



A EDUCAÇÃO *ON LINE* EM FOCO: O IMAGINÁRIO DISCURSIVO DOS ALUNOS DE CURSOS A DISTÂNCIA

Isabel Cristiane JERÔNIMO

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O objetivo deste trabalho¹ é analisar quais sistemas de representação emergem do discurso de sujeitos que já cursaram (ou cursam) a modalidade de ensino a distância, levando em conta duas dimensões: 1) a imagem que o sujeito constrói a respeito dessa modalidade de ensino; 2) a imagem que ele elabora a respeito do perfil de aluno dessa modalidade. No início do século XXI, com o fortalecimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação incorporadas ao contexto educacional, havia muita desconfiança do mercado de trabalho e das instituições de ensino presenciais acerca do êxito profissional dos alunos formados a distância. Entretanto, com o passar do tempo e com os resultados positivos da inserção desses profissionais em setores especializados da sociedade, o Ensino a Distância alcançou novo *status* nas práticas educacionais. Dessa forma, parte-se da hipótese, nesta pesquisa, de que a construção das representações desses sujeitos no contexto sócio-histórico-educacional contemporâneo pode apresentar aspectos positivos, em contraposição aos estereótipos negativos vinculados a representações passadas, motivados pela comparação com o aluno do ensino presencial e com as instituições presenciais. Pressupostos da Análise de Discurso de vertente francesa e reflexões advindas dos Estudos Culturais acerca das representações serão as bases teóricas para análise.

Palavras-chave: aluno a distância; imaginário sociodiscursivo; representação.

ON-LINE EDUCATION IN FOCUS: THE IMAGINARY DISCOURSE OF STUDENTS OF DISTANCE COURSES

ABSTRACT: *The objective of this paper is to analyze which systems of representation emerge from the discourse of individuals who have already studied (or are currently studying) in distance learning courses, considering two dimensions: 1) the image that the individual builds about this modality of learning; 2) the image he elaborates about the student profile of this modality. At the beginning of the 21st century, with the strengthening of the new technologies of information and communication incorporated into the educational context, there was a great deal of distrust of the job market and teaching institutions about the professional success of distance learning students. However, with time and with the positive results of the insertion of these professionals in specialized sectors of society, Distance Learning has reached new status in educational practices. Thus, this research is based on the hypothesis that the construction of the representations of these individuals in the*

¹ Este artigo originou-se das reflexões realizadas no projeto de pesquisa “Ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação presencial e *on line*: múltiplos olhares”, coordenado pela Professora Doutora Eliana Severino Donaio Ruiz, na Universidade Estadual de Londrina, no qual atuei como Professora Doutora colaboradora de 2013 a 2016.

contemporary socio-historical-educational context can present positive aspects, as opposed to the negative stereotypes linked to past representations, motivated by the comparison with the student of the face-to-face teaching and face-to-face institutions. Assumptions of French Speech Discourse Analysis and reflections from Cultural Studies on representations will be the theoretical bases for analysis.

Keywords: distance learner; socio-discursive imaginary; representation.

Introdução

A busca, via discurso, pelo modo como se dá a construção do imaginário sociodiscursivo de sujeitos que participaram (ou participam) da educação a distância na posição de alunos é o foco desse artigo. Temos o intuito de compreender que imagem eles constroem sobre o que é ser um aluno dessa modalidade e como a representam. Além disso, tencionamos compreender, nessa formação discursiva, os aspectos ideológicos que perpassam os dizeres desses sujeitos que partilham da atividade humana de estudar a distância.

Compreender como se constrói esse tipo de discurso é relevante para que possamos perceber como ocorre a construção de identidades envolvidas na relação ensino-aprendizagem na contemporaneidade, por meio de um viés distinto daquele dos que frequentaram apenas a modalidade presencial tradicional. A partir da década de 1990, as Tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação a distância foram incorporadas às IES possibilitando o acesso ao conhecimento via internet. Inicialmente vista com muita desconfiança em relação à qualidade de ensino pelo mercado de trabalho, por professores e pelas instituições de ensino presenciais, e pela própria sociedade em geral, hoje essa modalidade parece estar se fortalecendo. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os dados do Censo da Educação Superior divulgado em 2013 mostram que o EAD no Brasil encerrou 2012 com 1,2 milhão de alunos matriculados.

Assim, o imaginário social sobre a modalidade vai se transformando, ainda que lentamente. Parte-se da hipótese, nesta pesquisa, portanto, de que a construção das representações desses sujeitos no contexto sócio-histórico-educacional contemporâneo pode apresentar aspectos positivos, em contraposição aos estereótipos negativos vinculados a representações passadas, motivados pela comparação com o aluno do ensino presencial e com as instituições presenciais.

Para discutir essas questões, o artigo foi dividido em três seções que tratam da fundamentação teórica referente à Educação a distância, reflexões sobre o discurso e sobre representações e imaginário sociodiscursivo; em seguida, aparece a seção relacionada à apresentação do *corpus* e aos direcionamentos metodológicos; na sequência, a análise dos recortes discursivos selecionados e os resultados obtidos, seguidos das considerações finais. O trabalho ainda encontra-se em andamento e, por esse motivo, serão apresentados os resultados parciais obtidos.

1 Educação a distância: breve contextualização

Em busca do funcionamento discursivo dos dizeres de alunos e de ex-alunos de cursos a distância, algumas considerações acerca dessa modalidade fazem-se necessárias a fim de caracterizá-la.

Quando se pensa em educação formal, locais fisicamente delimitados eram o principal espaço para se desenvolver essa atividade, há alguns anos. O binômio ensinar-aprender estava vinculado basicamente a instituições de ensino “físicas”, estáveis no tempo e no espaço. O conhecimento legitimado socialmente circulava dentro dessas instituições, para as quais os



indivíduos se deslocavam com o intuito de adquirir conhecimento e, assim, firmarem-se no mercado de trabalho.

Entretanto, desde o final do século XX e, principalmente, no início do século XXI, surge outra possibilidade de se buscar conhecimentos, além da opção por cursos presenciais: por meio das tecnologias de informação e comunicação. Não são mais os alunos que se locomovem em busca dos conteúdos, mas estes estão à disposição dos que interessam-se em acessá-los virtualmente. Quando e onde fazer isso já não são mais questões limitadoras para os que querem participar do rol de graduados, pós-graduados ou dos que decidem incrementar seus conhecimentos em cursos rápidos, por meio da Educação a Distância (EaD).

As primeiras experiências registradas em EaD em nosso país datam do século XX, sempre vinculadas à formação profissional. Nas décadas de 1970 e 1980, cursos supletivos a distância eram oferecidos por instituições particulares ou não governamentais, por meio de aulas via satélite, complementadas por materiais impressos. O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) foram incorporadas pelas Instituições de Ensino Superior somente a partir da década de 1990 (BELONI, 2002,p.90).

Há vários olhares quando se procura definir essa modalidade de ensino, dependendo do foco. De acordo com Belloni (2002, p.123), a EaD pode ser definida como **“(...) parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais.”**² Ou ainda, de acordo com Moran (2002, p.1) ³“Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.” Pode haver ou não encontros presenciais nessa modalidade.

Em relação ao público-alvo, Moran (2002) afirma que essa modalidade é mais adequada a adultos, principalmente aos que possuem experiência em estudo individual e pesquisa, como ocorre na graduação e na pós-graduação. Os responsáveis por elaborar os programas dos cursos a distância precisam levar em conta as motivações do adulto que escolhe essa modalidade, já que se trata de alguém com muitas preocupações em relação ao trabalho, à família e à vida social.(MOORE E KEARSLEY,2007, p.197).Ainda levando em conta o perfil do aluno, Preti (1996) diz que a busca por esse tipo de educação ocorre, principalmente, por aqueles que não puderam participar da modalidade presencial, seja pelo local onde residem, pela condição social, ou pela ausência de oferta de determinados níveis ou cursos na região onde moram. O autor acrescenta, ainda, questões familiares e econômicas.

Belloni (2008) afirma que as habilidades essenciais a um aluno dessa modalidade são autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar o seu tempo. A pré-disposição individual para aprender a aprender também é fundamental em tempos de ensino mediado por computador, em que há um “isolamento” físico maior do aluno em relação aos colegas e aos professores, se comparado ao ensino presencial. Em consonância com a autora, Preti (1996, p.27) afirma que:

A EaD coloca-se como um conjunto de métodos, técnicas e recursos postos à disposição de populações estudantis dotadas de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente para que, em regime de autoaprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações a qualquer nível.A EaD cobre

² Grifo da autora.

³ Moran(2002) prefere “educação a distância” a “ensino a distância” por ser uma expressão mais abrangente e não colocar em foco o papel do professor. Entretanto, julga as duas expressões como não sendo plenamente adequadas.

distintas formas de ensino-aprendizagem em todos os níveis que não tenham a contínua supervisão imediata de professores presentes mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, guia, acompanhamento e avaliação de uma organização educacional.

Além do perfil do aluno pretendido pela EaD, é preciso levar em conta, a fim de caracterizá-la, o aspecto social e econômico mais amplo. A modalidade a distância incorpora-se ao modo de produção capitalista vigente, ou seja, de diversas formas “o campo educacional se coloca a serviço do capital” (MINTO, 2009, p.9). Portanto, os cursos oferecidos pelas universidades ou por outros centros de educação *on line* buscam seguir a tendência do mercado e as exigências desta sociedade contemporânea, a qual cobra intensamente do sujeito o desenvolvimento da capacidade de lidar com realidades mais complexas com competência e rapidez, um trabalhador “multiquificado e multicompetente, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo” (BELLONI, 2009, p.39). Em uma visão mais crítica em relação ao contexto econômico em que se insere a EaD, Minto(2009, p.3) afirma que:

A implantação das práticas de EaD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, ampliação progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc.

Dessa forma, não podemos perder de vista, em uma análise discursiva, que à noção de democratização do conhecimento, tão apregoada por estudiosos da área de EaD, e à inegável expansão dessa modalidade de ensino, devem ser estabelecidas relações com o âmbito econômico, as quais não devem ser negligenciadas sob pena de se proceder a uma leitura parcial.

Passando do nível econômico para o estrutural, não há como essa nova forma de aprender incorporar-se à vida do graduando sem que alguém o oriente. Em outras palavras, ao aluno não será possível desenvolver-se neste novo contexto educacional sem contar com o auxílio dos outros componentes humanos que constituem o processo: professores especialistas, tutores e os responsáveis pela elaboração do material pedagógico. É preciso encaminhar o aluno para que se torne um sujeito autônomo na EaD, a fim de que compreenda o funcionamento do sistema, conseguindo organizar-se em seus estudos.

Apesar das vantagens apontadas por estudiosos da área, como “abertura, flexibilidade, adaptação, eficácia, formação permanente e economia” (PRETTI, 1996, p.26-27), isso não significa que esse não seja um espaço para questionamentos e dúvidas numa perspectiva social:

Existe, também, uma não credibilidade quanto ao produto desta modalidade, quanto a sua seriedade, a sua eficiência e eficácia, diante do entendimento de que nos países de terceiro mundo não existe uma “cultura do autodidatismo”. Há um certo “pré-conceito” difuso em relação a EaD, resistências e não compreensão clara e exata do que seja Educação a Distância são encontradas no seio das próprias universidades.

Poder-se-ia dizer que esse é um pensamento da “década de noventa” e que hoje as mentes já não raciocinam mais dessa forma, dados os tempos em que vivemos.

Entretanto, Fontana (2013, p.14), quase uma década depois, afirma que “embora a EaD seja uma vetusta senhora”, ainda é vista entre nós como novidade. O autor levanta como hipótese, para a resistência desse pensamento anacrônico, o uso recente que as pessoas fazem da internet, meio vital para a comunicação a distância. Afirma, ainda, que há vários tipos de ideias preconcebidas em relação à EaD, destacando o que poderia ser chamado de “falta de qualidade” e “uma educação de segunda linha”. Apesar disso, a modalidade continua se expandindo.(FONTANA,2013).

Concluído esse panorama acerca da EaD, serão abordados alguns conceitos relativos à análise do discurso francesa e aos estudos culturais, os quais constituirão a fundamentação teórica para análise do *corpus*.

2 O discurso e suas implicações

O discurso, como nos diz Pêcheux (1995), é o lugar de entrelaçamento da língua com a história. A produção de linguagens concretiza-se no discurso e produzir discurso é gerar efeitos de sentido que marcam as posições ideológicas, sociais, culturais dos sujeitos em uma sociedade. O discurso é exterior à língua, embora ela lhe seja necessária para a sua concretização. Quando se tem o discurso como objeto de análise, a condição *sine qua non* é levarem-se em conta as determinações históricas para a observação de como se dá a construção dos sentidos.

Ainda segundo Pêcheux (2012), nenhum discurso é homogêneo, unívoco, independente da memória discursiva e dos trajetos sociais de que provém. A propósito, o conceito de memória, segundo Courtine (2009, p.105), não se relaciona com memorização psicológica, mas diz respeito “à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos.” Da memória discursiva fazem parte os discursos que, além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer. Ou seja, esse conjunto de sequências que preexistem a um enunciado permitem a retomada, a repetição, a refutação e também o esquecimento dos elementos de saber que são enunciados (COURTINE, 2009, p.106). Para Achard (2007, p.16-17) “ [...] a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” e “ [...] a memória não restitui frases escutadas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase.” Dessa forma, a operação de retomada dos dizeres situa-se no nível da historicidade.

Quanto à ausência de homogeneidade, para Pêcheux um discurso ocorre sempre em relação a outros, com os quais estabelece concordâncias ou dissonâncias. Por isso, o conceito de interdiscurso é fundamental à AD já que, por meio dele, produz-se sentido num dado momento histórico, ou seja, os sentidos só podem ser determinados historicamente:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...] (PÊCHEUX, 2012, p.56)

O discurso é o lugar teórico em que as polêmicas sociais são travadas por meio das palavras. Todo discurso deve ser compreendido levando-se em conta a formação discursiva e as formações ideológicas em que se insere. Pêcheux (1995), ao refletir acerca do caráter material do sentido, afirma que existe uma dependência constitutiva entre este e as formações

ideológicas. Além disso, apresenta o seu conceito de formação discursiva relacionando-o à ideologia e à luta de classes:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, etc). (PÊCHEUX, 1995, p.160)

Charaudeau (2013, p.188) comenta acerca das restrições sofridas pelo sujeito ao enunciar: “O sujeito que fala não é totalmente livre para tematizar seu discurso. Ele depende da situação de comunicação na qual se encontra quando fala e que impõe a ele e a seu interlocutor certo número de restrições da qual faz parte o propósito comunicativo.”

Para Fernandes (2008), entender o sujeito discursivo é compreender as vozes sociais que ecoam em sua voz. Por não ser homogêneo, seu discurso é atravessado por outros que estão em oposição, negando-se e contradizendo-se. “No interior dos discursos, o sujeito assume diferentes posições, portanto a sua identidade nunca será a mesma em diferentes momentos e lugares em que se encontre”. (FERNANDES, 2008, p.33). Esta relação que envolve sujeito, linguagem e história impele o analista a tratar do conceito de formação discursiva.

O termo Formação discursiva, cunhado por Michel Foucault em sua obra *Arqueologia do saber* (1969) e apropriado por Pêcheux num processo de releitura, define-se da seguinte forma:

A análise de uma FD estudaria formas de repartição [...], descreveria sistemas de dispersão. Na possibilidade de descrever entre um certo número de enunciados, um semelhante *sistema de dispersão*, ou de definir entre os objetos tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas, uma regularidade [...]dir-se-á [...] que se trata de uma FD. Chamar-se-ão *regras de formação* as condições às quais são submetidos os elementos desta repartição. As regras de formação são as condições de existência [...] em uma dada distribuição discursiva (1969, *apud* COURTINE, 2009, p.82 e 83)

Na visão de Foucault, uma FD apresenta um caráter contraditório constitutivo, já que é formada, ao mesmo tempo, por unidade e a diversidade. A heterogeneidade fica por conta da multiplicidade de discursos que constituem uma mesma formação discursiva, denominada por Foucault como dispersão. Um mesmo enunciado pode aparecer em formações discursivas diferentes, gerando sentidos diferentes, dependendo da posição sócio-histórica de quem enuncia. Da mesma forma, toda formação discursiva dialoga com outras, replicando-a, criticando-a, contestando-a ou fazendo coro a ela. Já a regularidade discursiva fica por conta dos enunciados e suas regras de formação (tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas).

Tratar dos dizeres daqueles que participaram (ou participam) como alunos do EaD é tratar de discurso. Por isso, é fundamental levar em consideração que o enunciado, é sempre assumido por um sujeito, constituído ele mesmo, por discursos historicamente produzidos e modificados. O sujeito é um dos pilares daquilo que se denomina condições de produção do discurso, conjunto de elementos que constituem um processo discursivo. “Toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz: a de um sujeito situado para além do texto” (MAINGUENEAU, 2001, p.95). Em AD, o sujeito caracteriza-se por ser marcado pela instabilidade, já que está em constante construção de sua identidade, pela não unificação psicológica (dividido entre consciente e inconsciente), e por não se constituir como a origem do seu dizer.

Além disso, de acordo com Pêcheux (1995), o sujeito é afetado, na produção de seu discurso, por esquecimentos de ordem ideológica e enunciativa, ou seja, tem a ilusão de ser a origem do que diz, de modo inconsciente, e de maneira pré-consciente ou consciente, pensa ter pleno domínio das estratégias discursivas que envolvem o seu dizer.

Retomando a questão dos aspectos ideológicos relacionados às formações discursivas, Pêcheux (1995, p.161), num diálogo com a perspectiva althusseriana sobre ideologia, afirma que “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Na visão de Pêcheux e Fuchs (1990, p.166), a formação ideológica diz respeito a um “conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras”. Contribuindo com a discussão sobre o conceito, Orlandi (1994, p.56) afirma que a ideologia é “a interpretação de sentidos determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. Não é ocultação, mas função necessária entre linguagem e mundo.”

Perceber como se constituem os sujeitos desta pesquisa em relação ao discurso sobre o que vem a ser um aluno a distância é um dos pontos de reflexão desse trabalho. Para isso, é necessário incluirmos as noções de representação social e de imaginário sociodiscursivo.

3 Representação social e imaginário sociodiscursivo.

Só é possível compreender-se os meandros do discurso por meio de uma perspectiva social. De acordo com Moita Lopes (2002), a construção dos significados se dá pelo próprio envolvimento do interlocutor na ação discursiva e pelo modo como esse interlocutor envolve outros em seu discurso, o qual engendra-se em condições sócio-históricas e institucionais específicas. Por isso, o autor afirma que alteridade e contexto são fundamentais para que os significados construídos sejam compreendidos. “As pessoas se tornam conscientes de quem são construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem.” (MOITA LOPES, 2002, p.30).

Como os alunos que frequentaram/frequentam a modalidade a distância concebem as relações educacionais no contexto contemporâneo? E como concebem a si mesmos enquanto participantes dessa formação discursiva na qual, para se definirem, necessariamente devem levar em consideração o outro, sem o qual as práticas discursivas não se concretizam? Como se significam em seu discurso, levando-se em conta essa posição sujeito, memória e ideologia? Para que essas questões sejam posteriormente respondidas, é preciso tratar do conceito de representação.

De acordo com Woodward (2014, p.18), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossas experiências e àquilo que somos.” Ainda de acordo com a autora, as representações são construídas culturalmente. As identidades geradas por essas representações são marcadas pela diferença e estão sempre em construção (WOODWARD, 2014); Jodelet afirma que as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada; tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p.22).

Para Charaudeau (2013, p.197) “[...] essas representações constituem maneiras de ver (discriminar e classificar) e de julgar (atribuir um valor) o mundo, mediante discursos que engendram saberes [...]”. Tais saberes são formas de dizer que auxiliam na construção de

sistemas de pensamento e estruturam as representações sociais. O autor os divide em dois grupos: os saberes de conhecimento e os saberes de crença. Os primeiros constroem uma representação da realidade pautada na cientificidade e seus conceitos são empregados pela coletividade; já os saberes de crença discursivizam um olhar valorativo sobre o mundo. “Os valores são procedentes de um juízo não relativo ao conhecimento do mundo, mas aos seres que habitam o mundo, seu pensamento e seu comportamento” (CHARAUDEAU, 2013, p.198).

Fundamental para este trabalho é a noção de imaginário sociodiscursivo, cunhada pelo autor a partir da reflexão acerca desses saberes e dos sistemas de pensamento a que eles dão origem:

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”. (CHARAUDEAU, 2013, p.203)

Ainda de acordo com o autor (2013, p.203 e 204), a realidade por si só não pode ser apreendida. É preciso que o sujeito a interprete, por meio de suas representações e de sua relação com o outro, para que ela ganhe sentido. Os imaginários surgem da relação dos sujeitos entre si e deles com o mundo, relação que faz emergir percepções e valorações da realidade por meio dos discursos. Quanto ao aspecto consciente ou não consciente que envolve a construção de imaginários, alguns são racionalizados pelos discursos que circulam em instituições como escola, instituições religiosas, poder judiciário, outros circulam de forma inconsciente e naturalizada nos juízos de valor implícitos nos enunciados. A consciência pode emergir nesse tipo de enunciado quando há confronto de posições na sociedade. Há ainda os imaginários que se constituem no chamado inconsciente coletivo “pois todas essas implicações complexas são tecidas ao longo da história, constituindo uma memória coletiva de longo termo que na prática é identificável apenas por uma abordagem histórica e antropológica.” (CHARAUDEAU, 2013, p.205).

Para Charaudeau (2013, p.207), “os imaginários sociodiscursivos circulam em um espaço de interdiscursividade. Dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais”. Analisar como se constrói a relação entre imaginário sociodiscursivo, história e ideologia nos dizeres de alunos a distância é um dos propósitos desse trabalho.

4 Constituição do *corpus* e análise

4.1 O *corpus*

O material para análise compõe-se de 15 entrevistas, catorze delas com alunos que já participaram da modalidade a distância, em diversos níveis (cursos rápidos para atualização profissional, graduação e pós-graduação em diversas áreas) e uma com um informante que, atualmente, cursa uma graduação a distância. O critério para ser participante da pesquisa era ter passado pela modalidade em cursos que tivessem uma duração de, pelo menos dois meses, não importando o nível cursado, já que nossa pergunta de pesquisa apresenta um caráter bastante abrangente e por isso nos interessam os dizeres de participantes de cursos a distância com pouca duração.

A faixa etária dos informantes varia de 19 a 60 anos. Com exceção de um informante, todos os outros são alunos ou funcionários da Universidade Estadual de Londrina. Do total de entrevistados, nove cursaram graduação a distância; dois, pós-graduação a distância; e quatro fizeram cursos de aprimoramento ou capacitação para progredirem em seu trabalho ou somente para crescimento pessoal. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, com dez perguntas feitas face a face, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O período em que esses informantes foram cursistas a distância vai de 2008 a 2014. Serão discutidos apenas os recortes extraídos das respostas mais significativas para a questão de pesquisa. Os sujeitos foram identificados pela letra S seguida do número da entrevista.

4.2 Análise

Enunciando da posição de quem já participou ou participa como discente da EaD, os sujeitos da pesquisa constroem suas representações acerca do que é ser um aluno dessa modalidade a partir de sua vivência sócio-histórica, entrelaçando-a à materialidade do dizer. Da formulação do dito, emergem aspectos ideológicos que remetem ao interdiscurso que atravessa intimamente a formação discursiva da educação *on line*: o discurso da educação presencial, o qual, por oposição, constitui os dizeres sobre a EaD.

Quando questionados sobre se haveria ou não diferenças entre ser um aluno presencial ou ser um aluno a distância os sujeitos, que já possuíam referências advindas de ambas formações discursivas, posicionaram-se afirmativamente em relação à questão, o que pode ser observado nas regularidades apontadas a seguir.

Os sujeitos entrevistados consideram que ser um aluno da modalidade a distância é fazer parte de um grupo que deve esforçar-se muito mais para alcançar o aprendizado do que o aluno que faz parte da modalidade presencial. Este é representado como participante de uma formação discursiva que parece ser vista pelos sujeitos entrevistados como sendo paternalista⁴:

S12- “(...) **o professor fica muito em cima dele**”; S15- O aluno presencial, **o professor está ali com ele, tira as dúvidas na hora**; S16- “não é aquele negócio do **professor ali em cima de você**”.

Ampliando esse mesmo raciocínio, observa-se que o fato de haver uma espera do aluno pela resposta as suas questões, em sistemas assíncronos, faz com que o ensino presencial seja representado como uma fonte de respostas rápidas ofertadas pelo professor, conseguidas, portanto, sem a necessidade de esforço de pesquisa por parte do aluno:

S1- “não é a mesma coisa de você ter um **retorno imediato** do professor, assim, quando você tá **cara a cara com ele**.”; S10- “É que no presencial o professor está **toda hora** ali para tirar dúvida.”; S13- “Pelo menos o que eu percebo é que o **aluno presencial, ele tem mais oportunidades, porque ele está junto com o professor** (...)”.

Outro efeito de sentido presente nos dizeres desses sujeitos é a existência de uma possível “flexibilidade” dos professores de cursos presenciais no modo como conduzem as aulas e a avaliação nesta modalidade. A atitude transigente dos docentes é reiterada pela presença de benesses, as quais não têm espaço na EaD, de acordo com os dizeres dos sujeitos:

S3-“(...) se você não fizer, ele **te bloqueia** e não **tem mais** como você entrar.”; S16- “Na faculdade presencial às vezes o professor fala “**vou dar trabalho, não vou dar prova**”, **então às vezes pode facilitar nessa parte**.”; S14- “No EaD é diferente, **lá não tem choro**, eu tenho que ter regularidade de acesso ao ambiente.”

⁴ De acordo com o dicionário Houaiss (2004), uma das acepções da palavra *paternalismo* é a “prática protetora em relações de trabalho, política, etc.”

A utilização da expressão “lá não tem choro” materializa um discurso atravessado por uma memória que recupera o que Pêcheux (2014, p.154) chama de efeito de pré-construído por meio do interdiscurso, neste caso relacionado à infância, fase em que os pequenos conseguem o que querem utilizando-se do choro como artifício, da mesma forma agiriam os alunos presenciais. Esse pré-construído faz com que também sejam mobilizadas as noções de complacência e tolerância, corroborando a posição de sujeito do professor-paternalista do ensino presencial, aquele que avalia de forma arbitrária e, por vezes, sentimental, conferindo ao aluno o prolongamento de prazos para a conclusão das tarefas. Tais práticas iriam de encontro ao que ocorre na EaD, em que a ação do aluno é bloqueada pelo sistema em caso de indisciplina quanto aos prazos. Esse novo paradigma na relação professor/aluno cria a reatualização de um discurso já cristalizado na sociedade, fazendo com que cursita a distância construa uma faceta positiva de sua identidade.

Uma outra regularidade observada nas questões que se referiram às diferenças entre os participantes das duas modalidades foi a utilização dos verbos *exigir* e *buscar*⁵, por vezes acompanhados de intensificadores, e o emprego da locução *correr atrás*:

S1- “Exatamente o mesmo, não, né, mas eu acho que em alguns aspectos o ensino a distância acaba **exigindo mais**, né, do aluno(...)”; **S8-** “A distância **exige muito mais** do aluno do que o presencial”; **S2-** “(...)Quando você tem que buscar pela Administração a distância, aí parte **muito mais** do aluno do que do professor em si, o aluno que tem que **buscar cada vez mais**.” **S15-** (...) O aluno a distância tem que **correr atrás**, você faz o curso, **mais** do que no presencial porque fica aquele negócio né... como você está ali no virtual e ficam muitas pessoas para o professor atender é...então, se você não **correr atrás** ...essa é a principal diferença. **S16-** “Por ser a distância, você é que tem que se colocar na mente que “eu tenho que estudar, eu tenho que **correr atrás**”.”

Além da carga semântica dos verbos em destaque que constroem a mudança de uma atitude passiva para a ação, a posição sujeito assumida pelo enunciador o impele a empregar o intensificador para marcar posições dissonantes, ou seja, os sujeitos procuram representar o aluno a distância como um discente-pesquisador ávido por conhecimento, ao contrário do aluno presencial, que precisaria de menor esforço para aprender, já que o professor está disponível o tempo todo.

Esse imaginário de um aluno autônomo, participante da EaD, é recente e constrói um deslocamento de sentido da figura pré-construída do aluno tradicional, conhecida antes do advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, para um novo estudante, o qual só conseguirá êxito se dedicar um esforço extra em relação àquele que frequenta a sala de aula todos os dias. A construção desse discurso só é possível por filiar-se a um contexto social bem mais amplo no qual, como nos diz Minto (2009, p.9) “a modalidade a distância incorpora-se ao modo de produção capitalista vigente, ou seja, de diversas formas o campo educacional se coloca a serviço do capital”. Em outras palavras, interessa hoje ao mercado e à sociedade contemporânea capitalista que seus membros sejam capazes de lidar com maior rapidez e competência em suas áreas de atuação. Dessa forma, o sujeito, interpelado de forma não consciente pelo discurso econômico e pela tecnologia como produção sócio-histórica, representa o aluno EaD como aquele que *corre atrás* para se informar, formar-se e atender aos anseios do mercado que visa ao lucro.

Outra questão feita aos entrevistados diz respeito a sua opinião sobre o aluno a distância antes e depois de ingressarem em seus cursos *on line*:

S1- “Que elas queriam ter uma formação rápida e sem muito, como que eu posso dizer, **sem muitas exigências**”; **S2-** “Eu achava que era uma **maneira mais fácil** de conseguir um certificado.” **S11-** Então, eu achava que as pessoas queriam levar...eu achava que elas entravam **porque** era fácil”.

⁵ De acordo com o dicionário Houaiss (2004) tem-se, para *exigir*, entre outras, a acepção “impor determinação de; estabelecer; e para *buscar*, entre outras, a acepção de “esforçar-se por descobrir, encontrar; pesquisar, investigar.

As regularidades encontradas nas respostas mostram que a imagem inicial está sempre relacionada a uma possível facilidade na condução dos estudos e à rapidez na conclusão do curso proporcionadas pela modalidade. Esses sentidos são construídos sintática e semanticamente, com ou sem o uso do conectivo de causa (porque). Fica implícita, portanto, de modo parafrástico, a motivação inicial que os impeliu a ingressar na modalidade, ou seja, nota-se que os sujeitos quando ocupam a posição “aluno presencial” buscam a EaD por considerá-la inferior, em nível de exigências, ao ensino tradicional. O discurso é atravessado pela ideia pré-concebida que aquilo que se conhece, o que é tradicional, é sempre melhor. Assim, a ausência física de um professor, em sala de aula, que supervisiona, vigia e cobra o tempo todo possibilitaria ao sujeito levar o curso sem a necessidade de imprimir muito esforço.

Entretanto, essa visão é desconstruída quando saem de uma posição para ocupar a outra, tornando-se cursistas a distância. Enunciando dessa formação discursiva, colocam a supremacia do ensino presencial em xeque:

S1-É...na verdade eu acho que é uma alternativa mais rápida sim, **mas** não é mais fácil.”; **S8**(...) **mas** realmente é muito sério, **porque** você tem que se esforçar muito para alcançar seus objetivos, as médias, as notas, tudo(...); **S12**-“Depois eu vi que não é isso, é muito mais complicado que o presencial **pelo fato que** o aluno tem que estar disposto a isso, né, estar interessado.”; **S13**- “Me surpreendeu **porque** é **muito puxado**, te dá uma base muito boa, me **surpreendeu** no nível de exigência.”

Agora, a locução conjuntiva de causa (pelo fato que) e a conjunção (porque) são utilizadas a fim de provocar um efeito de sentido inverso ao apontado no parágrafo anterior. Rompidos os preconceitos, os quais só eram possíveis de ser materializados na formação discursiva em que se encontravam, e por se perceberem na posição de sujeito *aluno a distância*, argumentam que a modalidade implica muito esforço. O emprego das conjunções adversativas reforça isso, bem como o uso do verbo *surpreender*, dialogando com a quebra dos julgamentos pré-concebidos sobre a modalidade.

5. Resultados parciais obtidos

Retomando as questões de pesquisa que nortearam este trabalho, investigamos os dizeres daqueles que ocuparam, ou ocupam, a posição de aluno a distância, a fim de compreender a imagem construída a respeito da modalidade e do perfil de aluno dessa modalidade. Partimos da hipótese de que as representações desses sujeitos seriam positivas, negando os estereótipos negativos que pairavam socialmente quando a educação a distância ainda se constituía como um modo de ensino-aprendizagem incipiente e o ensino presencial era visto como a única possibilidade válida pelo mercado de trabalho e pelas instituições educacionais.

Como resultados parciais, já que o trabalho ainda está em processo, pode-se afirmar que o imaginário construído pelos sujeitos, em ambas as questões levantadas, configura-se como positivo. O ensino a distância é visto como mais exigente em relação ao ensino presencial, o qual é representado como paternalista e facilitador da aprendizagem, criando um sujeito menos autônomo e mais dependente da figura do professor. Dessa forma, o aluno a distância é representado como um discente-pesquisador, condição *sine qua non* para participar da modalidade e obter sucesso, seja em nível de graduação, pós-graduação ou em cursos de extensão.

Considerações finais

O sujeito é produzido no interior do discurso e sua identidade se constrói a partir das posições que ocupa, levando-se em conta as formações discursivas. Dependendo do lugar de onde enuncia, e do momento socio-histórico em que o faz, representa um dado objeto de forma



diferente, dialogando com outras vozes que atravessam esse discurso para reafirmá-lo ou para romper com ele. As representações advindas dos dizeres sobre educação a distância, sempre em movimento, corroboram esse fluxo contínuo gerado pela historicidade e pela pluralidade do sujeito.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et.al. **Papel da memória**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas: Autores associados, 2008.
_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr./2002.

CHARADEAU, Patrick. **Discurso político**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FONTANA, Hugo Antônio. Tecendo considerações acerca da educação a distância e seus paradigmas. In: FONTANA, Hugo Antônio; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (orgs). **Educação a distância**: por que ainda uma interrogação? Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.11-26.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. **Educação superior e capitalismo no Brasil**: problematizando o ensino a distância (EaD). VI Colóquio MARX-ENGELS. 2009, Campinas. Unicamp. (anais de congresso)

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cenage Learning, 2007.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran.dist.htm>>. Acesso em: 13 fev.2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.



_____ ; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Edunicamp, 1990.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

ORLANDI. Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. IN: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.p.7-72.