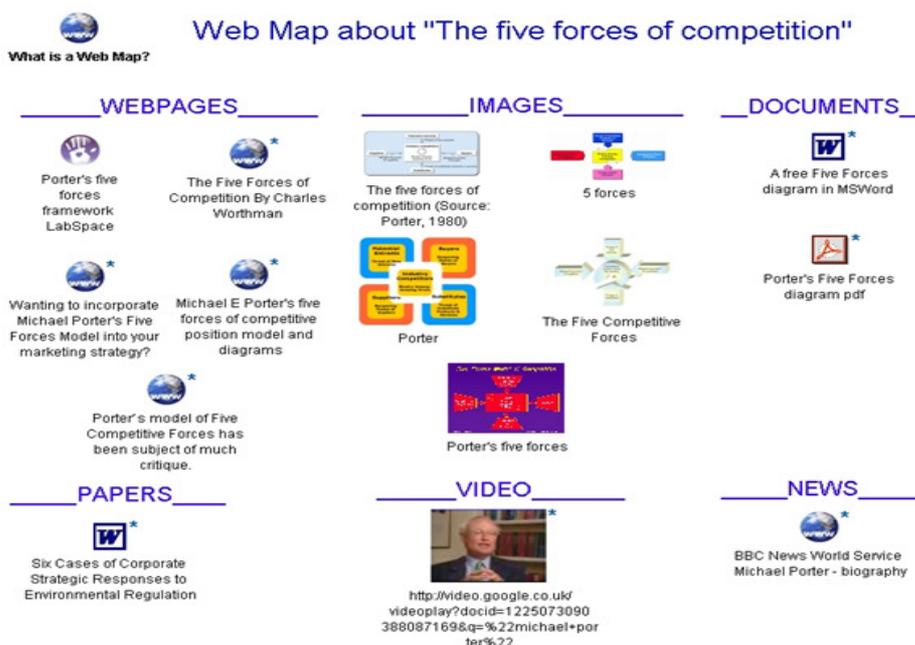
Figura 43 – Exemplo de um mapa de argumento sobre a posição da Kodac no mercado



Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_tools/learning_tool.php?courseid=3636&tool=km. Acesso em janeiro/2011.

e) **Mapa da web** – Mapa da web é uma representação gráfica e hipertextual dos sites importantes agrupados por categorias.

Figura 44 – Exemplo de um mapa da web sobre as cinco forças da concorrência



Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_tools/learning_tool.php?courseid=3636&tool=km Acesso em janeiro/2011.

Além do Compêndio, existe outra ferramenta para mapeamento do conhecimento, a Cohere. Esta ferramenta possibilita, através da web, que alunos com interesses comuns liguem suas ideias associando-as a sites relevantes, sem que seja necessário fazer o download do software, pois o mesmo funciona direto no computador do usuário.

Diante destas possibilidades o aluno pode criar uma 'teia' que o ajudará no processo de interligação e apreensão dos conhecimentos. É uma forma de significar o que foi estudado, podendo também representar um gesto de criação, uma vez que o aluno faz vários recortes na construção de um todo inédito, pois o caminho – percurso- é por ele estabelecido.

Cada uma das tipologias acima representa uma forma de entender e concatenar as ideias (e os sentidos que estão atrelados à elas), o que facilita sobremaneira a possibilidade do sujeito em organizá-las a partir de seus pré-construídos.

Como muitas das pessoas que montam estes mapas não disponibilizam para toda a rede do *OpenLearn*, fica inviável mapeá-los e identificá-los nas unidades independentes; até porque não são todas que contém estes mapas do conhecimento publicados.

Revista de aprendizagem – *Learning Journal*

Funciona como um blog para utilização pessoal ou compartilhamento de experiências.

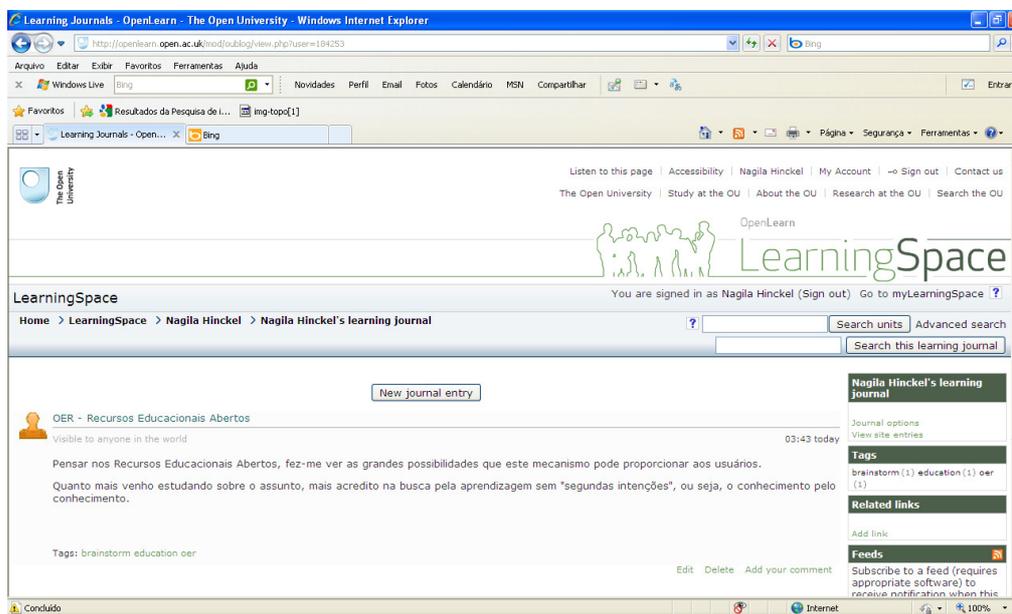


Figura 45 – Exemplo do *Learning Journals* (blog)

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/oublog/view.php?user=184253>. Acesso em janeiro/2011.

Assim como o *Flash Vlog* (vídeo diário) o *Learning journal* (revista de aprendizagem) é, também, um espaço de exposição de ideias, muito embora, a visualização destas postagens nem sempre é permitida pelo autor.

Clubes de aprendizagem – *Learning Clubs*

Esta ferramenta favorece o agrupamento de interesses comuns através de comunidades de aprendizagem, onde é possível compartilhar e discutir ideias, facilitando assim o estudo aberto.

O usuário pode escolher entre a criação de um Clube ou aderir a outro já existente. Cada clube possui um fórum onde é possível compartilhar arquivos e ideias.

Figura 46 – Recorte de Clubes de Aprendizagem presentes na ferramenta

<p>Union Learning Clubs NW Region Learning Club (LC_1)</p> <p>★ ★ ★ ★ ★ Rated by 2 user(s)</p>	<p>The aim of this club is to provide a virtual club for union learners within the North West of England, building upon the work done by the Open University, Unionlearn and Aimhigher within the Greater Manchester area.</p> <p>Tags: Union Learning Clubs NW Region Learning Club</p>
<p>Olavo de Carvalho Learning Club (LC_2)</p> <p>★ ★ ★ ★ ★ No ratings given</p>	<p>Ambiente Virtual para aprender com Olavo de Carvalho.</p> <p>Tags: Olavo de Carvalho Learning Club</p>
<p>Aulablog Learning Club (LC_3)</p> <p>★ ★ ★ ★ ★ Rated by 1 user(s)</p>	<p>Aulablog is the Spanish club for secondary school's teachers...</p> <p>Tags: Aulablog Learning Club</p>
<p>k309 TMA 4 Learning Club (LC_4)</p> <p>★ ★ ★ ★ ★ No ratings given</p>	<p>This temporary short term chatroom for the 4th TMA. It will begin on 19th July</p> <p>Tags: k309 TMA 4 Learning Club</p>
<p>Unisul Learning Club (LC_6)</p> <p>★ ★ ★ ★ ★ No ratings given</p>	<p>Club created for Unisul users</p> <p>Tags: Unisul Learning Club</p>

Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_clubs/learning_club.php?action=viewall. Acesso em janeiro/2011.

Registro de atividades – *My activity Record*

É possível, através desta ferramenta, saber onde o leitor parou seus estudos. Há um registro de tudo o que foi feito e quando foi feito, facilitando a retomada das atividades em outros momentos.

Fórum da Unidade – *Unit fórum*

Assim como os demais fóruns dentro do site do projeto *OpenLearn*, este tem o objetivo de promover a interação entre os usuários. Neste espaço os leitores podem tirar dúvidas sobre os conteúdos, levantar questões polêmicas para debate, encontrar parceiros com interesses comuns, construir conhecimento, etc.

Participantes – *Participants*

Esta ferramenta disponibiliza a listagem dos usuários cadastrados à unidade, juntamente com o e-mail e país de origem; favorecendo a interação e o conhecimento acerca dos colegas e seus interesses.

Figura 47 – Recorte da ferramenta participantes.

Current role | Learner

Users with the role "Learner": 680

First name : All A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Surname : All A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

User picture	Full name	City/town	Country
	dov kipperman - zz2348 - dkipperm@ort.org.il	nahariya	Israel
	Andreia Santos - ais35 - a.i.santos@open.ac.uk	Milton Keynes	United Kingdom
	Christoph Scheb - zz4428 - mail@scheb.com	Delingsdorf	Germany
	Carole Burd - zz5873 - caroleburd@yahoo.co.uk	Orpington	United Kingdom
	Alexandra Bujokas	Bauru	Brazil
	George Aitken - zz23297 - george.aitken@fareham.ac.uk	Fareham	United Kingdom
	Maria João	Lisbon	Portugal
	Subha Kumar	Pune	India
	James Brisland	Milton Keynes	United Kingdom
	John Kuti	Saint Petersburg	Russian Federation
	Paul Westeneng - zz47328 - paulwesteneng@gmail.com	Rotterdam	Netherlands

Fonte: http://OpenLearn.Open.ac.uk/blocks/learning_clubs/learning_club.php?action=viewall. Acesso em janeiro/2011.

Dentro de cada unidade existem ainda outras possibilidades que visam facilitar o acesso ao conhecimento pelo usuário:

- avaliação dos conteúdos e visualização dos gráficos com o relatório de todas as avaliações realizadas;
- disponibilização do conteúdo em diversos formatos que não o apresentado na Unidade (áudio, download, RSS ²⁷ etc);
- fazer uma cópia para revisão no *LabSpace*; etc.

²⁷ O RSS proporciona ao usuário a possibilidade de leitura de todo o conteúdo sem divisões de forma online, podendo ainda ser impresso.

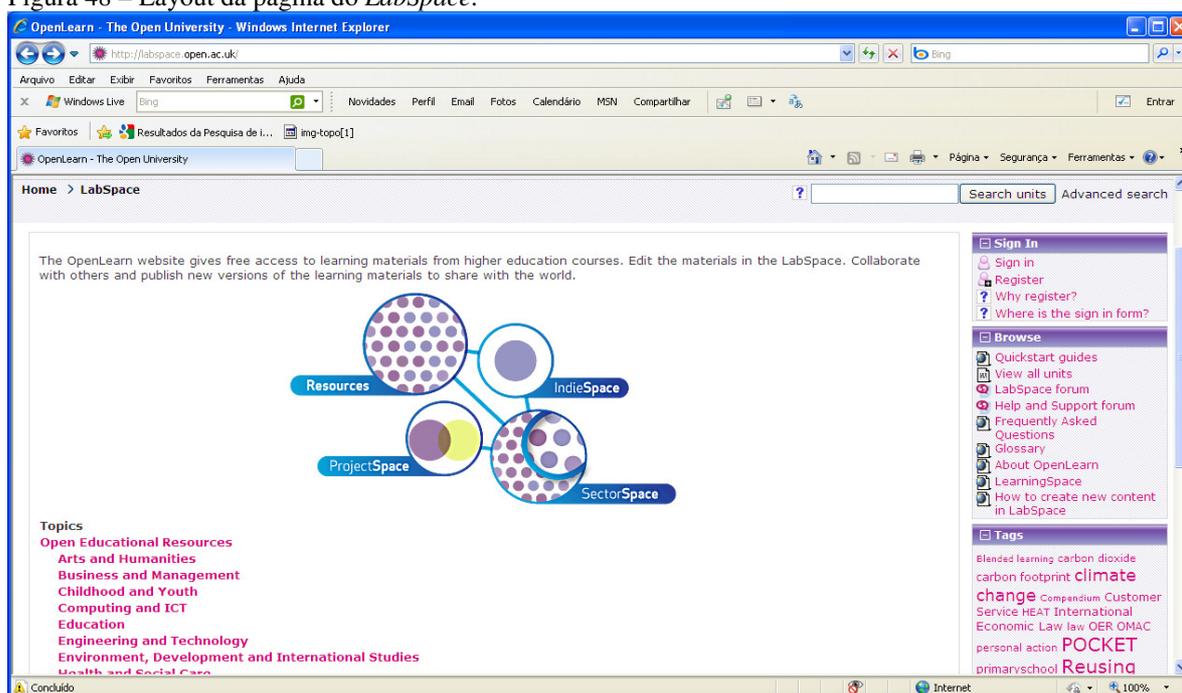
3.2.2.2 LabSpace

O *LabSpace* enquanto espaço de aprendizagem virtual é o objeto de análise desta pesquisa. Através da análise deste espaço, é que será possível compreender os deslocamentos que tornam possível a materialidade do sujeito leitor, e que, por este motivo, o constituirá como Leito Aprendiz.

O *LabSpace* disponibiliza aos seus usuários a possibilidade de construção do conhecimento através da criação, reutilização e mixagem de Recursos Educacionais Abertos disponibilizados pela *Open* sob a licença da *Creative Commons*.

Esta ferramenta pode ser utilizada por qualquer pessoa que tenha interesse na modificação e divulgação de recursos na web.

Figura 48 – Layout da página do *LabSpace*.



Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/>. Acesso em janeiro 2011 .

É possível encontrar no *LabSpace* unidades independentes de estudo, cursos - com um conjunto estruturado de recursos educativos prontos para o uso – ou, ativos. Ativos são recursos do tipo imagem, animação, clipes de áudio, etc. Uma unidade de estudo pode conter apenas um ativo, mas na maioria das vezes acontece de forma conjunta.

Dependendo da origem ou do público alvo, o REA pode ser elaborado em um lugar diferenciado. Entre eles:

- a. *IndieSpace*
- b. *ProjectSpace*
- c. *SectorSpace*

a. *Indie Space*

O *IndieSpace* é o local dedicado aos usuários com pouca intimidade com a mixagem e reutilização de REA. Neste local é possível criar novas unidades, remixar conteúdos existentes ou, simplesmente, aprender a utilizar as ferramentas do *LabSpace*.

Sendo este um espaço de familiarização com o *LabSpace*, a *Open* - após um período muito grande de inatividade - limpará a área de trabalho do *IndieSpace*. Se for preciso a *Open* poderá recuperar estes materiais.

Se o usuário sentir necessidade de uma maior controle poderá direcionar-se ao *ProjectSpace* ou para o *SectorSpace*.

b. *ProjectSpace*

Este espaço está reservado para atividades e projetos colaborativos. A *Open* fornece um ambiente online onde os membros de uma empresa ou sócios podem colaborar no desenvolvimento dos REA.

Diferentemente do *IndieSpace*, o *ProjectSpace* disponibiliza ao usuário toda a funcionalidade do *LabSpace*. Caso seja necessário a *Open* poderá fornecer uma senha provisória, para que no momento da construção do REA, o mesmo fique disponível somente para os idealizadores/reutilizadores.

Atualmente o *ProjectSpace* suporta três tipos de unidades de colaboração:

- Projetos de pesquisa e desenvolvimento – avaliação colaborativa dos processos de produção e reutilização dos REA;
- Projeto de desenvolvimento de recursos – colaboração entre parceiros na produção de REA para um público alvo pré- determinado;

- Projeto de utilização – compartilhamento de experiências na realização e apoio aos REA para um público específico.

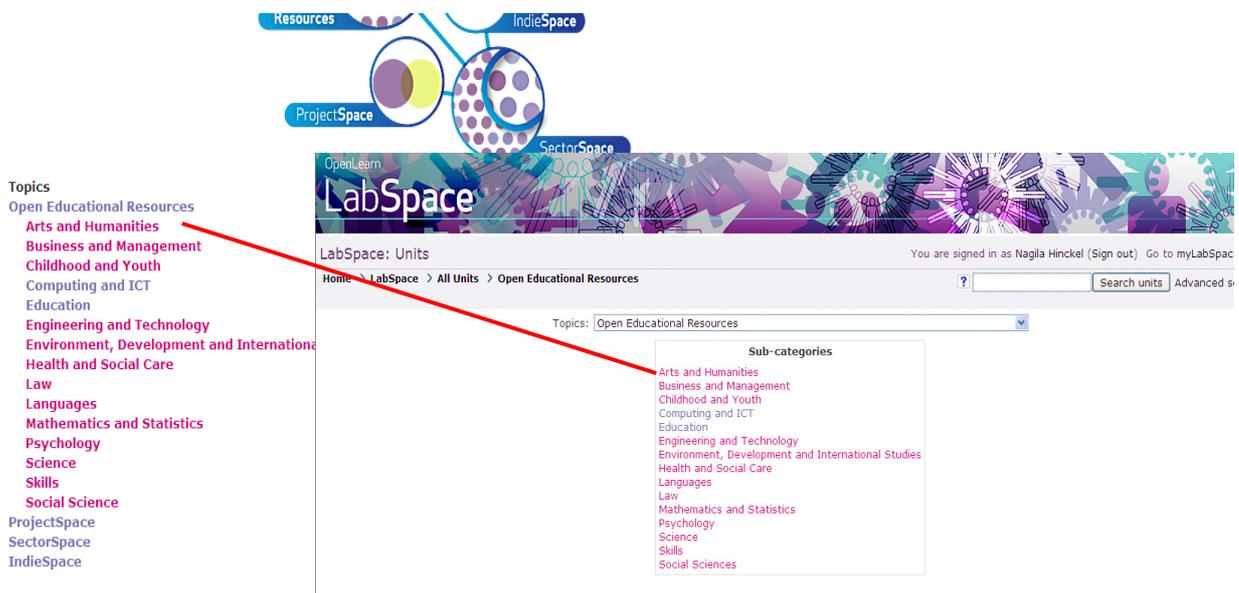
c. *SectorSpace*

O *SectorSpace* é o local de disponibilização de recursos educacionais abertos, sob o lema de que quanto mais recursos forem publicados maior será a cultura de socialização dos Recursos Educacionais Abertos.

Assim como o *ProjectSpace* o *SectorSpace* também oferece um hall de ferramentas que facilitam e possibilitam o experimento e a compreensão de como os usuários vão reagir na utilização dos REA, seja de maneira formal ou informal.

Independente de os REAs serem produzidos em locais diferenciados, o acesso a eles depois de produzidos, modificados ou remixados é feito de forma muito similar ao *LearningSpace* nos tópicos ou áreas do conhecimento.

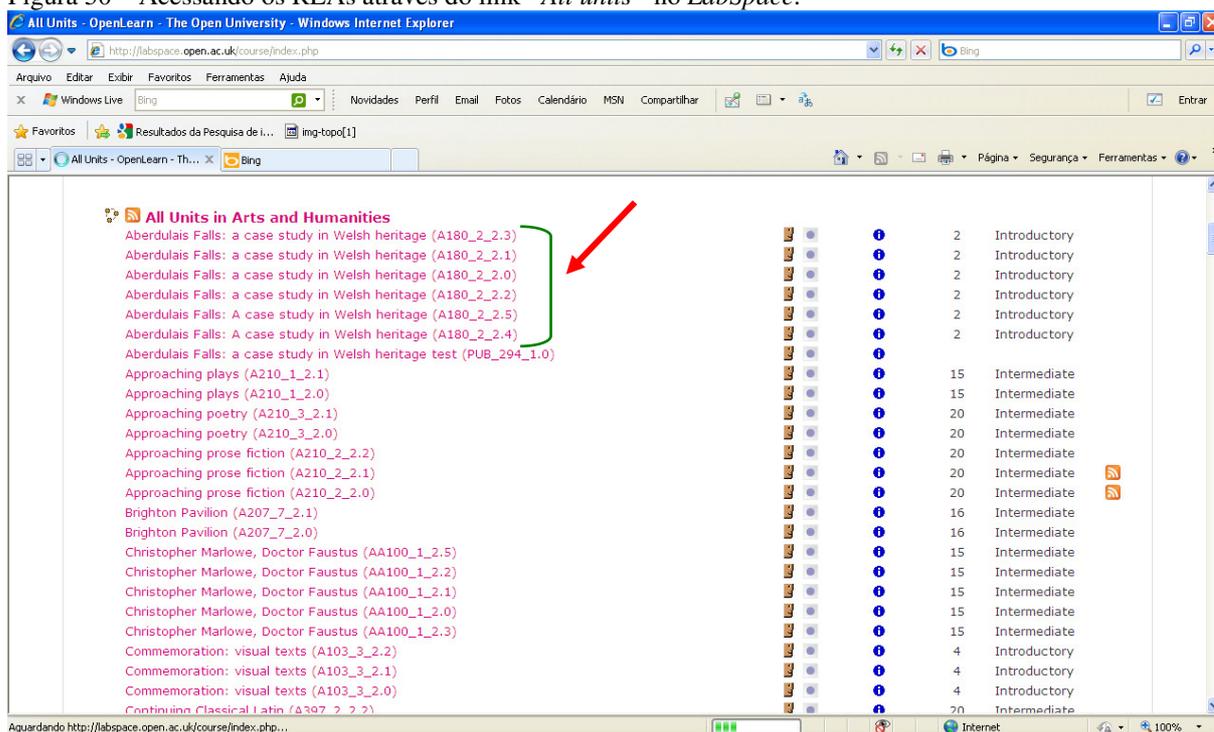
Figura 49 – Acessando os REAs no *LabSpace*.



Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/>. Acesso em janeiro 2011 .

É possível, também, acessar todos os REAs através do link “*All units*”, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 50 – Acessando os REAs através do link “All units” no LabSpace.



Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/>. Acesso em janeiro 2011.

Conforme é possível verificar na figura acima, neste link aparecem todas as versões que um determinado módulo sofreu, sendo que estas modificações são diferenciadas pela numeração ao final do código da disciplina.

Clicando sobre o nome da unidade ou módulo é possível vincular-se a ela pelo LabSpace. Abrindo a página, nos casos de suas modificações terem sido feitas pelo indieSpace, projectSpace ou sectorSpace, aparecerá uma etiqueta indicativa na parte superior da página.

Além de poder utilizar todas as ferramentas já disponíveis no LearningSpace, o sujeito leitor presente no LabSpace pode baixar todas as versões daquele material, inclusive a versão original postada pela Open University. Há também a ferramenta que permite ao leitor baixar uma cópia para modificação.

Figura 51 – Acessando um REAs no *LabSpac*.

The screenshot displays the LabSpace website interface. At the top, there is a navigation bar with the 'LabSpace' logo and a search bar. Below the navigation bar, the breadcrumb trail reads: Home > LabSpace > All Units > Open Educational Resources > Arts and Humanities > A216_1_2.1. The main content area features a large image of the Louvre Museum's glass pyramid. To the left of the image, there are several sidebar panels: 'My preferences', 'Learning Tools', 'Rate and Review', 'Versions', 'Alternative Formats', and 'Tags'. A red arrow points to the 'Versions' panel, which lists three versions: '1.0 Original OpenLearn version', '2.1 User revision', and '2.0 User revision'. Another red arrow points to the 'LabSpace' link in the breadcrumb trail. The main content area includes the course title 'Musée du Louvre', a description, and a list of sections: 'Introduction', '1 Themes and issues in the history of art', and '2 The Louvre'. The 'Introduction' section contains a paragraph about the unit's purpose. The '1 Themes and issues in the history of art' section contains a paragraph about the unit's content. The '2 The Louvre' section contains a paragraph about the original TV programme and a list of activities.

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/>. Acesso em janeiro 2011.

O *LabSpace* como espaço de produção, modificação e mixagem de conteúdos abertos, torna possível identificar a materialização do sujeito leitor aprendente. A partir de agora, partindo do recorte – representado pelo *LabSpace* - será dado início a análise discursiva buscando evidenciar e destacar as formas com que este espaço proporciona a possibilidade de deslocamento e materialização dos sujeitos em Leitor Aprendente.

4 METODOLOGIA

A AD constrói um dispositivo teórico analítico de interpretação singular que relaciona o dito e o não dito procurando perceber a partir do que o sujeito diz aquilo que ele não fala, mas que também produz sentidos no discurso. É preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise.

De acordo com Orlandi (2006), a AD constitui-se como uma disciplina de interpretação na medida em que o analista lê ‘a história’ (relativa a historicidade) do texto percebendo aquilo que não está posto ou explícito. Assim, interpretar não significa simplesmente decodificar um texto, mas ver nas entrelinhas as marcas deixadas na relação entre o sujeito, a língua e a história.

Ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua (do sujeito) direção. (...) O espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito. (ORLANDI, 2004, p.22).

A interpretação, sob este viés, não é isenta de determinações, haja vista que o gesto de interpretar já representa uma inscrição do sujeito e dos enunciados a um registro mnemônico relativo ao dizer.

Para a AD não há sentidos estabilizados já que a língua funciona pela ideologia e os sujeitos também são interpelados por ela através das formações discursivas e ideológicas nas quais se inserem. “Os sujeitos e os sentidos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente - estão largamente presentes.” (ORLANDI, 2009, p.60).

O processo de identificação dos sujeitos do/no discurso é, portanto resultado dessas constituições e filiações históricas, ideológicas e discursivas.

Orlandi (2009) afirma que o mecanismo da AD deve dar conta de relacionar e distinguir a descrição dos processos, que levam a identificação do sujeito, com a interpretação destas condições, em que o sentido é constituído no discurso. Como a AD leva em consideração a materialidade da linguagem, foi necessário criar dispositivos de interpretação

na busca de compreensão da discursividade presente na linguagem, ou seja, os dispositivos estão relacionados ao reconhecimento e identificação da materialidade dos fatos.

São dois os dispositivos de interpretação, segundo Orlandi (2006): um teórico e outro analítico.

O dispositivo teórico refere-se à fundamentação, aos conceitos e noções que estabelecem a AD. É o dispositivo teórico que vai determinar o dispositivo analítico; oferecendo subsídios para que o analista possa avaliar e entender o funcionamento discursivo.

O dispositivo analítico apoia-se na noção de efeito metafórico, sendo função do analista evidenciar a produção de sentidos através do objeto simbólico, bem como as formas com que os processos de significação acontecem no texto. (ORLANDI, 2004).

Portanto, é necessário que a metáfora seja percebida como uma transferência, partindo-se do princípio de que todo enunciado pode se deslocar de seu sentido para tornar-se outro. Em outras palavras, pode-se dizer que o dispositivo analítico é construído por cada analista durante cada análise específica, sendo que esta dependerá dos questionamentos do analista, do *corpus* a ser analisado etc.; o que torna a interpretação um processo muito subjetivo.

É preciso considerar que a descrição está vinculada a interpretação de forma que o analista deve movimentar-se na lacuna existente entre ambas, gerando assim uma posição de neutralidade relativa, haja vista os caminhos escolhidos pelo analista durante a interpretação. “O analista não interpreta, ele trabalha nos limites da interpretação” (ORLANDI, 2009), ou seja, a análise está sob o gesto de interpretação, como uma reconstituição de todos os elementos que estão embutidos no acontecimento, de forma que a interpretação não ocorre sobre o texto, mas sim sobre os dados da análise, fundamentados na teoria como forma de entender o processo de produção de sentidos.

Sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas a tirar proveito delas. E o faz pela mediação teórica. Para que no funcionamento do discurso, na produção dos efeitos ele não reflita apenas no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, mas reflita no sentido do pensar. (ORLANDI, 2009, p.61).

Assim, o analista de discurso não se abstrai da história, do simbólico ou da ideologia, ele conta com o deslizamento, com a falha da língua e o equívoco da história no procedimento da análise.

Para que o analista possa elaborar a sua análise é necessário então que seu dispositivo analítico constitua-se no batimento do seu recorte, do *corpus* e do dispositivo teórico de análise. Dito de outro modo, o analista precisa presentificar a problemática que originou o seu interesse no objeto, as bases teóricas que a sustentam e, também, os materiais que dão forma e delimitam o seu *corpus* no processo de compreensão e análise.

Segundo Orlandi (2009) um dos primeiros pontos a serem considerados quando se fala em análise é a constituição do *corpus*.

Acompanhe, a seguir, como ocorreu à delimitação do *corpus* desta pesquisa.

4.1 O CORPUS

O analista do discurso parte de um objeto para a constituição de seu *corpus*, de forma que a escolha do mesmo já representa um gesto de análise.

No caso desta pesquisa, nosso objeto advém da Educação a Distância e dele selecionamos um *corpus*, fruto de um interesse teórico e analítico. Neste caso, o nosso *corpus* foi delimitado pelo projeto *OpenLearn*, e a partir dele criou-se uma hipótese que dará materialidade ao recorte a que nos propomos trabalhar: o conceito de aluno aprendente enquanto sujeito do/no discurso. Sendo assim, o recorte é determinado pela posição do analista na observação do *corpus*.

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e se organiza face a natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para reger a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2009, 64).

Durante o processo de recorte é necessário que a posição do analista seja teorizada, para que as formações discursivas que o atravessam sejam expostas, constituindo assim parte dos sentidos marcados na análise discursiva.

Uma vez analisado um objeto, este fica posto para novas análises, uma vez que as possibilidades de leitura nunca se esgotam. Portanto, a análise, como já foi dito, não tem o objetivo de levantar verdades absolutas e cristalizadas, mas sim possibilidades, pontos de vista que determinam e dão materialidade aos sentidos e aos sujeitos.

Na perspectiva dos dispositivos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso, buscamos analisar o espaço virtual do projeto *OpenLearn* da *Open University*, procurando a materialidade discursiva de um sujeito leitor (aprendente), através dos elementos que o diferenciam dos sujeitos inscritos em outros padrões de Educação a Distância.

A partir dos referenciais expostos acima e, também, da teoria da complexidade de Edgar Morin – que fala da importância de entender que as partes não existem por si só, mas que fazem parte de um todo maior que as constitui – buscar-se-á a partir de agora falar um pouco das partes na constituição do ‘todo’ desta dissertação, que representa o recorte feito para a elaboração da análise.

Para chegar ao *corpus* deste trabalho de pesquisa foi necessário a realização de um recorte, que dentro da AD representa o posicionamento do analista frente ao *corpus*.

Um recorte, na linguística, é uma segmentação, ou seja, a informação é dividida de forma precisa e mensurável. Contrariamente a esta realidade, em AD o recorte já configura um movimento de análise, sendo que não existe um significado único, mas sim, múltiplas possibilidades de sentido.

De acordo com Orlandi (1984, p.14) “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim o recorte é um fragmento da situação discursiva”.

Contrariamente ao que ocorre na Linguística – onde o linguista faz uma relação linear e hierárquica entre as unidades segmentadas – em AD o recorte varia de acordo com os tipos de discurso, as condições de produção, bem como com os objetivos que se pretende alcançar com a análise, sendo inviável, desta forma, uma hierarquização automatizada.

Pode-se afirmar, então, que “o texto é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as condições de produção e com a situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p.14).

Assim, ainda de acordo com a mesma autora, o recorte está ligado a ideia de polissemia e não a de informação, pois como já mencionado em outro momento, o recorte configura-se pela situação de interlocução, havendo desta forma todo um contexto ideológico que não é visto explicitamente na perspectiva da segmentação.

Neste trabalho dissertativo, o recorte foi feito partindo do interesse desta autora pelos assuntos relacionados à Educação, mais especificamente à EaD, que foi escolhida, por este motivo, como objeto de pesquisa. A partir desta inclinação, levantou-se a ideia de encontrar um modelo educacional que fosse diferenciado dos padrões metodológicos de ensino a

distância presentes no Brasil e que possuísse, neste sentido, um perfil diferenciado de sujeito leitor até então instituído.

Terminada a busca por instituições com modelos distintos, houve a escolha da *Open University*, pois além de oferecer um modelo diferenciado, possuía também um projeto muito inovador no que diz respeito à metodologia, ao ensino e aos discursos que se consideram dominantes dentro da educação. Sendo assim, decidiu-se pela delimitação do projeto *OpenLearn*, como o *corpus* de nossa pesquisa.

Como o recorte de análise constitui-se no movimento de compreensão da possibilidade de deslocamento, das diferentes forma-sujeito em Leitores Aprendentes, optamos por descrever mais detidamente o *LabSpace* – ferramenta do projeto *OpenLearn* que possibilita a construção, reutilização e mixagem de Recursos Educacionais Abertos (REA)– para análise e identificação do Sujeito Leitor Aprendente que se busca materializar.

Orlandi (2008) afirma que todo texto tem inscrito em si as relações entre um autor e os leitores, sejam estes reais ou virtuais.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. (...) Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (ORLANDI, 2008, p. 09).

Em educação a distância, alguns autores buscaram definir o aluno virtual sob o título de aprendiz. Este sujeito, segundo Maia e Mattar (2007) não precisa mais estar presente fisicamente para que possa aprender e não deve ser apenas entendido como uma pessoa física, pois o mesmo pode representar uma comunidade ou organização.

A princípio instituiu-se uma dúvida com relação ao nome que seria dado a este sujeito. As terminologias ‘giravam’ em torno de três palavras: aprendiz, apreendente e aprendente. A primeira palavra a ser desconsiderada no processo foi a relacionada ao aprendiz, pois esta traz consigo uma ideia de passividade, o que dentro da perspectiva de educação aberta do projeto *OpenLearn* não é coerente. Restaram-se duas possibilidades e uma lógica a ser seguida.

O significado da palavra apreender está mais relacionado a “apreensão de coisas, objetos” e a palavra aprendente configura-se como um neologismo que traz consigo a noção

de movimento, de percurso de dis-curso, de ação em um processo contínuo²⁸ de aprendizagem e construção de conhecimento, sendo por este motivo, a escolhida para nomear o sujeito que buscamos dar forma nesta pesquisa.

Assim, unindo os conceitos de Orlandi, ao espaço diferenciado, foi possível visualizar um novo perfil de sujeito, heterogêneo, em processo de constante construção de conhecimento e aprendizagem, que pelos motivos expostos acima será chamado, nesta pesquisa, de Sujeito Leitor Aprendiz, fruto de um modelo educacional que prega²⁹ o ‘conhecimento pelo conhecimento’.

²⁸ É importante destacar que este contínuo deve ser entendido com ressalvas, ou seja, deve-se levar em consideração que estes sujeitos tem oscilações entre os processos de aquisição e construção de conhecimento.

²⁹ Sabendo que são vários os discursos que permeiam e confluem dentro dos ambientes educacionais, não se deve ter uma visão totalitária e fechada, acreditando que o único discurso que conta é o que remete ao conhecimento pelo conhecimento. Sendo uma instituição, dentro de uma sociedade capitalista, existem outros discursos que também se fazem valer dentro de um mesmo ambiente e que diante de uma análise mais criteriosa podem ser evidenciados. No entanto, neste momento levar-se-á em consideração a ideia do conhecimento sem ‘segundas intenções’, pois partimos do pressuposto que o sujeito leitor aprendiz está neste ambiente em busca do conhecimento pelo conhecimento, uma vez que o espaço OpenLearn não confere titulações.

5 O SUJEITO LEITOR APRENDENTE: DOS DESLOCAMENTOS À MATERIALIZAÇÃO NO PROJETO *OPENLEARN*

Ao longo deste trabalho de pesquisa foi elaborada uma descrição de como funcionam os espaços do Projeto *OpenLearn*, desde as formas de interação até as ferramentas que proporcionam ao “indivíduo maior autonomia” em seu processo de aprendizagem e que, de alguma forma, constituem materialidade a um tipo de sujeito diferente do sujeito leitor virtual da AD e do aprendiz virtual da EaD.

Orlandi (2006) diz que o processo de construção dos sentidos está ligado as formações imaginárias que regem o discurso através das formações discursivas.

Se uma proposição, uma palavra, uma expressão se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá um sentido que lhe seja próprio, vinculado a sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva. Do mesmo modo, palavras, expressões e proposições literalmente diferentes, podem no interior de uma mesma formação discursiva, dada ter o mesmo sentido. (ORLANDI, 2006, p.17).

Neste sentido, a interpretação é um gesto pelo fato de intervir no real do sentido. Ainda de acordo com esta autora existem dois tipos de gestos de interpretação: o do analista e o do leitor comum. Enquanto o primeiro é determinado ³⁰pelo dispositivo teórico o segundo o é, pelo dispositivo ideológico. (ORLANDI, 2004).

O gesto de interpretação do analista proporciona que ele se desloque, trabalhando no limiar das formações discursivas, sem inscrever-se em nenhuma delas. É claro que a posição do analista não é imparcial. O fato de descrever já configura uma interpretação. Ou seja, Não há possibilidade de afastamento, ele está completamente tomado pelo seu lugar enunciativo.

Contrariamente ao analista, o leitor comum, compreendido através dos dispositivos da AD, como aluno aprendiz, é levado pelo apagamento, sendo desta forma, absorvido pelo engano do “sentido já lá”.

Os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta. Para dizer, ele tem que inscrever-se no interdiscurso, tem que se

³⁰ Esta determinação não acontece na relação de causa e efeito. O sentido de determinar neste caso esta mais ligado a mediação (para a EaD) e/ou ao embate do analista com o corpus, através do gesto de interpretação, conforme entende a AD.

filiar a um saber discursivo (uma memória) que sustenta a possibilidade de produzir sentido. (ORLANDI, 2004, p.93).

Assim, a memória sustentada pelo espaço de aprendizagem do projeto *OpenLearn* é relativa à educação, à aprendizagem. As pessoas que ingressam no espaço de aprendizagem e que utilizam as ferramentas de interação buscam criar vínculos tanto com o ambiente, quanto com os demais participantes.

Na imagem abaixo temos o recorte de um fórum postado e que foi intitulado: “Por que você está aqui?” O autor do *post* além de questionar os demais usuários, escreveu os motivos de ele estar presente neste espaço; falou sobre os seus interesses e os seus anseios; tentando, de alguma forma, encontrar parceiros com os mesmos objetivos que o dele.

Figura 52: Identificando-se com o local e os sujeitos.

The screenshot shows a forum interface for 'LearningSpace'. The breadcrumb trail is 'Home > LearningSpace > Education forum > Why are you here?'. The user 'Joe Beardsworth' posted on 28 December 2010 at 18:31. The post title is 'Why are you here?'. The text of the post reads: 'I'm looking at OpenLearn for several reasons. Having previously done some OU study, I'm considering taking another course but as I dropped out of my last one, I'm slightly hesitant to start again. I'm going to use my old books and the resources on here to get back into the swing of things. I'm also a student support worker for distance learners and need to be aware of moodles like this one as my students don't have access to the usual resources.' A 'Permalink' link is located at the bottom right of the post area.

Fonte: <http://OpenLearn.Open.ac.uk/mod/forumng/discuss.php?d=3660>. Acesso em: fevereiro 2011.

Todo este discurso produzido pelo usuário do fórum só faz sentido, pois há um pré-construído que determina que o espaço disponibilizado pela *OpenLearn*, de algum modo, refere-se à aprendizagem, relaciona-se à Educação, ou seja, há um pré-construído que o sustenta e significa. Desta forma, ao mesmo tempo em que este pré-construído determina os sentidos dentro do espaço, também, determina sentido aos sujeitos e define subliminarmente as possíveis movimentações do sujeito dentro deste espaço de aprendizagem aberto.

No decorrer da pesquisa verificou-se que os diferentes sujeitos inscritos no projeto *OpenLearn* coexistem e convergem na formação de uma ‘nova’ possibilidade de sujeito. Esta terceira possibilidade de sujeito, que constitui o recorte deste trabalho, é configurada pelo Sujeito Leitor Aprendiz, sujeito este, que buscamos materializar nesta pesquisa.

Diz-se possibilidade no sentido de que o efeito de sujeito pretendido depende de condicionantes relacionadas tanto à textualidade do ambiente quanto as filiações discursivas

dos sujeitos. Ou seja, estes deslocamentos para outras Forma-sujeito dependem de todo um contexto representado pelas condições de produção do EVA e da exterioridade ideológica na qual o sujeito está inscrito. Assim o gesto de interpretação é que vai determinar o deslocamento deste sujeito para a materialização, ou não, do sujeito leitor aprendente.

O sujeito leitor do discurso é resultado das formações imaginárias do autor. É quase como um jogo: o autor imagina seu leitor e antecipa-se por ele na construção de seu discurso, tentando (sem sucesso efetivo) determinar todos os sentidos.

Ora, mas o que este sujeito tem a ver com o aprendiz virtual da EaD? Tudo, pois na verdade, o aluno aprendiz da EaD, não deixa de ser um sujeito leitor enunciativo, uma vez que seus caminhos foram pré-estabelecidos por outra pessoa, balizados pelo “sistema” e inscrito no funcionamento da internet. Esses fatores determinam o que era ou não importante ser objeto de estudo, ou quais seriam os limites deste aprendiz dentro do espaço virtual. Além disso, os materiais são pensados a partir do ideal de um sujeito autônomo e responsável a que a EaD propõe.

Eis que se instaura um novo conflito. Já falamos que nem sempre o que o autor – enquanto função que o sujeito assume - imagina, no momento em que busca produzir sentidos ao leitor, é eficaz, uma vez que o processo de significação é subjetivo e, portanto, depende de todo um contexto relacionado à historicidade, as condições de produção, as relações de força, as memórias discursivas, entre outras coisas.

Trazendo Morin (2008) para esta discussão é provável que se entenda um pouco melhor a constituição destes sujeitos. Morin, como já mencionado em outro momento desta pesquisa, fala sobre a teoria da complexidade. Esta, por sua vez, reclama a necessidade de as pessoas ampliarem seu olhar no entendimento de algo maior ao que está a nossa frente. Ensina-nos a entender que o mundo é complexo e que a síntese exacerbada nos cega. Não que esta não possa existir, mas estabelecida sua existência é necessário que o todo anterior – que representa o processo de síntese - não seja apagado. Fazendo um contraponto com a AD, poderíamos dizer que este todo representa a historicidade, as condições de produção de um discurso, sendo, desta forma, essencial para significá-lo.

Para a AD este sujeito do discurso é evidenciado por sua complexidade e por sua “aparente” transparência, sendo que ele não é o sujeito físico, mas sim fruto de uma posição sujeito delineada no discurso. Diz-se aparente pelo fato de que a transparência do sujeito é uma ilusão, produto dos Esquecimentos Discursivos propostos por Pêcheux.

Entendendo que as CP são partes estruturantes do discurso e que estas condições levam em consideração os sujeitos e a situação, torna-se importante pensar no todo para

‘compreender’ os sentidos, pois estes, não são unívocos e transparentes. Esta univocidade e solidez que os sentidos parecem apresentar são fruto do apagamento, do esquecimento do todo que o constitui e significa. Assim, “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para encontrar a sua regularidade não se analisam os produtos, mas os processos de sua produção.” (ORLANDI, 2008, p.55).

Outra posição teórica de Morin (2008) e que pode ser lida pela Análise do Discurso, são os níveis de realidade. Estes se referem aos pressupostos. Dependendo da posição que determinado sujeito assume ele terá um nível de realidade diferente. Morin (2008) reflete que muito embora duas ideias estejam em níveis de realidade diferentes, não necessariamente elas são contraditórias, sendo que na maioria das vezes é possível encontrar um ponto de intersecção entre elas.

Sob as formulações da AD, temos como contraponto a noção de “posição sujeito”.

As transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações teóricas. Uma mesma palavra, na mesma língua significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em outra formação discursiva. (ORLANDI, 2009, p.60).

Morin (2008) expõe ainda sobre a lógica do terceiro incluído. Em sua descrição ele usa uma tipologia com letras, mas será utilizado um exemplo prático relacionado a educação para melhor entendimento e compreensão desta teoria. O Ensino presencial e a Educação a Distância são duas modalidades de ensino que *a priori* são diferentes, e que mesmo tendo pressupostos distintos, partem de uma mesma premissa (a educação) e esta, por sua vez, é o ponto de ligação, o “comum” entre estas duas formas ensino.

O terceiro incluído seria a “outra” possibilidade, representada pela junção de ambas a partir da premissa que as une; neste caso representada pela *Blended-Learning* (cursos híbridos que combinam as potencialidades do presencial com o virtual). Esta reflexão só é possível a partir do entendimento da complexidade e dos níveis de realidade, pois percebendo o todo, vê-se ambas as partes, e vendo ambas as partes é possível identificar em que momento se dividiram.

Nesta pesquisa o mesmo pode ser feito. Parte-se de dois pressupostos, um referente ao leitor virtual da AD e outro relacionado ao aluno aprendiz da EaD. Ambos diferem, pois partem de áreas teóricas diferentes, ou seja, são noções de ordem discursiva distintas. Por isso, pretende-se na análise desta pesquisa mostrar o funcionamento dos gestos de

leitura/interpretação desses sujeitos, marcando seus deslocamentos dentro da textualidade presente no espaço virtual; da Função-Autor para o Efeito-Autor do Leitor Aprendiz.

Ambos os sujeitos (sujeito leitor da AD e sujeito aprendiz da EaD) foram descritos por pessoas em níveis de realidade (posição sujeito) diversos, mas compreendendo-se o todo – historicidade, pré-construído – há algo que une estes dois conceitos, que é a existência de um sujeito. Pode-se ir além, pois estes sujeitos confluem de tal forma que os unindo têm-se a criação de um terceiro sujeito. Muito embora este seja constituído por ambos, desloca-se na composição de uma nova posição e, portanto, passa a ter um novo sentido. Eis que chegamos ao nosso sujeito leitor aprendiz.

Sabendo que a autoria se movimenta na construção de um ‘novo’ sentido e de responsabilidade por esta produção, a AD especializa essa compreensão quando aponta para distintos modos de funcionamento, sendo um de caráter enunciativo (relacionado à heterogeneidade e formação discursiva dominante) e outro discursivo (efeito de singularidade e efeito de fechamento).

No funcionamento enunciativo, temos a função autor, quando o sujeito constrói “novos” sentidos a partir de formações discursivas dominantes, sendo que a dominância não se perde durante este deslocamento. Já no funcionamento discursivo, tem-se o efeito-autor, ou seja, enunciados que produzem um efeito de fechamento, como se os sentidos se criassem ali. O sujeito se identifica com as formações discursivas como se o sentido fosse por elas determinado.

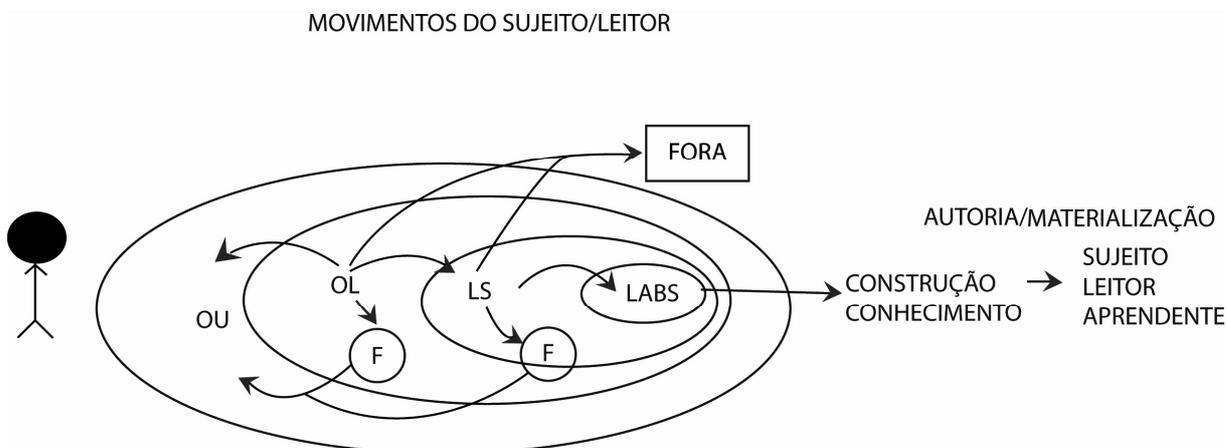
A autoria tem relação com a produção de um “novo” sentido. (...) Em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E, em segundo lugar, em um nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. (GALLO, 2001, p.2)

O Efeito-Autor se dá então, quando o sujeito constrói um efeito de homogeneidade para o ‘novo’ enunciado que é fruto da confluência de diferentes formações discursivas. Assim a função autor é representada pela ‘unidade’ de sentido formulado.

Levando em consideração tudo que se abordou até então, desde o início desta análise, faz-se necessário um afastamento da textualidade que constitui o espaço virtual do projeto *OpenLearn*, no intuito de buscar compreender o efeito de sentido que o todo produz. Sendo

que este todo, representado pela movimentação do sujeito dentro destes espaços, caracteriza-o como sujeito leitor ou como sujeito leitor aprendiz.

Figura 53: Deslocamento do Sujeito leitor aprendiz.



Legenda: OU: Open University; OL: Open Learn, LS: LearningSpace; LABS: LabSpace; F: Forum.
Fonte: Hinckel, 2011.

Perceba que a figura acima traça um panorama com os possíveis deslocamentos do sujeito dentro dos espaços fornecidos pela *Open University*. É possível que o sujeito que entre em contato com o projeto já seja um aluno da *Open*, mas sabe-se que este também pode não ter qualquer vínculo institucional. O fato é que independente do local de onde ele vem para chegar ao projeto não o caracteriza na condição de sujeito que se vem buscando comprovar existência. São deslocamentos de sujeitos e sentidos próprios da textualidade digital e do que o ambiente de aprendizagem permite, mas que, no entanto, não pode, ainda, constituir-se num efeito autor, pois o que determina o efeito de autoria é a inscrição do sujeito no discurso legitimado, institucional, que sustenta a constituição do sujeito fora do ambiente virtual, ou seja, a discursividade.

Orlandi (2009) defende que na constituição do sujeito, assim como na do sentido, a identificação do sujeito com alguns sentidos (e não outros) resulta na sua inscrição em certas formações discursivas e possibilita a constituição do mesmo em um determinado tipo de sujeito. Esta interpelação que ocorre através da ideologia produz o sujeito que é ao mesmo tempo autônomo e determinado por condições históricas e sociais.

Essa “autonomia determinada” levará o indivíduo a escolher percursos dentro das possibilidades que foram desenhadas na construção do site do projeto *OpenLearn*.

Ao entrar no *OpenLearn* o sujeito pode seguir caminhos diversos. Das alternativas temos três que desfavorecem a materialização do sujeito leitor aprendiz. Entre elas:

- i) Sujeito entra, mas como não se identifica com o espaço, deixa de utilizá-lo (vai para fora dele).
- ii) Sujeito entra nos fóruns de discussão para familiarizar-se, mas como não se identifica com o espaço e deixa de utilizá-lo, ou vai para a *OU* em busca de certificação e tutoria.
- iii) Sujeito chega querendo certificação e, então, é direcionado para a *OU*.

Nos casos mostrados acima, o nosso sujeito leitor não assume a posição sujeito esperada. Outra possibilidade, e esta mais próxima da que objetivamos, é a de o sujeito ingressar ao *LearningSpace* e vincular-se a uma unidade independente de estudo (módulo). Esta trajetória, por si só não configura o que chamamos de aprendizagem, muito embora, possa representar um passo na constituição deste sujeito diferenciado.

Uma simples postagem no fórum, ou o movimento de observação das unidades de estudo, sem que haja uma reflexão acerca do que foi estudado, não conferem a materialidade que esta pesquisa se propôs a identificar ao pensar no conceito de aluno aprendiz. Todos estes “passos” dentro do espaço virtual demandam à assunção de determinados sentidos de Formações Discursivas, que sustentam o Efeito-Autor que tratamos aqui.

Ao mesmo tempo em que se sabe que estes passos, por si só, não vão materializar o nosso sujeito, tem-se a consciência de que este pode passar por um processo de construção sem “deixar” uma marca explícita no Espaço de aprendizagem. Assim, pretende-se evidenciar que, independente das demais possibilidades, esta pesquisa busca identificar os casos em que se dá a materialização da autoria pelo sujeito, marcada dentro do *LabSpace* que, como já foi visto, é um espaço de criação e modificação de Recursos Educacionais Abertos.

Existem várias ferramentas por meio das quais é possível identificar estas características que marcam os processos de constituição desses sujeitos.

A partir do momento em que o sujeito se “loga” ao *LearningSpace*, ele começa a delinear a sua movimentação. O sujeito é condicionado pelos determinantes do discurso e vai ‘escolher o seu caminho de acordo com as possíveis identificações que estabelecer.

O Ambiente virtual de aprendizagem, por meio da sua textualidade, estabelece “roteiros” de leitura, que de alguma forma determinam esses sujeitos leitores. Estes, por sua vez, são ideologicamente e socialmente determinados. Há, portanto, uma discursividade que constitui esses sujeitos. E é o confronto de diferentes discursividades, nessa textualidade, que determinam os gestos de leitura e interpretação do nosso sujeito aprendiz em constituição.

Vale lembrar que o sujeito que ingressa neste espaço traz marcas de uma formação histórica capitalista da sua constituição e que, mesmo de forma inconsciente, acaba sendo determinado sócio-histórico-ideologicamente. Esta determinação reflete sobre as ações do

sujeito dentro do espaço de aprendizagem. Assim, é possível ser levado a reflexão que a desistência no avanço da utilização do *LearningSpace* pode estar relacionada ao iletramento digital, mas que é apagado pelos processos de mundialização que definem o sujeito como “livre”, ‘democrático’, ‘multicultural’, ‘comunitário’ e ‘cidadão’. (ORLANDI, 2009, p.16).

Assim, essa “liberdade” e “abertura” são fruto do apagamento discursivo constitutivo desses sujeitos, já que o espaço de aprendizagem do projeto *OpenLearn* não é totalmente aberto; ele o é somente diante dos limites que o site estabelece. Os ‘passos’ já foram pensados anteriormente, mas o efeito de sentido destes deslocamentos é de “escolha” atribuída à subjetividade e as determinações de cada sujeito.

Estes sentidos, aparentemente transparentes, também podem ser identificados com determinados pré-construídos, na medida em que as discursividades que determinam o sujeito fora do ambiente virtual fazem-se presentes na textualidade a que o sujeito está exposto. Mesmo estando em um espaço diferenciado e aberto, a produção de materiais tem o intuito de ensinar algo a alguém, os sujeitos ali inscritos ainda estão na posição de alunos que aprendem ou de autores que escrevem para que outros aprendam. Ou seja, mesmo produzindo Esquecimentos, a ideologia funciona neste espaço, fazendo com que o sujeito possa criar vínculos, identificar-se com o novo de alguma forma.

De acordo com Orlandi (2009, p.16) este sujeito é “controlado em seu ir e vir (...) submetido a redes de informação e comunicação, ameaçado em seus processos de memória”, uma vez que está subordinado às ideologias excludentes e assistencialistas relacionadas a mundialização.

Podemos marcar tal movimento nas TICs (tecnologias da informação e comunicação) como uma “nova” forma de divulgação da escrita, que modifica o relacionamento com os textos e produz uma inscrição de sujeitos/sentidos que ocupam lugares limiares de exclusão e pertencimento.

Esses lugares instauram-se a partir de outra rede, tramada pelos fios de uma memória que não cognitiva e nem cronológica, mas lacunar, como o é toda memória. Mas é também e principalmente histórica, porque se ressignifica nas diferentes apropriações e deslocamentos desenhados nos lugares onde enunciados e saberes se estabilizam. (CAZARIM, 2008, p.5).

Ser um sujeito letrado digitalmente significa a capacidade de reflexão acerca dos movimentos/deslocamentos que esta textualidade produz relacionando-se com o conhecimento produzido em rede. Pêcheux (2009) defende a importância de se analisar a escritura, não somente como instrumento, mas, também, como gesto, afinal o sujeito não tem

controle absoluto sobre o seu dizer, sendo determinado pela posição sócio-histórica em que se inscreve. Lembrando que a interpretação para AD é um gesto que produz sentidos.

Assim, é importante levar em consideração que esta movimentação do sujeito é determinada social, histórica e ideologicamente e definida de acordo com as inscrições do mesmo aos contextos existentes.

Seguindo dos/nos deslocamento(s) do sujeito leitor dentro das possibilidades determinadas pelo espaço virtual da *OpenLearn* é possível que, a partir do *LearningSpace*, este:

- i) não se identifique com o ambiente e seja direcionado para a *OU* ou, simplesmente, saia;
- ii) restrinja sua participação ao projeto similarizando-a às redes sociais, como forma de conhecer outras pessoas; restringindo-se as ferramentas de interação sem um fim educacional específico;
- iii) vincule-se às unidades independentes, utilize as ferramentas que proporcionem a possibilidade de interação e construção de conhecimento; e
- iv) avance ao *LabSpace* no sentido de criar e remixar Recursos Educacionais Abertos.

A simples inscrição do sujeito no *LabSpace* não dá a ele o sentido de aprendizagem, uma vez que esta se configura no momento em que o sujeito constrói conhecimento materializado na Função-Autor.

O intuito desta pesquisa, dentro do espaço virtual da *OpenLearn* é identificar os possíveis elementos e ferramentas que dão materialidade ao Sujeito Leitor Aprendiz que se está pesquisando (heterogêneo, em busca de constante construção de conhecimento).

Sob o ponto de vista desta análise, muitos são os momentos em que há construção de conhecimento, mas infelizmente é quase impossível mapear elementos dentro das ferramentas que sejam passíveis de demonstração. Além disso, leva-se em consideração que a materialidade evidenciada pela construção de conhecimento pode não ter sido exposta no ambiente virtual.

Após a análise destes elementos e ferramentas presentes no site do projeto, foi possível compreender o funcionamento do *LabSpace* enquanto ferramenta que se diferencia das outras por deixar explícito, através da autoria; a construção do conhecimento.

Em AD entende-se que o efeito de autoria é um processo do controle do discurso que acontece “quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado (hoje, institucional).” (GALLO, 1995, p.58).

O discurso legitimado a que Gallo se refere pode ser identificado pelos conteúdos e materiais disponibilizados de forma aberta pela *OU*. Assim, a partir do que está posto pela instituição, os sujeitos, na Função-Autor podem fazer um deslocamento dos sentidos na construção de um novo ‘produto’, atravessado pelas mesmas determinações históricas e que lhes garante o efeito de autoria.

O alicerce de nossa análise se constitui em três possibilidades de construção de conhecimento, através da autoria, pelo sujeito leitor aprendente. Entre eles: produção de material ‘inédito’³¹; adaptação de conteúdos; tradução dos REAs dispostos pela *OU*.

A produção de material ‘inédito’ parte dos espaços disponibilizados no *LabSpace*: o *IndieSpace*, *ProjectSpace* e *SectorSpace*. Estes espaços serão escolhidos e utilizados pelo autor de acordo com seu grau de familiaridade com os REAs, bem como a partir do público alvo que se deseje alcançar.

O lugar social de dizer destes sujeitos fora do ambiente virtual é determinante no seu gesto de leitura e interpretação, mas mesmo ocupando lugares diferentes fora deste contexto, dentro dele, a partir do momento da inscrição, todos eles passam a ser “alunos”, sujeitos se movimentando nas funções leitor e autor.

O primeiro exemplo utilizado para expressar o compartilhamento de informações através de recursos educacionais abertos é composto pelos materiais disponibilizados por professores da Unisul³². Alguns deles são utilizados pela instituição em seus cursos de graduação e outros foram elaborados exclusivamente para publicação no *OpenLearn*. As discursividades que atravessam este sujeito são as mesmas que o torna institucionalmente professor da Unisul, mas no *LearningSpace* a textualidade, presente neste espaço confere-lhe um efeito de sentido diferente, pois neste lugar ele é, também, um aluno.

Assim, no exemplo abaixo, pode-se identificar que as discursividades a que o sujeito foi exposto se presentificam no momento da autoria, apontando na direção de que a ideologia a que o indivíduo se submete, na sua interpelação em sujeito, juntamente com as CP, também, confere sentido ao discurso. Portanto, tem-se esta posição-sujeito materializada não só pelo logotipo da instituição, mas também pelo formato com que o texto é apresentado. Um formato pedagogicamente determinado pela sua forma de discurso.

³¹ Entenda-se inédito como materiais que não partiram da *Open*. Até porque em AD não existe nada que seja realmente ou completamente inédito. Tudo está de alguma forma já determinado pelas condições de produção e pré construídos que tornam possível dizer algo de certo jeito e não de outro. Produzindo determinados sentidos e não outros.

Figura 54: Unidade *Business and Management*.

UNISUL Curva ABC: uma ferramenta para administração de empresas

Home > LabSpace > All Units > Open Educational Resources > Business and Management > PUB_185_1.0

My preferences

- Join PUB_185_1.0

Learning Tools

- Using Learning Tools
- FM Live Communication
- FlashVlog
- Knowledge Maps
- Learning Journals
- Learning Clubs

Rate and Review

- View reviews
- Give a rating

No ratings given

Versions

- 1.0 Write a concise and interesting paragraph he..

UnisulVirtual
A sua Your distance university

Curva ABC: uma ferramenta para administração de empresas

Moacir Fogaça

Curva ABC
Usuário: Moacir Fogaça

Progresso	Valor
82.5	82.5
96.3	96.3
100.0	100.0

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/course/view.php?id=4837>. Acesso em março 2011.

Além da identificação da autoria do professor que elaborou o material, é possível verificar que na grande maioria das vezes estes materiais abrem possibilidade para que outras pessoas remixem³³ os conteúdos de acordo com a sua necessidade, em uma relação de paráfrase e polissemia. Desta forma, “em decorrência da primazia do significante, o significado pode ser descolado do pensamento e o texto pode ser pensado como um espaço de possibilidades relacionais, e não mais um conjunto de ideias do autor” (DUCROT, 1972 apud ORLANDI, 2006, p.88), abrindo assim a possibilidade para que outros sujeitos na função-autor construam novos sentidos pelos deslocamentos.

Na imagem abaixo temos as revisões elaboradas pelos usuários bem como a descrição da modificação que os mesmos fizeram neste material. Esta não é uma prática comum, na maioria das vezes as mudanças não são evidenciadas pelos autores, sendo que fica a cargo do leitor escolher a versão que mais se encaixa à sua necessidade.

³² A Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina estabeleceu uma parceria com o projeto *OpenLearn* no sentido de disponibilizar os REA da *OU* em seus cursos de graduação e extensão e, também, disponibilizar alguns dos materiais de seus professores no espaço do projeto *OpenLearn*.

³³ Esta remixagem é assegurada pela Licença *Creative Commons*.

Figura 55: Recorte de versões de REA postado no *LabSpace*.

4.1	User revision	Mapping Information	 Shakib AKBARI
3.0		Additional geneology information	 Dorothy Morgan
2.0		insitu editing experiment	 Tony Hirst

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/blocks/versions/allversions.php?id=4980>

Como os indivíduos ainda estão muito marcados pelo discurso acadêmico, em que é necessária fundamentação e validação de conhecimento, as unidades originais (postadas como REA pela *OU*) têm mais usuários que as que sofreram modificação. Na imagem a seguir, constata-se que na Unidade original da *Open* (OER_1) existem 3.789 (três mil, setecentos e oitenta e nove) participantes; enquanto na versão remixada (OER_1_3.12) há 1412 (mil quatrocentos e doze) participantes.

Unidade postada originalmente pela *Open University*.

Figura 56 – Quantidade de usuários nas unidades originais e nas que sofreram modificação.

Creating open educational resources You are signed in as Nagila Hinckel (Sign out) Go to myLearningSpa

Home > LearningSpace > All Units > Education > **OER_1** > Participants ? Search units Advanced

Creating open educational resources

Participants

My units User list

Current role **All participants 3789**

First name : All ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
Surname : All ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

User picture	Full name	City/town	Country
	Jerard Bretts	Milton Keynes	United Kingdom
	Jenny Gray	Bedford	United Kingdom
	Teresa Connolly	Oxted, Surrey	United Kingdom
	dov kipperman - zz2348 - dkipperm@ort.org.il	nahariya	Israel

(Continuação da imagem na página seguinte)

Unidade postada que sofreu modificações por um usuário.

Creating open educational resources You are signed in as Nagila Hinckel (Sign out) Go to myLabSp

Home > LabSpace > All Units > Open Educational Resources > Education > **OER_1_3.12** > Participants

My units: Search units Advanced

Creating open educational resources

Participants

My units: Current role: User list: [Less deta](#)

Users with the role "Reviewer": **1412**

First name: All **A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S U V W X Y Z**

Surname: All **A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z**

User picture	Full name	City/town	Country
	Tim Hunt	Milton Keynes	United Kingdom
	Graham Healing	Milton Keynes	United Kingdom
	James Brisland		United Kingdom
	Nigel Gibson	Loose	United Kingdom
	Robert Catt	Hastings	United Kingdom
	Michael Penman	Oxford	United Kingdom
	Darryl Armstrong	Nottingham	United Kingdom

Fonte: Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/blocks/versions/allversions.php?id=4980>. Acesso em fevereiro 2011.

Esta postura denota que mesmo estando em um espaço diferenciado, as discursividades e ideologias assumidas pelo sujeito determinam os seus deslocamentos. Ao mesmo tempo em que os professores da Unisul produziram materiais específicos para a publicação no projeto *OpenLearn*, também elaboraram REAs a partir dos materiais dispostos pela *OU*. Como mostra o exemplo abaixo:

Figura 57: Readequação de materiais por professor da Unisul.

Home > LabSpace > All Units > Open Educational Resources > Business and Management > PUB_192_1.0

My preferences

Join PUB_192_1.0

Learning Tools

Using Learning Tools

FM Live Communication

FlashVlog

Knowledge Maps

Learning Journals

Learning Clubs

Rate and Review

View reviews

Give a rating

☆☆☆☆☆
No ratings given

Versions

1.0 Write a concise and interesting paragraph he..

QuickStart

List all versions of this unit

UnisulVirtual

A sua universidade a distância

O conceito de inovação

Objetivos de aprendizagem

Após o estudo desta unidade, você deve ser capaz de:

- compreender como e por que a inovação é importante;
- reconhecer os benefícios que a inovação pode trazer a uma organização inovadora.

Informações sobre este conteúdo

Este conteúdo é uma versão em português de um material original do projeto OpenLearn. Para ter acesso a esta unidade on-line e participar com outros no uso deste material, visite www.open.ac.uk/openlearn, ou procure por "B202_2" em um mecanismo de pesquisa.

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/course/view.php?id=4955>. Acesso em março 2011.

Muito embora se esteja utilizando um exemplo em que as publicações são realizadas por professores, sabe-se que, conforme foi visto durante a descrição da pesquisa, existem muitas pessoas que utilizam estas ferramentas. Assim, mesmo considerando a posição sujeito que estes indivíduos assumam fora do espaço virtual da *OpenLearn*, a partir do momento em que se inscrevem e que se responsabilizam por aquilo que produzem, eles constituem-se como alunos-autores neste ambiente. Esta autoria marcada dentro de espaço aberto de construção de conhecimento vai configurá-lo como Sujeito Leitor Aprendiz.

Pêcheux (2009, p.198) constata que “todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável pelos seus atos em cada prática em que se inscreve; e isso pelo complexo das formações ideológicas (e, em particular formações discursivas) no qual ele é interpelado como sujeito responsável”.

Sabendo que as formações ideológicas e discursivas são refletidas dentro de um processo de autoria, verificou-se que mesmo estando em um espaço diferenciado, os professores que produziram ou remixaram materiais dentro do *LabSpace*, o fizeram de forma muito similar aos padrões utilizados na UnisulVirtual - lugar discursivo destes sujeitos. Ou

seja, a metodologia UnisulVirtual, para produção de materiais didáticos, acabou sendo reproduzida na remixagem dos conteúdos da *Open* pelos professores da Unisul.

O autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico) ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. (ORLANDI, 2008, p.77).

Portanto, os REAs disponibilizados pela *Open* foram adaptados de acordo com mecanismos discursivos que constituíram aquele sujeito, na função-autor, no momento da adaptação do material. Ou seja, houve uma ressignificação do conteúdo e de sua forma, para que ele fizesse sentido dentro do contexto do *LabSpace*, o que materializa outra posição.

O mesmo ocorre com diversos outros materiais dispostos no *LabSpace*. A partir da necessidade de cada Sujeito Leitor Aprendiz, os materiais vão tendo seus sentidos deslocados.

Figura 58: Adaptação de unidade postada pela OU.

The image shows two course listings from the OpenLearn platform. The top listing is titled "Languages at work (LANGTEACH_2_1.0)" and has a description: "Awareness of language and intercultural differences is becoming increasingly essential in adult life. However the numbers of school students continuing with post-compulsory language study is has in recent years fallen. This collection of ...". Below the title, it says "Time: 12 hours" and "Level: Introductory". There are five stars and the text "No ratings given". The bottom listing is titled "Languages at work (LANGTEACH_1_2.0)" and has a description: "People in their working lives increasingly need to work with people from other cultures or those whose native language is foreign, or they may have to go to another country and work as a foreigner themselves. This collection of resources supports ...". Below the title, it says "Contributor: Jonathan Turner", "Time: 12 hours", and "Level: Introductory". There are five stars and the text "No ratings given". A red arrow points from the top listing to the bottom one.

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/course/category.php?id=9>

Na figura anterior, pode-se verificar a unidade “Linguagem em Funcionamento” (*Language at work*). A versão 1.0 representa a publicação da *Open*, enquanto a versão abaixo dela (2.0), é outra versão que partiu do mesmo conteúdo. Logo abaixo do nome da unidade, temos a identificação da autoria (conforme aponta a seta presente na figura). Analisando cada um dos enunciados, o que se verificou foi que eles partem de um mesmo princípio, mas foram escritos sob perspectivas diferenciadas. O sujeito autor, já materializado em sujeito leitor aprendiz - em virtude da construção de conhecimento - partiu do pré-construído das formações discursivas nas quais se inscreveu para dar sentido e significação para o texto que já estava posto pelo projeto *OpenLearn*.

Segundo Orlandi (2009, p.40) ainda poderíamos definir a situação acima, como um jogo de antecipações e imagens que vão constituir as diferentes posições na relação

discursiva. “A imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.”

Assim, dizer de diferentes formas produz sentidos diversos e institui referências imaginárias distintas.

Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos- para as posições dos sujeitos no discurso (...) o que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito) (...) É pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2009, p. 40).

A autoria, na perspectiva discursiva, se dá na articulação do trabalho com o significante (em que as condições de produção são determinantes).

Esta posição confere a passagem do aluno leitor a Leitor Aprendiz, ou seja, a partir de suas filiações teóricas e formações discursivas, o sujeito cria um sentido para o texto apagando de forma inconsciente (ou não) as outras possibilidades de sentido são sustentadas por outros pré-construídos e produzem efeitos de sentido diferenciados.

O texto escrito como objeto de interpretação, não é uma unidade fechada e muito menos, um produto acabado, mas um trabalho lingüístico e discursivo, processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e re-elaborações. Desse modo, entendemos que o ato de redigir um texto leva o autor a deixar marcas discursivas inscritas em sua materialidade para serem interpretadas pelo outro leitor. (FERNANDES, 2009, p.405).

Gallo (1995) afirma que a ‘construção’ da função-autor se dá pela constituição de um sentido, de um fechamento para o texto, cujos encargos desta escolha devem ser conferidos ao autor.

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste em última análise, na assunção da construção de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Este “fecho” apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição”, onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”; “transparente” o que é “ambíguo”. (GALLO, 1995, p.58).

Assim o sujeito precisa trabalhar no espaço de articulação entre exterioridade e interioridade, lugar em que ocorre o que Orlandi (2009) chamou de “assunção da autoria”, ou seja, quando a partir do exposto acima, o sujeito se coloca como autor, assumindo os encargos que isso implica. Esta situação pode ser verificada no momento em que o aluno leitor desloca-se para outra posição sujeito: autor; sendo que a partir desta produz ou remixa conteúdos.

De acordo com Orlandi (2009, p.76) o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem uma posição na ordem em que está inscrito, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.

O fato de o sujeito assumir-se enquanto autor, difere o sujeito leitor aprendente inscrito no projeto *OpenLearn* da *OU*, dos outros sujeitos leitores inscritos na rede. Além disso, é pertinente dizer que o fato de o projeto *OpenLearn* fazer parte de uma instituição de ensino de renome na Europa, também pode conferir um efeito de sentido diferenciado ao sujeito leitor aprendente.

Na relação discursiva são as imagens que constituem as diferentes posições. (...) As condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam destes processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia. (ORLANDI, 2009, p.40-41).

Portanto, o sujeito que escreve conteúdos dentro da Wikipédia, por exemplo, não pode ser comparado ao Leitor Aprendente, visto que este não se expõe. Não há uma relação de autoria com os textos ali inscritos, ou seja, não há qualquer responsabilidade de autoria para aqueles que ali se inscrevem.

O sujeito autor, representado pelo Leitor Aprendente do projeto *OpenLearn*, deve então definir quais os caminhos vai percorrer saindo da miscelânea de informações para a constituição de um “discurso coerente” (ORLANDI, 2009) e marcando sua presença na construção da unidade produzida.

Outra forma de materialização do Leitor Aprendente (e nele o efeito de autoria) pode ser marcada na/pela tradução de materiais da *OU*, sendo que esta, também configura uma forma de remixagem de materiais.

Existem vários sujeitos leitores que traduzem os materiais para que outras pessoas, que não tenham acesso ao inglês, possam usufruir destes conteúdos.

Figura 59: RSS – busca rápida de conteúdos.

创建开放教育资源

2

sábado, 31 de outubro de 2009, 23:45:50 →

你对创建自己的开放教育资源感兴趣吗? 本单元将帮助你撰写一个学习单元, 并在开放学习材料方面为你提供各种各样资源的链接。你将学习自我指导的不同目的, 并获得帮助学习者的一些技巧和策略。

Creating open educational resources

sexta-feira, 19 de setembro de 2008, 12:21:30 →

Are you interested in creating your own open educational resources? This unit will help you to write a learning unit and provide you with links to various resources for open-learning materials. You will learn about the different purposes of self-instruction and receive advice about the techniques and strategies to help the learner.

Creating open educational resources

1

sexta-feira, 19 de setembro de 2008, 12:21:30 →

你对创建自己的开放教育资源感兴趣吗? 本单元将帮助你撰写一个学习单元, 并在开放学习材料方面为你提供各种各样资源的链接。你将学习自我指导的不同目的, 并获得帮助学习者的一些技巧和策略。

Fonte: http://LabSpace.Open.ac.uk/file.php/1/B120_1_versions.xml. Acesso em fevereiro 2011.

Na listagem de revisões, demonstrada na figura acima, pode-se verificar que um dos usuários (identificado pelo número 1) inicia o processo de tradução, mas não o finaliza. Um ano depois, outro usuário (identificado na figura pelo número 2) traduz todo o material. Esta identificação sugere que, muito embora as pessoas estejam ocupando um mesmo espaço e utilizando-se de um mesmo material, produzindo uma mesma ação (tradução) as necessidades individuais delimitam os deslocamentos e o nível de alterações sobre os materiais.

Na figura abaixo é possível identificar as versões e os autores que contribuíram no material.

Figura 60: Listagem com o nome dos colaboradores.

2.7	revisão de utilização	你对创建自己的开放教育资源感兴趣吗? 本单元将帮助你撰写一个学习单元, 并在开放学习材料方面为你提供各种各样资源的链接。你将学习自我指导的不同目的, 并获得帮助学习者的一些技巧和策略。		Hong su
2.6	revisão de utilização	你对创建自己的开放教育资源感兴趣吗? 本单元将帮助你撰写一个学习单元, 并在开放学习材料方面为你提供各种各样资源的链接。你将学习自我指导的不同目的, 并获得帮助学习者的一些技巧和策略。		Hong su
2.5	revisão de utilização	Você está interessado em criar os seus próprios recursos educacionais abertos? Esta unidade vai ajudar você a escrever uma unidade de aprendizagem e fornecer links para vários recursos para abertura de materiais de aprendizagem. Você vai aprender sobre os diferentes fins de auto-instrução e receber conselhos sobre as técnicas e estratégias para ajudar o aluno.		Rose Webb
2.4	revisão de utilização	你对创建自己的开放教育资源感兴趣吗? 本单元将帮助你撰写一个学习单元, 并在开放学习材料方面为你提供各种各样资源的链接。你将学习自我指导的不同目的, 并获得帮助学习者的一些技巧和策略。		li Xiaowen

Fonte: <http://LabSpace.Open.ac.uk/blocks/versions/allversions.php?id=5228>. Acesso em fevereiro 2011.

A função correspondente ao autor é, segundo Orlandi (2009), o sujeito leitor. Este sujeito inicia sua formação no momento em que o autor produz o texto. Assim, o sujeito autor escreve seu texto pensando nas possíveis interpretações daquele que vai ler, selecionando determinadas palavras em detrimento de outras. “Cobra-se do leitor um modo de leitura especificado, pois ele está como autor afetado por sua inserção social e na história” (ORLANDI, 2009, p. 76).

Esta leitura dependerá do lugar social em que o sujeito estiver inserido, ou seja, as formações discursivas e o momento histórico, assim como na autoria, influenciam a forma de significação de um texto por parte dos sujeitos leitores.

Quando se fala em tradução, isso não é diferente. Sabe-se que a língua não é transparente e que o texto constitui-se de lacunas que marcam sua incompletude. Toda leitura, mesmo que advinda de uma tradução, será diferente. Desta forma, não se pensa em leitura a partir de um original, ou de um literal. Mesmo em um processo de tradução, o sentido não é dado somente pela estrutura das palavras, mas por sua materialidade, por suas Condições de Produção. Assim, os sentidos se constituem tanto pelo dito, quanto pelo que não foi dito. São as Condições de Produção que constituem o sujeito que lê.

Para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equivoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular as suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não é um mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. (ORLANDI, 2004, p. 67).

O tradutor (sujeito na função-autor) também é produto da história e da língua, sendo desta forma, atravessado pela ideologia. As condições de produção determinam as palavras. Desta forma, para que a tradução aconteça o mesmo precisa compreender o texto – através do gesto de interpretação – tentando expor os efeitos de sentido que o texto ‘original’ pode ter, expondo-se à opacidade do texto. A tradução é, portanto, um gesto de interpretação.

Durante o processo de análise, pode-se perceber que a materialidade do sujeito leitor aprendente não é algo sólido, mas sim volátil. O que ocorre são possibilidades de deslocamento – determinadas de forma ideológica e inconsciente – que fazem com o que o sujeito se movimente e assuma diversas posições sujeito.

O que se quer evidenciar é que o sujeito leitor aprendente não o é por inteiro, não o é sempre. Ele vai, assim como os discursos, sendo formado por lacunas que, dependendo da

situação, podem ser preenchidas através da inscrição deste sujeito em uma ou outra formação discursiva, que juntamente aos esquecimentos, o constitui.

5.1 CONCLUSÕES

Estabelecendo um olhar sobre o todo deste trabalho, pode-se “entender” que assim como a sociedade sofreu modificações, o sujeito (indivíduo interpelado pela ideologia), que dela faz parte, também se transforma permanentemente.

A educação, ao mesmo tempo em que modifica o sujeito, também é modificada por ele, de maneira que os modelos que antes faziam sentido; hoje já não fazem mais. Assim, foi necessário ressignificar posturas pedagógicas para atender as novas demandas sociais. Neste processo de modificação cíclico, o sujeito também foi se des-adaptando com o que lhe era comum e reestabelecendo contato com aquilo que lhe parecia estranho. É um processo de identificação/contratificação/identificação “com a forma discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contra” (PÊCHEUX, 2009, p. 200).

A forma sujeito fica tentando a todo o momento estabilizar-se dentro de uma formação discursiva, até que, em determinado momento, ela não mais cabe e sob o processo de contratificação o sujeito tenta identificar-se com outras discursividades até encontrar alguma que o satisfaça, mesmo que por um curto período de tempo.

É claro que não se é inocente ao ponto de achar que todos os artifícios ideológicos foram apagados neste processo de deslocamento de sentidos. Tanto não foram que se pode identificar diferentes formas de discurso funcionando em um local em que o *non-sense* ‘parece’ estabelecido. É importante lembrar que estes discursos são opacos. A historicidade e as condições de produção são significantes na constituição dos sentidos, e ao olhar a partir dos olhos da complexidade, é que se foi capaz de compreender o funcionamento do *OpenLearn* e, nesse processo, a constituição do Sujeito Leitor Aprendiz.

O Sujeito Leitor Aprendiz inicia sua trajetória de materialização no momento em que se inscreve no espaço virtual do projeto *OpenLearn*. Independente das discursividades que atravessaram o sujeito fora do ambiente virtual; ao entrar no projeto ele assume a posição de aluno (que quer aprender) que passa a ser predominante; ou ainda, uma posição de sujeito

leitor e autor, no momento da construção do ambiente virtual. Esta postura é determinada por um discurso acadêmico que sustenta as condições de produção deste espaço de aprendizagem. Ou seja, os discursos constituintes da *OU* refletem de alguma forma efeitos de sentido ao projeto *OpenLearn* e como “sentido já-lá” são sempre opacos para as formas de inscrição do sujeito.

Estas discursividades somadas à textualidade presente no espaço virtual do *OpenLearn* e as condições de produção, podem levar o sujeito a materializar-se como aprendente a partir do momento em que o mesmo, interpelado pela ideologia, assume a função-autor e inscreve-se de forma visível, assumindo a responsabilidade sobre um ‘todo’.

A autoria, desta forma, favorece o efeito-fecho, descrito por Gallo (1995), ao deslocamento do sujeito leitor aprendente dentro do Ambiente virtual do projeto *OpenLearn*. Ao fim da análise, parece que o caminho é um só, sem determinações, mas sabe-se que existem várias condicionantes que motivaram estes movimentos e marcaram as posições (que não são estanques) assumidas pelo sujeito durante sua passagem pelo projeto.

Assim, este efeito é só uma sensação produzida pelos esquecimentos a que estamos submetidos, já que as possibilidades de movimentação e de composição do sujeito são múltiplas e infindáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o processo de desenvolvimento desta dissertação nos fez entender de forma díspar o fato de que ao mesmo tempo em que o sujeito modifica, ele é também modificado nos processos de construção de sentidos. Desta forma, foi impossível ficarmos alheios a este desenvolvimento, pois da mesma maneira com que tudo foi se modificando, o nosso olhar passou a produzir um efeito de compreensão de alguns dos nossos próprios esquecimentos – na posição de técnica institucional da EaD - para que pudéssemos construir um olhar de analista - sendo que esta forma-sujeito, também foi sendo por nós assumida e construída, juntamente com este trabalho de pesquisa.

Diante disso, propõe-se agora uma retrospectiva marcando, assim, as ‘evidências’ que ao longo de nosso percurso de dis-curso foram tecendo sentidos, para que o efeito de fecho (GALLO, 1995) fosse marcado nesta etapa do trabalho.

Para chegar as conclusões que passaremos a expor adiante, é fundamental falar do trajeto percorrido, das condições de produção desta dissertação.

Partiu-se do pressuposto de que assim como a Educação tem se modificado ao longo dos tempos, os sujeitos que fazem parte dela também estão se transformando (ou sendo modificados), de forma que os modelos instituídos parecem não fazer mais sentido neste contexto. Esta constatação nos fez pensar em outras possibilidades de oferta, em outros modelos que fossem diferentes daqueles encontrados no Brasil.

Delimitamos, então, o *corpus* de nossa pesquisa com a seleção de um projeto relacionado à proposta de Recursos Educacionais Abertos, ‘oferecido’ por uma instituição de renome na Europa: a *Open University*. Viu-se no projeto *OpenLearn*, mais especificamente no *LabSpace*, uma ‘nova’ forma de se conceber o ensino e de construir conhecimento através da autoria.

O suporte teórico deste trabalho teve como alicerce as noções de autoria, propostas por Gallo (1995); de função autor e efeito leitor definida por Orlandi (2009) e da teoria da Complexidade, idealizada por Morin (2008).

Partindo deste espaço diferenciado, esta pesquisa se propôs a analisar o funcionamento do ambiente virtual do projeto *OpenLearn*, sob os dispositivos metodológicos e analíticos da Análise do Discurso, com o objetivo de identificar e dar materialidade a um tipo de sujeito, também diferenciado, e que está inscrito neste ambiente: o sujeito leitor aprendente.

Constatou-se que este espaço por si só, não confere efeito de aprendizagem ao sujeito leitor e que o mesmo só pode deslocar-se da posição sujeito através das movimentações dentro do espaço virtual de aprendizagem, que por sua vez, está ideologicamente marcado por um sujeito autor, bem como pelas diferentes formações discursivas em que o sujeito leitor se inscreve.

As memórias do sujeito e as discursividades que o atravessaram, também lhe conferem um efeito de sentido diferenciado no momento em que entra em contato com a textualidade no espaço virtual do projeto *OpenLearn*.

No início desta pesquisa, partimos do pressuposto que este espaço produziria um efeito de sentido diferente nos sujeitos ali inscritos, deslocando-os para outras posições sujeito, diferentes das já conhecidas e apresentadas nesta pesquisa (sujeito leitor virtual da AD e o aprendiz virtual da EaD). Muito embora esta evidência tenha sido percebida em mais de uma ferramenta dentro do ambiente virtual da *OpenLearn* (*FlashVlog*, *Learning Journal*, *Knowledge Maps*, *Flash Meeting*) foi no *LabSpace* que pudemos, de fato, identificar a materialidade deste sujeito leitor aprendiz através da autoria e diferenciá-lo das outras formas sujeito definidas pela AD e pela EaD.

Para marcar a autoria presente no espaço virtual do projeto *OpenLearn*, delimitou-se três modos de materialização e identificação da ação de aprendizagem: através da criação de REAs inéditos, remixagem de REAs postados pela *OU* e tradução das unidades e materiais dispostos como REAs. Os dois primeiros exemplos foram ilustrados com postagens de professores da UnisulVirtual, com o intuito de evidenciar que as discursividades a que o sujeito é atravessado fora do ambiente virtual interferem na textualidade deste mesmo espaço, de forma que isso se reflete na produção e na remixagem dos materiais ali dispostos.

Considerando, também, a teoria da Complexidade de Morin (2008), foi possível separar todas as partes (os deslocamentos possíveis, com suas possibilidades de sujeito) para entender a constituição de um todo, representado pelo deslocamento assumido pelo leitor aprendiz em seu processo de construção de conhecimento através da autoria.

Este processo de análise, configurado pelo gesto de interpretação desta analista, nos fez compreender o funcionamento do sujeito, que não se configura como aprendiz a todo o momento, visto que o mesmo oscila entre os processos de aquisição e construção de conhecimento.

Apesar do projeto *OpenLearn* definir-se como ‘aberto’ ele não o é totalmente, uma vez que ele tem suas limitações de ordem tecnológica, linguística e, principalmente ideológica. Ou seja, para estar neste ambiente ‘livre’ e ‘aberto’ o sujeito deve movimentar-se nas

possibilidades pré-estabelecidas, saber utilizar o computador e ter uma noção de inglês, visto que a maioria dos materiais ainda não foram traduzidos.

Esquecendo-se das determinantes acima, pode-se dizer que se enfatiza aqui a existência de uma Instituição de Ensino Superior, de abrangência mundial, que dentro de uma sociedade tão rígida como a da Inglaterra, conseguiu quebrar alguns dos antigos paradigmas educacionais em prol do “conhecimento para todos”.

Como já referido no início desta dissertação, não se tem o objetivo de criar verdades absolutas, receitas educacionais infalíveis, mas somente, vislumbrar novos caminhos que ressignificados (ou remixados aos moldes do que projeto *OpenLearn* propõe) podem fazer mais sentido à realidade do nosso país.

Nesse sentido, trabalhar com um dispositivo teórico-analítico como o da AD, especializa nosso gesto de compreensão da EaD, no sentido de mostrar que o sujeito leitor aprendiz não é apenas fruto de um modelo ‘aberto’ de aprendizagem virtual, mas de condições de produção de discursos que considerem os processos polissêmicos de constituição. Talvez seja necessário passarmos por processos de contraidentificação com as formações discursivas que nos atravessaram até o momento e buscar novas discursividades propícias para a inscrição desses sujeitos que se deslocam entre a função-autor e o efeito autor. Assim, faz-se necessário repensar os currículos e as formas de se perceber a educação, distanciando-se de modelos convencionais dos discursos pedagógicos, ou seja, predominantemente autoritários, para formas de discursos abertos e polissêmicos.

Deixo aberta a possibilidade de uma análise mais afínca sobre os percursos referentes à leitura na determinação dos deslocamentos que possibilitam constituir materialidade ao Leitor aprendiz, bem como sobre os modelos curriculares ‘abertos’ propostos pela *Open University*, que de forma bastante sutil vem quebrando os paradigmas disciplinares e dissolvendo a dicotomização entre arte e ciência; o que, de certa forma, corroboram com a constituição e materialidade do Sujeito Leitor Aprendiz.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.
- ALMEIDA, M. **As teorias principais da andragogia e heutagogia**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a Distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. (p.105-111)
- ALVES, J. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a Distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. (p. 9 – 13)
- ARANHA, M. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRANDÃO, H. **Introdução a Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.
- CAZARIN, E.; RAZIA, G. **Os gestos de leitura-escritura em uma perspectiva discursiva**. Unijuí, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp41/04.pdf>. último acesso em: abril/2011.
- CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- CHOTGUIS, J. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. UFPR, 2007. Disponível em: WWW.serprofessoruniversitario.pro.br. Acesso em: dezembro, 2010.
- DUTRA, J. **Recursos Educacionais Abertos**. UFPR, 2007. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br>. Acesso em : março 2011.
- FERNANDES, E.M.F. **A escrita e a reescrita: Os gestos da função-autor-leitor**. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.(Org.) O discurso na contemporaneidade: Materialidade e fronteiras. São Carlos: editora Clara Luz, 2009.
- INDURSKY, F. **Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela**. UFRS, 2005.
- FOULCAULT, M. **A ordem do Discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. **Vigiar e Punir**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GALLO, S. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva?** Linguagem em (Dis)curso/ Universidade do Sul de Santa Catarina. V.1, n.2 (2001) – Tubarão: Ed. Unisul, 2001.
- _____. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: UNICAMP, 1995.
- _____. **Como o texto se produz: Uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- _____. **Redes de pesquisa e a produção de conhecimento científico**. Artigo Apoll 2008.

INDURSKY, F.; FERREIRA, M. (orgs). **O discurso na contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

_____. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2007.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: A Educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALDIDIER, D. **A inquietação do Discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas. Ed. Pontes, 2003.

MOTA, R. **A universidade aberta no Brasil**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: Estado de Arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009 (p.297-303)

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: Repensar a reforma e reformar o pensamento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12ª edição. São Paulo: Cortez; Distrito Federal: UNESCO, 2007.

NUNES, I. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: Estado de Arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. (p. 2 – 8)

ORLANDI, E.; RODRIGUES, S. (orgs). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Segmentar e Recortar**. Campinas: Pontes, 1984.

OPEN UNIVERSITY. **About OpenLearn**. Disponível em: www.Open.ac.uk. Acesso em: janeiro/2011.

PÊCHEUX, M. **A análise automática do discurso**. In: GADET, F.& HAK, T.(Orgs.), **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (pp.61-105). Campinas: Unicamp, 1983

PÊCHEUX, M. & FUCHS, Catherine (1975). **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas. In : GADET, Françoise. & HAK,Tony (org.). Por uma análise automática do discurso. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. **A análise do discurso**: três épocas (1983). In: GADET, Françoise. & HAK,Tony.(org.). Por uma análise automática do discurso. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. **O discurso**: Estrutura ou acontecimento. 5. ed.Campinas: Pontes, 2008.

_____. **O discurso**: Estrutura ou acontecimento. 5. ed.Campinas: Pontes, 1990.

_____.**Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

_____.**Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

_____.**Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.

ROESLER, J.; SARTORI, A. **Educação Superior a Distância**: Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: UNISUL, 2005.

ROLNIK, S. **Subjetividade e História**. Campinas: Rua, 1995.

_____. **Subjetividade Antropofágica**. São Paulo: fundação Bienal de São Paulo, 1998.

SANCHO; HERNANDEZ. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.