



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KLEBER FERREIRA DA SILVA

**ATORIALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO AGIR DE
TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Londrina
2022

KLEBER FERREIRA DA SILVA

**ATORIALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO AGIR DE
TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Silva, Kleber Ferreira da

Atorialidade nas representações do agir de tutores na Educação a Distância : um estudo de caso / Kleber Ferreira da Silva ; orientação de Elvira Lopes Nascimento. – Londrina, 2022.

176 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

1. Educação a distância. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Tutor a distância. 4. Figuras de ação. 5. Atorialidade. I. Nascimento, Elvira Lopes, orientadora. II. Título.

KLEBER FERREIRA DA SILVA

**ATORIALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO AGIR DE
TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho - Unesp

Profa. Dra. Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Ilza Zironi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 8 de abril de 2022.

Dedico este trabalho a todos profissionais da Educação que agem e transformam o mundo.

Aos demais profissionais e às pessoas, aos amigos e aos familiares que valorizam a Ciência e a Educação, tendo-as como fontes de inspiração e produção do conhecimento.

Aos pesquisadores que encontram um caminho, diuturnamente, para desenvolver e concluir suas pesquisas concomitantemente às suas atividades laborais de outra natureza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me conceder vida, saúde e energia para realizar mais esta ação, neste contexto pandêmico.

À minha família pela compreensão de algumas ausências, especialmente, a minha esposa Deise e a meu filho Vinícius, por serem, sempre, uma fonte de alento em todos os momentos, sobretudo, naqueles que pareciam intransponíveis.

À Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento, minha orientadora e amiga que acompanhou a minha trajetória com persistência, paciência e mediação imprescindível para esta realização pessoal e profissional.

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Cristóvão por suas valiosas contribuições desde o cumprimento dos créditos nas disciplinas que ministrou no PPGEL e nos debates imprescindíveis durante o SEDATA - Seminários de Dissertações e Teses em Andamento.

À prof^ª. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli pela inspiração como precursora do estudo da EaD pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo e pelas colaborações enriquecedoras como membro da banca de qualificação e de defesa.

À Prof^ª. Dr^ª. Annie Rose dos Santos pela mediação no SEDATA, por ter aceito o convite para compor a banca de qualificação e defesa e pelas contribuições que foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Ilza Zironi pelo acompanhamento desde a banca de qualificação e pelo rigor científico das suas reflexões sobre esta pesquisa.

Aos professores, gestores e técnicos administrativos que direta e indiretamente contribuíram para a minha formação enquanto pós-graduando desta renomada instituição.

“Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais.”

J. P. Bronckart (2009b, p. 162).

SILVA, Kleber Ferreira da. **Atorialidade nas representações do agir de tutores na Educação a Distância: Um estudo de caso.** 2022. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de campo de natureza qualitativo-interpretativista que propõe investigar as representações do agir de tutores na Educação a Distância (EaD) em uma instituição pública de ensino no Mato Grosso do Sul. Nessa perspectiva, a pesquisa dispõe-se a apreender metodologicamente os seguintes movimentos: a) a partir de representações do agir, apreender o contexto de ação do tutor a distância, buscando evidências sobre a emergência/existência de um gênero da atividade; b) buscar indícios da imagem que o tutor tem sobre o trabalho em EaD e o papel do tutor na EaD; c) identificar figuras de ação e índices de representação do gênero da atividade e de atorialidade no agir. A pesquisa fundamenta-se no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Bronckart (2008, 2009a) e no seu modelo teórico-metodológico de análise de textos Bronckart e Machado (2004), Machado e Bronckart (2005, 2009), Bulea (2010), Bulea e Bronckart (2017), dentre outros aportes Clot (2010a), Faïta (2004), Amigues (2004), Saujat (2004). O resultado da pesquisa, especificamente, decorrente de análises em nível semântico demonstra, dentre outros aspectos, evidência de um gênero da atividade, consciência sobre um agir coletivo, figuras de ação e atorialidade.

Palavras-chave: EaD; ISD; tutor a distância; figuras de ação; atorialidade.

SILVA, Kleber Ferreira da. **Actuality in the representations of tutors' actions in Distance Education: A case study.** 2022. 174 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Postgraduate Program in Language Studies - State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This work presents the partial results of a field research of qualitative-interpretative nature which aims to investigate the representations of tutors acting in Distance Education in a public higher education institution in Mato Grosso do Sul, Brazil. In this perspective, the object of the study is to methodologically comprehend the following movements: a) based upon representations of the acting, understand the context of action of the distance education tutor, searching for evidence of the emergence/existence of an activity genre; b) seek for indications of the perception that the tutor has both of the work in Distance Education and of the role of the Distance Education tutor; c) identify action figures and rates of representation of the activity genre and of actuality in the acting. The study is grounded on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI) Bronckart (2008, 2009a) and on its theoretical-methodological model of discourse analysis Bronckart and Machado (2004), Machado and Bronckart (2005, 2009), Bulea (2010), Bulea and Bronckart (2017), as well as on the contributions of Clot (2010), Faïta (2004), Amigues (2004), Saujat (2004). The results of the study, especially stemming from analyses on the semantic level, demonstrate, among other aspects, evidence of an activity genre, awareness of a collective acting, action figures and actuality.

Key words: distance education; sociodiscursive interactionism; distance education tutor; action figures; actuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade do trabalho do professor.....	46
Figura 2 – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado por cada pesquisa.	47
Figura 3 – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	50
Figura 4 – Esquema da tríade didática.....	51
Figura 5 – Esquema da transposição didática.	52
Figura 6 – Arquitetura textual - caráter hierárquico e interativo da organização textual.	76
Figura 7 – Tipos de discurso	78
Figura 8 – Esquema do procedimento de análise.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características contrastivas das figuras de ação.....	71
Quadro 2 – Categorias de análise.....	89
Quadro 3 – Perfil dos tutores a distância.	93
Quadro 4 – Organização temática nos instrumentos de pesquisa.	101
Quadro 5 – O contexto das entrevistas.....	102
Quadro 6 – O contexto de produção do documento “Atribuições professor formador e tutor”.....	104
Quadro 7 – Organização temática do documento “Atribuições professor formador e tutor”.....	105
Quadro 8 – Classificação geral de categorias ou tipos de STT da pesquisa.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A TECNOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA EAD NO BRASIL	21
1.1 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO NOS TEMPOS DE PANDEMIA	25
1.2 O ESTADO DA ARTE: REVISITANDO TRILHAS DA PESQUISA SOBRE A EAD À LUZ DO ISD	28
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	37
2.1 A ATIVIDADE SOCIAL	37
2.2 ATIVIDADE HUMANA E O AGIR COMUNICATIVO	39
2.3 A COMPREENSÃO DIALÉTICA DA ATIVIDADE: INTERPOSTOS ENTRE O SUJEITO E O COLETIVO DE TRABALHO	42
2.3.1 A Complexidade da Atividade	43
2.4 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO	48
2.5 TRABALHO, GÊNERO DA ATIVIDADE E ESTILO: CONCEPÇÕES INTRÍNSECAS À ATIVIDADE	53
2.5.1 Trabalho.....	53
2.5.2 Gênero da Atividade e Estilo	54
2.5.3 A torialidade e Subjetividade	59
2.6 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INTERMEDIANDO A ATIVIDADE E AÇÃO HUMANA.....	60
2.7 AS FIGURAS DE AÇÃO	62
2.7.1 Os Tipos de Figuras de Ação	65
2.7.1.1 A figura de ação ocorrência.....	66
2.7.1.2 A figura de ação acontecimento passado	67
2.7.1.3 A figura de ação experiência	68
2.7.1.4 A figura de ação canônica	69
2.7.1.5 A figura de ação definição	70

2.8	O TEXTO COMO UNIDADE COMUNICATIVA E DE REPRESENTAÇÃO DO AGIR	72
2.9	ARQUITETURA INTERNA DO TEXTO	75
2.9.1	A Infraestrutura Geral dos Textos	76
2.9.2	Os Tipos de Discurso	77
2.9.2.1	O discurso interativo	78
2.9.2.2	O discurso teórico.....	79
2.9.2.3	O relato interativo	80
2.9.2.4	A narração	81
2.9.3	Os Mecanismos de Textualização	82
2.9.4	Os Mecanismos Enunciativos	84
2.9.5	As Modalizações	86
	CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	88
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA	90
3.2	O CONTEXTO GERAL DA PESQUISA	91
3.3	Os SUJEITOS DA PESQUISA	91
3.3.1	As Tutoras a Distância	92
3.4	O MODELO DE ANÁLISE ADOTADO	97
3.5	O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS: CONTEXTO E INSTRUMENTOS.....	99
	CAPÍTULO 4 - A SELEÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS: CRITÉRIOS, REPRESENTATIVIDADE, RESULTADOS	103
4.1	DAS PRESCRIÇÕES: O DOCUMENTO MAIS EVOCADO NAS REPRESENTAÇÕES.....	103
4.1.1	O Contexto de Produção do Documento	104
4.1.2	O Nível Organizacional.....	105
4.1.3	O Nível Enunciativo	108
4.1.4	O Nível Semântico.....	109
4.1.5	A Figura de Ação Apreendida	112
4.2	A ARQUITETURA TEXTUAL: CATEGORIAS EVOCADAS	113
4.3	A SELEÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	113
4.3.1	Os Cenários das Entrevistas	114

4.4	ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OS PROFISSIONAIS DIZEM SOBRE O AGIR?	118
4.4.1	As Figuras de Ação em Evidência nas Representações	119
4.4.1.1	Representações mobilizadoras de figuras de ação (interna)	120
4.4.1.1.1	<i>Bloco 1 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)</i>	121
4.4.1.1.2	<i>Bloco 2 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)</i>	122
4.4.1.1.3	<i>Bloco 3 - (A.2.b e A.3.b /tema: Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante)</i>	123
4.4.1.1.4	<i>Bloco 4 - (A.2.a; A.2.b e C.1 /tema: Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante)</i>	125
4.4.1.1.5	<i>Bloco 5 - (C; C.1; C.2 e C.3 /tema: Experiência didático-pedagógica – seleção/tutores/durante)</i>	128
4.4.1.2	Representações mobilizadoras de figuras de ação (externa).....	131
4.4.1.2.1	<i>Bloco 6 - (A.3.b e A.3.c /Tema: Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante)</i>	131
4.4.1.2.2	<i>Bloco 7 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)</i>	135
4.4.1.3	Outras representações do contexto de atuação dos tutores	138
4.4.1.3.1	<i>Bloco 8 - (A.2.a; A.3.b e A.3.c /Tema: Experiência Didático-Pedagógica – Tecnologia /tutores/durante)</i>	138
4.4.1.3.2	<i>Bloco 9 - (A.2.a; A.3.b e A.3.c /tema: Experiência Didático-Pedagógica – Interação do coletivo de trabalho/tutores/durante)</i>	141
4.4.1.3.3	<i>Bloco 10 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)</i>	145
4.4.1.3.4	<i>Bloco 11 - (A.2.a; A.2.b; C.1; C.2; C.3 /tema: Experiência Didático-Pedagógica – Atributos para o ofício/tutores/durante)</i> ..	147
4.5	SÍNTESE DAS ANÁLISES	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	159

APÊNDICES	169
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..	170
APÊNDICE B – Questionário base para entrevista 1 com tutores a distância	172
APÊNDICE C – Questionário base para entrevista 2 com tutores a distância	174

INTRODUÇÃO

A expansão da internet redefiniu os limites espaçotemporais e, com isso, a universidade e outras agências educacionais tendem a alocar mais uma instância de atuação: os ambientes virtuais de aprendizagem¹ que já são comuns nos cursos ou componentes curriculares ofertados na modalidade a distância. Nesses ambientes institucionalizados/oficializados (ou não), as interações podem acontecer por meio de uma diversidade de artefatos ou suportes que subjazem às atividades linguageiras materializadas na escrita, na leitura, enfim, na circulação de diversos gêneros textuais².

O cenário educacional internacional na pós-modernidade caracteriza-se pela ampliação do uso dos recursos tecnológicos que tem marcado a “Revolução Informacional” e, hoje, pavimentada o caminho da “Quarta Revolução industrial” ou “Indústria 4.0” (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2018) que tem em seu núcleo a Inteligência Artificial.

A contemporaneidade propala os fatores que caracterizam a “Era da Informação”. Nesse sentido, o trabalho, a cultura, a educação, as relações interpessoais e os modos de conceber a coletividade e a individualidade, o público e o privado são transformados pela mediação e gestão informacional em nível global.

No entanto, no que concerne à formação e suas práticas didático-metodológicas é possível descrever ações que vão ao encontro dessa tendência? Quais são as ferramentas, os recursos tecnológicos e as capacidades que estão servindo como “recursos para o agir” na interação tutor-professor-aluno-instituição? Como se têm efetivado essas interações? Há gêneros textuais (assíncronos e síncronos) mais comuns na esfera virtual-acadêmica? Quais são as vozes e os

¹ Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são programas/aplicativos que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato da Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (*webquest*), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki) (BRASIL, 2007).

² Segundo Bronckart (2009a) toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação) chama-se texto que, inscrito num conjunto de textos ou em um gênero, denomina-se gênero de texto. Essa noção conceitual condiz com a noção bakhtiniana de gênero discursivo.

actantes emergentes no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo na modalidade a distância? Esses são alguns questionamentos (gerais/motivadores), ou seja, inquietações que evidenciam aspectos temáticos abordados na pesquisa³.

No cenário nacional, há pesquisadores como Abreu-Tardelli (2006), Ferreira (2011), Corrêa (2012), Vitorino (2012), Santos (2015), Morais (2016), Nelo (2017), Araújo (2020) que desenvolveram investigações sobre a temática do ensino a distância e dos agentes da Educação a Distância (EaD), contudo, na literatura nacional não há estudo ancorado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que erige as figuras de ação e atorialidade dos tutores e professores da EaD como objetos de investigação científica.

A pesquisa sobre o agir do tutor na EaD tem relação com nossas inquietações pessoais e profissionais no que tange aos limites e imbricações da atividade do tutor e de outros profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino. Além disso, a temática EaD é contemporânea e está em desenvolvimento, conforme atestaram os pesquisadores que mencionamos anteriormente.

O fator inovador da pesquisa está na perspectiva de identificar, nas representações ou no agir interpretativo mobilizador de figuras de ação, a relação estabelecida/existente entre a atorialidade e a mobilização do gênero da atividade na atuação de profissionais tutores a distância na EaD.

De acordo com Bronckart (2009a, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Assim sendo, o movimento investigativo proposto, com base no ISD e em pressupostos teóricos da Clínica da Atividade permite-nos sustentar que a revelação de protagonistas da ação (atores) (BRONCKART, 2008) evoca o gênero da atividade (CLOT, 2010a) nas representações de tutores a distância na linguagem sobre o trabalho.

Com fulcro em Bronckart (2008, p. 122), a construção da ação é genealogicamente derivada da atividade. Segundo o autor, a ação desenvolve-se a partir da atividade e, de forma mais ampla, do “conjunto dos pré-construídos coletivos”. Trata-se de formas construídas sob efeito da reflexividade de protagonistas da atividade.

³ Outrossim, para além desses aspectos tangenciados, temos no capítulo metodológico a apresentação de questões de pesquisas devidamente explicitadas.

Nesse espectro, a investigação desenvolvida revela indícios que possibilitam a apreensão dos níveis de construção da ação, a saber: a ação como construção externa (atribuída aos actantes) e a ação como construção interna (assumida e interiorizada por um actante).

A partir da representação de tutores a distância sobre o seu agir, averiguamos que a ação assumida e interiorizada pelo actante é uma construção que perpassa os dois níveis da construção da ação (externa e interna). Essa ação que emerge (sob o efeito da reflexividade de protagonistas), manifesta-se em “forma de consciência discursiva explícita” em nossos dados, conclamando o gênero da atividade que é revelado no agir languageiro.

Em suma, a ação, a nosso ver, procede da atividade e caracteriza-se pela mobilização do gênero da atividade evidenciado nos dados de ressignificação do agir languageiro dos tutores a distância sujeitos da pesquisa.

A partir do entendimento de que a atividade tem um caráter primeiro e é definida como “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123), debruçamo-nos sobre o processo de origem da ação e seu caráter dialético de ordem individual e social/coletiva.

É oportuno lembrar que o nosso vínculo com EaD começou em 2011 quando iniciamos a Pós-Graduação *lato sensu* em Estudos da Linguagem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior de Mato Grosso do Sul. Posteriormente, em 2013, tivemos a oportunidade de atuar como tutor a distância em uma instituição pública de ensino superior vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além dessas experiências, também atuamos como cursista de cursos de qualificação profissional ofertados na modalidade a distância por órgão público onde estava lotado, pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), por exemplo.

Nas ocasiões, em virtude do percurso formativo desenvolvido em diferentes papéis sociais, pudemos adquirir experiência como aluno e como tutor a distância em cursos vinculados à modalidade EaD. Ademais, consideramos relevante mencionar que desenvolvemos a atividade de revisor de material didático-digital em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em cursos vinculados à UAB entre 2014 e 2015.

No mestrado, concluído em 2014, abordamos a produção textual mediada por uso de tecnologias, sobretudo, pelo AVA, aplicativo Word e e-mail e, desde então, temos voltado o nosso olhar investigativo sobre as interações que materializam ações

de linguagem em processos de Ensino Aprendizagem mediados por intermédio de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs).

Em 2019, focalizando a “linguagem sobre o trabalho” (NOURODINE, 2002), com o propósito de entender a configuração do agir-prescritivo e quais atores podem emanar do documento regulamentador da EaD (Decreto nº 9.057/2017), investigamos o agir humano por meio de prescrição ou prefiguração materializada por textos precedentes ou anteriores à situação de trabalho *stricto sensu*. Na oportunidade, inspirando-nos nas pesquisas de Abreu-Tardelli (2004, 2006) que foi precursora de análises sobre decretos normatizadores da EaD no Brasil, com foco sobre segmentos que apresentam a definição de EaD no Decreto nº 2.494/1998; e no Decreto nº 5.622/2005 e com foco na íntegra do Decreto nº 9.057/2017 (o mais recente decreto regulamentador dessa modalidade de ensino), constatamos, a partir da análise concretizada, que os segmentos textuais focalizados denotam uma escassa presença de sintagmas referentes aos professores ou profissionais mediadores da EaD. Além disso, constatamos que, quando presentes, esses sintagmas reportam-se a seres ou profissionais no papel de agentes, ou seja, desprovidos de motivos, capacidades e intenções (SILVA, 2019).

A partir de então, uma hipótese instigante começou a tomar forma em nossas reflexões: se o tutor a distância apresenta atorialidade, por consequência há a mobilização de um gênero de atividade no seu agir. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a atividade languageira desses sujeitos são reveladoras de uma semiotização que imprime registros do coletivo e do individual?

Com base nessa inquietação, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o agir de tutores a distância na EaD, evidenciando o papel desses profissionais, a partir de representações do agir. Nesse sentido, buscamos investigar como o tutor a distância representa o seu papel por intermédio da atividade de linguagem que pode revelar figuras de ações, marcas linguístico-discursivas de atorialidade e a emergência de um possível gênero da atividade.

Os objetivos específicos, conforme detalhamento no capítulo de abordagem metodológica, são:

- a) analisar, em perspectiva contextual descendente, a partir da representação⁴ de participantes da pesquisa, marcas da cultura

⁴ A representação pode ser compreendida como semiotização ou “colocação em forma discursiva”. O processo de semiotização é denominado de discurso ou tipo de discurso (BRONCKART, 2009a, p.

institucional e das apropriações que revelam um possível gênero da atividade na atuação do tutor a distância na EaD;

- b) buscar indícios que apontem para a imagem que o tutor tem sobre o trabalho em EaD e sobre o papel do tutor na EaD;
- c) identificar e analisar figuras de ação e índices de representação do gênero da atividade e de atorialidade no agir.

A oportunidade de contato com pesquisas como as de Bronckart (2008, 2009a), Bulea (2010), Bulea e Bronckart (2017), Schneuwly e Dolz (2009, 2010); Bronckart e Machado (2004); Bronckart, Machado e Matencio (2006); Machado, Louzada e Ferreira (2011); Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Abreu-Tardelli (2006), Nascimento (2011, 2012, 2015, 2016, 2018), Clot (2007, 2010a), Faïta (2004), entre outros, favoreceu não apenas nossa aproximação com o campo de investigação impulsionado pelo ISD, mas também, mostrou-nos que seria possível tomar o agir do tutor em seu contexto de trabalho, bem como as ferramentas/instrumentos⁵ utilizados nesse espaço, como objetos de observação e análise, pois é na ação do sujeito em seu contexto educacional específico que o gênero da atividade educacional é moldado (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004).

A tese está dividida em 4 capítulos. A seguir, apresentamos a estruturação delineada em seu desenvolvimento.

Após a introdução, as partes que sucedem são:

- a) Capítulo 1: apresentamos o tema da pesquisa e algumas considerações contextuais e sociossubjetivas que ensejam a proposição e desenvolvimento da pesquisa. Ademais, apresentamos o estado da arte composto por um recorte de pesquisas relacionadas com a atuação de tutores na EaD e que foram desenvolvidas no contexto educacional do Brasil e analisadas à luz do ISD;
- b) Capítulo 2: apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a ação de pesquisa e sistematizam seus desdobramentos epistêmicos e praxeológicos;

76). Conforme Bronckart (2009a), a noção de texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, pertencente a um gênero e composta por vários tipos de discurso.

⁵ Consideramos a distinção conceitual entre *ferramenta* (artefato ou recurso simbólico e/ou material não apropriado pelo sujeito) e *instrumento* (artefato ou recurso apropriado em uso pelo sujeito). Por ora, tais noções são tomadas de forma genérica, sem envolver a apropriação pelo sujeito.

- c) Capítulo 3: apresentamos a metodologia da pesquisa, seus objetivos e o percurso/movimento investigativo, descrevemos o contexto geral e de pesquisa, bem como apresentamos os sujeitos participantes: os entrevistados (três tutoras a distância atuantes em uma instituição de ensino superior pública vinculada a UAB), os instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista de pesquisa) e o processo de geração de dados;
- d) Capítulo 4: apresentamos as análises, operando analiticamente sobre os dados gerados em campo, interpretando-os à luz do ISD. Nessa parte, identificamos figuras de ação e a atorialidade revelada pelos sujeitos da pesquisa;
- e) Considerações finais/parciais: tecemos as considerações a respeito do percurso investigativo, pontuando aspectos que remetem ao alinhamento dos objetivos de pesquisa com os resultados obtidos, evidenciando a consistência e sistematização que caracterizam a pesquisa e revelam a sua contribuição para os estudos da linguagem.

Na sequência, apresentamos o capítulo 1.

CAPÍTULO 1 - A TECNOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO DA EAD NO BRASIL

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação é permeado pela apropriação de artefatos/recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano das gerações contemporâneas. Essa realidade tem implicações socioculturais propulsoras da cibercultura, conforme constata Santos (2009):

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais. (SANTOS, 2009, p. 5658).

Nesse sentido, não é preciso tanto aprofundamento literário para constatarmos esse fenômeno. Basta um momento de reflexão sobre nosso entorno para que se vislumbre um coletivo de pessoas de diferentes faixas etárias e níveis socioeconômicos que hoje utilizam smartphones, computadores e outros dispositivos tecnológicos. Essas atividades podem ser laborais, escolares ou de natureza interpessoal e de entretenimento (SILVA, 2019).

O Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking de países nos quais as pessoas mais passam tempo navegando na internet (VALENTE, 2020). Esse fato denota que, apesar da desigualdade socioeconômica que implica restrições para a universalização do acesso às mídias, as pessoas que o tem estão cada vez mais engajadas ou conectadas.

O desenvolvimento tecnológico aliado à popularização (ainda que parcial) dos meios tecnológicos ou Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante NTICs, interconectados em rede, têm sido tema de políticas públicas e projetos discutidos por entidades e organismos internacionais. Um exemplo é o conceito de *Smart Cities* que tem influenciado a governança e o planejamento de cidades na América Latina. Trata-se de um “modelo” ou projeto orquestrado por três grupos de atores: as grandes companhias tecnológicas (por intermédio de suas equipes de consultores especialistas), os organismos internacionais/multilaterais e governos urbanos (DUQUE FRANCO, 2021).

A Organização das Nações Unidas (ONU) pautando sobre a liberdade de opinião e expressão, há mais de uma década, já declarou o acesso à internet

como direito humano. O relatório apresentado em 2011 adverte que o exercício do direito de expressão, por intermédio da internet, depende do acesso universal. Nesse sentido, esse exercício só pode ser alcançado com políticas concretas, eficazes e com planos de ação que busquem superar a exclusão digital (UNITED NATIONS, 2011).

Esse documento que pauta o acesso à internet como direito humano recomenda aos estados que incluam habilidades de letramento digital nos currículos escolares, assim como deem apoio a módulos de aprendizagem semelhantes fora das escolas. O relatório propõe que esses módulos mostrem os benefícios sobre o acesso a informações online, responsabilidades e defesas contra conteúdos prejudiciais, além das consequências sobre a revelação de privacidade na rede mundial.

No cenário nacional, o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014) representa um dos dispositivos de atenção governamental e da sociedade para as questões que envolvem “garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil” (BRASIL, 2014, *online*). Essa lei representa um “marco regulatório” das relações vinculadas à internet no Brasil, envolvendo tramitação e discussões com diversos segmentos da sociedade por intermédio da internet.

Assim sendo, atentos a essas circunstâncias, instituições de ensino têm buscado alternativas de ofertas para alcançar um maior público composto por estudantes na modalidade EaD. Esse dado é constatado no Censo EAD.BR 2019-2020 (Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil) organizado e publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). O documento, em seu item 2.6 intitulado “Para onde vai a EaD no país?” indica uma tendência de ofertas em nível de pós-graduação lato sensu, pós-graduação stricto sensu e graduação, nessa ordem preferencial⁶ (ABED, 2020).

Dentre várias formas de concretizar esse intento, o Ministério da Educação (MEC) fomentou e implementou, com maior ênfase, nas três últimas décadas, vários programas/sistemas que proporcionam a EaD para os diferentes níveis e etapas de ensino⁷. É nesse contexto que a UAB emerge como um mecanismo de

⁶ A ABED observa, no entanto, que os respondentes tradicionais do Censo EAD.BR são, em sua maioria, instituições ofertantes de curso superior.

⁷ Exemplos desses programas são o TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) inaugurados na década de 1990 e que materializam políticas públicas educacionais até o presente momento.

implementação de política pública educacional que tem como fulcro “ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância”, ou seja, promover a expansão e distribuição geográfica da educação superior a distância no cenário brasileiro⁸.

O panorama de desenvolvimento da EaD no Brasil, conforme explanado anteriormente, permite vislumbrar um modo de operacionalização de políticas e diretrizes educacionais originários de um sistema de ensino que, assim como em outros contextos internacionais (VALENTE; MORAN, 2011), busca alternativas para equacionar as demandas de ofertas e os perfis de estudantes, em boa parcela, “nativos digitais”⁹ (PRENSKY, 2001).

Valente e Moran (2011, p. 82), consideram que, no Brasil, perdemos o *timing* de criar uma universidade aberta “nos moldes da Uned, da Espanha, ou da Open, da Inglaterra” as quais possuem recursos e atribuições legais de uma grande universidade nacional. Contudo, conforme os autores, podemos aperfeiçoar o modelo de gestão integrada, escolhendo uma equipe de coordenação pedagógica e executiva com competência, respeito e poder delegado pelos conselhos de reitores e outros órgãos semelhantes, para realizar a gestão efetiva pedagógica, tecnológica e financeira, visando otimizar os recursos, melhorar os modelos, avaliar melhor todo o processo.

Ademais, acrescentam Valente e Moran (2011, p. 82) seria necessário criar um arcabouço legal, viabilizando poder efetivo de gestão à EaD nas instituições públicas, “com poder para implementar políticas de educação a distância no ensino superior que combinassem a centralização necessária das grandes diretrizes com a execução regional, atenta ao local”. É com essa configuração, considerando o entrelugar do global e do local, que entendemos ser pautado o modelo ou desenho didático da EaD de qualidade.

A ponderação proposta pelos autores supramencionados tem respaldo nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, documento que,

⁸ Para maior aprofundamento, remetemos o leitor para o sítio do Ministério da Educação que versa sobre a UAB, disponível: em <http://portal.mec.gov.br/uab> (acesso em: 22 fev. 2022).

⁹ Segundo Prensky (2001) os nativos digitais agregam em suas vivências, desde tenra idade, competências comunicativas por meio do uso das NTICs. Nesse sentido o autor pontua que, metodologicamente, cabe aos educadores/ professores (imigrantes digitais) “aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes”. Recomendo a leitura de Carvalho (2016) em seu artigo intitulado *Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois* que apresenta contrapontos relevantes sobre a dualidade “simples” e “instigante” proposta por Prensky (2001).

ao versar sobre a implantação dos polos de EaD, com vistas à expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País, apregoa que “[...] Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região” (BRASIL, 2007, p. 26).

Esse contexto que pode possibilitar a mobilidade e a personificação ubíqua, nos desafia a pensar um sistema de ensino que consiga aproveitar as competências de seus agentes (profissionais e estudantes) em termos de ensino e aprendizagem.

Conforme assegura Santos (2009), em suma, é preciso estar atento ao desenho didático a ser desenvolvido, envidando esforços para romper a pedagogia da transmissão, a lógica da mídia de massa, a autoaprendizagem e os modelos de tutoria reativa para, de fato, gerir a produção de conhecimento na “educação online”.

Conforme propõe Santos (2009, p. 5670), “tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da co-criação”. Assim sendo, nessa perspectiva do conceito de “educação online” interativa e colaborativa ou “educação online para além da EaD tradicional”, é preciso observar aspectos de interação e interatividade que permeiam os processos de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às demandas de formação tecnológica, há constatação em determinados segmentos do mercado corporativo que indicam um crescimento agravado pela pandemia¹⁰. Essa leitura contextual sinaliza a crescente interferência das NTICs nas relações socioprofissionais.

Por fim, considerando que cabe ao Estado promover ações que contribuam para o aprimoramento do seu sistema educacional, desde o sistema educacional até o lócus da transposição didática (sistema didático), pode-se dizer que, sobremaneira, se as ações de fomento a EaD (como a UAB e o Proinfo, por exemplo) já iniciadas não forem continuadas ou aprimoradas (SANTOS, 2009; VALENTE; MORAN, 2011) em processo de avaliação¹¹, elas continuarão a

¹⁰ Remetemos o leitor para D’Angelo (2021): “Haverá um colapso nas áreas de TI e Inovação no pós-pandemia; Entenda!”.

¹¹ No que diz respeito à avaliação, fazemos referência aos sistemas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que avalia instituições, cursos e estudantes da Educação Superior. Confira: <http://inep.gov.br/sinaes>. Nesse sentido, elencamos a concepção de

representar uma entrega incipiente para a demanda tecnológica e de saberes que se manifesta no sistema educacional brasileiro.

1.1 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO NOS TEMPOS DE PANDEMIA

No decurso da escrita desta tese, vivenciamos um momento histórico que afetou e ceifou a vida de milhões¹² de pessoas no mundo. Nesse cenário pandêmico, comunidades e segmentos de atuação humana foram impactados e continuarão sofrendo impactos, inclusive de ordem psíquica, conforme atesta o relatório da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em outubro de 2021:

Temos uma chance histórica de nos comprometer, comunicar e tomar ação para promover, proteger e cuidar da saúde mental de uma geração. Nós podemos fornecer suporte para a fundação de um geração equipada para perseguir seus sonhos, alcançar seu potencial e contribuir para o mundo. (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2021, p. 22, tradução nossa).¹³

Essa crise sanitária global, causada pelo vírus SARS-CoV-2 e conhecida como COVID-19, gerou diretrizes gerais de higienização pessoal, distanciamento e isolamento social adotados como protocolos a serem seguidos em todo mundo. Contudo esses protocolos também resultaram em impactos sobre a saúde mental da população (PEREIRA *et al.*, 2020).

Os sintomas de sofrimento psíquico, em especial, relacionado ao estresse, ansiedade e depressão, conforme Pereira *et al.* (2020) foram os efeitos que atingiram as pessoas, fazendo com que a comunidade científica se empenhasse em cuidar da saúde mental, concomitantemente, ao combate à evolução do vírus SARS-CoV-2.

avaliação da aprendizagem e avaliação institucional apresentadas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) que, a saber, estão em fase de revisão/atualização.

¹² De acordo com o monitoramento retratado em 22/10/2021, no sítio da Universidade Johns Hopkins (disponível em <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>), a pandemia, denominada de “COVID-19”, acometeu 242.605.732 pessoas no mundo, resultando em 4.931.823 mortes.

¹³ “*We have a historic chance to commit, communicate and take action to promote, protect and care for the mental health of a generation. We can provide support for a foundation of a generation equipped to pursue their dreams, reach their potential and contribute to the world*”, no original, em inglês.

Ademais, cabe acrescentar que nos primeiros meses de diagnóstico da pandemia não havia vacina eficiente e disponível (PEREIRA *et al.*, 2020; QUINTELLA *et al.*, 2020). Hoje, essas medidas bio sanitárias (vigentes até o momento de escrita desta tese), aliadas à vacinação da população têm proporcionado o combate à propagação viral. O monitoramento das imunizações¹⁴, iniciadas mundialmente em dezembro de 2020, de acordo com a CNN Brasil (2020) constituem objetos de estudos correntes na comunidade científica no atual contexto.

As instituições educacionais com vistas a mitigar os impactos da COVID-19, no campo educacional, tiveram que se adaptar para a continuidade de oferta das aulas. Houve casos de paralisação, replanejamento, culminando na adoção das atividades não presenciais ou ensino remoto emergencial mediado pelo uso de tecnologias digitais.

Conforme Mello (2020, p. 4), a pandemia Covid-19 colocou em evidência o Ensino Remoto ou Atividades Remotas, ou seja, segundo a autora, desenvolveu-se “uma forma de acolher o estudante, manter uma certa interação e apoio utilizando-se de diversas interfaces no sentido de dar uma ‘certa noção de normalidade’ ao ‘tentar dar continuidade aos conteúdos curriculares’”.

Esse acolhimento educacional proporcionou a continuidade do ensino com o uso de alguns recursos tecnológicos e abordagem adaptada do físico para o online. Todavia, não é possível assegurar que houve o desenvolvimento da EaD, senão a expansão do uso de algumas ferramentas tecnológicas somadas à apropriação de alguns aspectos didáticos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, ao postular que a EaD é “uma modalidade de educação que tem o objetivo de instruir, formar, ensinar quando estudantes e professores estão em espaços distintos”, Mello (2020, p. 3) acrescenta que

A **Educação a distância** requer uma organização pedagógica que implica em uma equipe interdisciplinar que possa organizar, planejar e executar processos didáticos. É preciso um desenho curricular que leve em conta os objetivos do mesmo, o planejamento da infraestrutura (redes, dispositivos e interfaces), pessoal qualificado (professores para organização de conteúdos e materiais, tutores para acompanhamento, profissionais no âmbito da mídia, como web

¹⁴ Nesse sentido, recomendamos a leitura do texto de divulgação científica de autoria do especialista Ignacio J. Molina Pineda de las Infantas, do Centro de Investigación Biomédica, da Universidade de Granada, publicado em junho de 2021, pela organização de notícias independente *The Conversation* (PINEDA DE LAS INFANTAS, 2021).

design, jornalistas, técnicos em informática, etc.). Ou seja, trata-se de sistema complexo que envolve uma grande quantidade de profissionais de diferentes áreas no sentido de organizar todo o processo de ensino e aprendizagem. (MELLO, 2020, p. 3).

Distinguindo-o de EaD, Mello (2020, p. 4) apresenta outro conceito denominado de “Educação Online” que, segundo a autora, é “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. De acordo com a autora, a educação online surge na cibercultura, não sendo uma simples evolução da EaD, pois se sustenta nas mediações e interfaces.

Para a autora, essas atividades (não presenciais ou remotas) não podem ser consideradas EaD “em nenhuma concepção”, tampouco educação online, pois “trata-se de adaptar modelos didático-pedagógicos a partir de realidades e contextos completamente distintos” (MELLO, 2020, p. 4).

É fato que constatamos e vivenciamos a expansão de uma abordagem de ensino reservada a casos excepcionais e aplicada como alternativa em conflitos bélicos e calamidades (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Com base no posicionamento de pesquisadores do ensino no período de pandemia, trata-se da adoção do Ensino Remoto de natureza emergencial (DAVIES; BENTROVATO, 2011; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MELLO, 2020).

Concordamos com Mello (2020, p. 4) quando propõe que o Ensino Remoto nos possibilita “experenciar outros espaços/tempos de ensino e aprendizagem que poderão produzir reflexões e novos fazeres num futuro próximo e quiçá servir de embrião para possíveis mudanças em nossas práticas pedagógicas”. Portanto, a nosso ver, ao expandir emergencialmente e provisoriamente o Ensino Remoto para além de casos isolados no mundo, a pandemia deixa o seu legado de mudanças também no campo educacional em âmbito global.

Certamente, dentre as modalidades educacionais instrumentalizadas pelas TICs e por actantes educacionais, popularizou-se uma abordagem didático-pedagógica denominada Ensino Remoto (Emergencial), compondo o repertório de concepções no qual figuram concomitantemente a EaD, a Educação Online dentre outras que não compõem o escopo da presente investigação (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A apresentação do panorama pandêmico aduz a realidade vivida pelos sujeitos profissionais e alunos, no mundo, em busca da continuidade dos processos formativos. Nesse sentido, inferimos que o acentuado uso de tecnologias digitais desse período e a adoção de propostas didáticas na implementação dessa abordagem de ensino, deixam contribuições para novas ações do aprender a conhecer e do aprender a fazer educacional no século XXI (DELORS, 1998).

Na seção seguinte, apresentamos o estado da arte, descrevendo o caminho percorrido na pesquisa nacional que diz respeito a EaD no Brasil, atendo-nos ao viés analítico do ISD.

1.2 O ESTADO DA ARTE: REVISITANDO TRILHAS DA PESQUISA SOBRE A EAD À LUZ DO ISD

No cumprimento de um dos percursos metodológicos da pesquisa, efetuamos a revisão bibliográfica para a composição do *corpus* a respeito do tema evocado no presente estudo e, por intermédio de uma busca em plataformas digitais (Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [BDTD]) com o uso de descritores, alcançamos os resultados que apresentamos explicitados, a seguir.

No primeiro momento, a busca se efetuou por intermédio da plataforma Google Acadêmico. Para orientação do resultado da busca, definimos como descritores os termos “o agir de tutores ISD”, sem uso de filtros/critérios mais específicos, alcançando 13 publicações de estudos relacionados com a temática, mesclados entre artigos em periódicos (8), dissertações (2) e teses (3).

No segundo momento, refinando os descritores, a busca foi realizada por intermédio da BDTD. Nessa manobra, foi utilizada a expressão “EaD ISD” como descritora, sem uso de filtros, resultando na apresentação de publicações (8), sendo dissertações (5) e teses (3).

Considerando a pesquisa acadêmica ancorada no ISD, no Brasil, com base nos instrumentos utilizados para o alcance das publicações, atesta-se que, em termos quantitativos, o volume de pesquisa sobre o agir do tutor a distância, com fulcro no ISD, é modesto e permite inferir que há espaço para a produção científica relacionada ao agir do tutor na EaD.

No que diz respeito à análise qualitativa, as leituras dos trabalhos indicam trilhas percorridas por pesquisadores e especialistas em busca de elucidar a noção de EaD. Esses trabalhos investigativos filiados ao ISD denotam uma área em desenvolvimento, um campo promissor para a produção científica. Nesse sentido, as pesquisas com abordagens que se ancoram no arcabouço teórico e metodológico do ISD podem ser um caminho investigativo propulsor do desenvolvimento do coletivo de trabalho em um contexto que vem se reinventando a partir de demandas socioeducacionais e de autorregulação por intermédio de avaliações sistemáticas.

Na sequência, apresentamos as pesquisas já desenvolvidas que se debruçaram sobre a EaD se apropriando do aporte do ISD, no Brasil. Pontuamos que fizemos um recorte, conforme supramencionado, abarcando descritores específicos que focalizassem o papel do tutor na modalidade de ensino a distância. Outrossim, as pesquisas estruturadas em teses e dissertações encontradas na primeira busca também apareceram na segunda busca e são contempladas na apresentação que procedemos a seguir.

Seguem os resultados constatados:

A pesquisadora Abreu-Tardelli (2006) foi uma das precursoras da investigação sobre a EaD de acordo com pressupostos do quadro do ISD. Em sua tese, a autora analisa diferentes textos “lugares de emergência e desenvolvimento do agir” com vistas a compreender o agir humano na educação, especificamente, de uma professora iniciante na EaD que faz uso do chat educacional. A autora assegura que as análises revelaram várias questões por ela levantadas, a saber:

- a) instabilidade sobre o agir em EaD mesmo para experientes em educação presencial;
- b) sobrecarga para o professor decorrente do uso de tecnologias na sociedade atual;
- c) a não apropriação pelo professor do chat educacional como ferramenta de fato para a educação em EaD;
- d) a não ação do outro como impedimento para o agir do professor (ABREU-TARDELLI, 2006).

A autora acredita que essas questões são passíveis de confirmação (ou não) com análises de mais textos sobre a EaD, por exemplo, prescrições constitutivas do trabalho do professor na EaD ou outras que analisem melhor o papel do tutor assim

como pesquisas que mostrem o papel de um “coletivo concreto de trabalhadores com experiência em EaD”. Essas análises, segundo a autora, podem ajudar-nos a compreender uma rede discursiva composta por textos que, em sua maioria, negam a complexidade do trabalho do professor, tanto em EaD quanto na educação presencial. A Autora, ancorada em Marx e Engels (1948), alerta que é preciso entender as tecnologias na Educação, dentro de um contexto sócio-histórico do desenvolvimento humano que, por sua vez, considera o desenvolvimento constante da técnica como elemento caracterizador da sociedade humana. Em sua pesquisa, Abreu-Tardelli (2006) adverte para a potencialização econômica da educação presencial implicando maior remuneração “ao capital” ao mesmo tempo em que parece haver a potencialização de impedimentos do agir não exclusivos da EaD. Para a autora, nesse quadro, os papéis dos actantes em textos da EaD (professor, tutor, alunos) devem ser objetos de análise.

Em pesquisa que objetiva investigar “o verdadeiro” papel do tutor da EaD, à luz do ISD, Ferreira (2011) pesquisa de que forma as representações dos tutores da EaD do curso de Letras de uma universidade estadual brasileira sinalizam os seus papéis profissionais. A pesquisa debruçou-se sobre o manual de atribuições dos tutores e entrevistas em áudio e via *chat*, estabelecendo como categorias de análise a classificação prototípica de textos prescritivos e da Semiologia do Agir, os mecanismos enunciativos e modalizações. Os resultados apontam incerteza quanto à definição do papel dos profissionais; insatisfação quanto à ausência de pormenores nas prescrições, a confirmação da hipótese da autora de que os documentos prescritivos direcionados aos tutores da EaD não são suficientemente detalhadas o que dificulta a compreensão do papel desses profissionais, indicação de que, na visão das autoridades educacionais da EaD, os “verdadeiros protagonistas dos textos prescritivos”, o tutor ora é responsável pelo seu agir, ora é visto como um executor de atividades prescritas, dualidade que, segundo a autora, “contribui também para dificultar a definição do papel do tutor na EaD” (FERREIRA, 2011, p. 5).

A pesquisa revela que as multitarefas ou “atividades docentes”, realizadas pelos tutores, coloca-os na condição de “profissionais imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem da EaD”, portanto, merecendo “ser reconhecidos institucionalmente e legalmente como *professores-tutores*” (FERREIRA, 2011, p. 156, grifo no original). Segundo a autora, a reflexão sobre os direitos dos tutores

realizada por eles próprios, principalmente, quanto à participação na elaboração de documentos prescritos e ao reconhecimento legal da profissão, pode fomentar a discussão entre os tutores e demais profissionais, constituindo-se em um contributo da sua pesquisa.

Corrêa (2012), embasado nos pressupostos da Teoria da Complexidade e do ISD, desenvolveu uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, investigando as especificidades das interações em *chats* de uma disciplina no AVA ou plataforma Moodle. Compreendendo o agir humano em desenvolvimento e caracterizando-o como um sistema adaptativo complexo, a pesquisa de Corrêa (2012) descreve o agir linguageiro dos interactantes, enquanto interação em aula em EaD, com a finalidade de compreender de que maneira essas práticas são construídas em uma perspectiva sincrônica sistêmica. Nesse viés investigativo, dialógico entre a Teoria da Complexidade e o ISD, o autor reafirma a importância de “se considerar a complexidade e a não linearidade atreladas ao desenvolvimento humano” (CORRÊA, 2012, p. 88). O autor propôs em sua pesquisa a ocorrência de “movimentos de complexidade” que implicavam “mudanças de fases” no processo interacional. Essas mudanças de fases foram ilustradas com excertos analisados pelo pesquisador que denotavam mais de uma fase em um mesmo excerto, caracterizando o “movimento de dinamicidade interacional entre interagentes em nível macro e microestrutural” (CORRÊA, 2012, p. 89). Nesse sentido o autor acrescenta que interagir não significa necessariamente potencializar o tema ou ater-se ao eixo temático central do chat. Segundo o autor, no contexto EaD, os interagentes mantêm dupla atuação em diferentes contextos simultaneamente, culminando “em um novo entendimento quanto ao desenvolvimento humano em contexto virtual de EaD” (CORRÊA, 2012, p. 90). O autor ainda identifica tipos de interações relacionadas com os tipos de discursos (relato interativo-teórico que sustenta interações de construção de conhecimento ou secundárias e relato interativo que sustenta interações de manutenção ou primárias). Por fim, o autor relacionando a complexidade com “o humano” assegura que novos comportamentos e padrões interacionais remete-nos à tese de que a mudança é inevitável e contínua, sendo capaz de caracterizar o meio como um local de acontecimentos interrelacionados numa perspectiva sistêmica em rede.

Vitorino (2012, p. 14) em pesquisa sobre a caracterização do uso de diários de aprendizagem na modalidade EaD, enquanto gênero de texto e enquanto

instrumento da atividade educacional, assegura que esse instrumento, para além de um espaço de escrita e reflexão do aluno, consolida-se “como um espaço de interação entre o professor/tutor e o aluno e de transformação da prática docente e discente”. Na pesquisa, mediante análise ancorada em pressupostos teóricos e metodológicos do ISD, o autor identifica os elementos da infraestrutura textual, conteúdos temáticos das postagens e o posicionamento dos agentes-produtores em relação à produção textual, além de figuras do agir e determinantes externos que podem interferir na escrita a fim de caracterizar a atividade educacional investigada. Vitorino (2012, p. 94) constata que o tutor (sujeito da pesquisa) é visto “também como um professor, consegue internalizar formas de interagir com os alunos, aprende lidar com informações conflitantes e contornar ou resolver problemas. [...]”. O autor defende que se considerarmos o diário como um gênero catalisador dentro do contexto educacional é admissível que ele proporciona desenvolvimento e conhecimento de práticas em diferentes realidades e atividades educacionais, além de vínculo entre os participantes dessas atividades (VITORINO, 2012).

Santos (2015), com o objetivo de investigar o agir do tutor a distância, por intermédio de um percurso metodológico compreensivo-interpretativo com base no ISD, analisou as representações e reconfigurações desses profissionais em textos prescritivos, discursos de especialistas em EaD e de dez tutores a distância atuantes em uma instituição pública de ensino superior vinculada ao Sistema UAB. No decorrer da pesquisa, Santos (2015) caracteriza o gênero de atividade profissional do trabalho pela linguagem do tutor EaD, interpretando as representações dos tutores geradas nos textos produzidos por esses profissionais antes, durante e depois da observação da tutoria, utilizando instrumentos de pesquisa como o questionário e a entrevista de pesquisa e também dados decorrentes da mediação e transposição didática dos objetos de ensino mobilizados no AVA Moodle de uma disciplina ofertada a distância. Segundo a autora, é possível entender: a representação do agir do tutor a distância como cientes de sua relevância e das prescrições para a sua função; a natureza o perfil do processo de mediação no agir no qual sobressai a mediação entre os objetos de ensino, docentes e acadêmicos; as ferramentas virtuais do Moodle como artefatos tecnológicos bem como os diferentes gêneros textuais mobilizados como artefatos simbólicos. O entendimento do gênero da atividade de tutoria em EaD, que implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas por intermédio de ações didáticas dos

tutores e gestos profissionais (BUCHETON, 2014; NASCIMENTO, 2016) que as fomentam é elencado como um resultado de pesquisa. Por fim, a pesquisadora aponta que o papel do tutor, segundo a autora, ainda em construção em seu *métier* profissional é imprescindível na atual configuração da EaD no Brasil, posto que o tutor é o responsável pelo ensino e a aprendizagem dos acadêmicos na modalidade EaD e “merecem ser reconhecidos institucionalmente e legalmente como professores-tutores” (SANTOS, 2015, p. 268).

Morais (2016), fundamentada nos pressupostos do ISD e da Clínica da Atividade, em pesquisa que tangencia os atores da EaD e, mais especificamente, sobremaneira, o docente conteudista “professor-pesquisador conteudista” ou “professor-autor” da EaD, investiga o agir desse ator que é o responsável pela produção de material didático “impresso” em uma instituição pública no estado da Paraíba. Por intermédio de uma abordagem qualitativa interpretativa, a autora analisa dados de dois materiais didáticos impressos e dados gerados em entrevistas com duas professoras autoras desses materiais analisados em contexto de um curso superior. A partir do entrecruzamento dos dados da pesquisa, a autora desenvolve a análise do contexto e da planificação dos conteúdos temáticos e revela fatores que denotam dificuldades para a atividade/ação investigada.

Segundo a autora, “a interseção do trabalho prescrito, do reconfigurado e do interpretado permitiu revelar resultados” (MORAIS, 2016, p. 8) que indicam: interferências contextuais, decorrentes da ausência de uma formação eficaz dos trabalhadores da EaD, e socioprofissionais determinadas por pré-construídos que orientam a mediação “formativa” dos materiais didáticos, bem como interferências da flexibilização do conteúdo temático; representações discursivo-enunciativas orientadas pela memória do ensino presencial, pela subjetividade e estilo “enunciativo” das colaboradoras da pesquisa; conflitos contributivos para “a tomada de consciência do saber-fazer-dizer na Educação a Distância, implicando índice desenvolvimental” (MORAIS, 2016, p. 8). A autora sustenta que os dados da pesquisa revelam a necessidade de formação dos profissionais da EaD para se adequarem ao *metiér da EaD* e, sobretudo, revela que a produção textual do professor-autor do material didático impresso manifesta singularidades, sendo produto do seu agir docente.

Nelo (2017) pesquisou o papel de tutores da EaD, investigando quais são as representações do agir dos tutores da EaD sobre o trabalho que desenvolvem, com vistas a constatar qual a função social do tutor a partir dos textos/discursos

produzidos por aqueles profissionais e a partir de documentos prescritivos da atividade de tutoria na EaD. A partir de aportes do ISD e da Ciência do Trabalho a pesquisa estabeleceu como objetos de análise documentos prescritivos da atividade de tutoria na EaD, textos produzidos nos fóruns de discussão de um curso de formação on-line oferecido aos tutores egressos dos processos seletivos da instituição participante da pesquisa e “textos/discursos” gerados por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados analíticos apresentados pela pesquisadora revelam modalizações textuais que indicam profissionais responsáveis por suas ações, sendo, apesar da inexperiência e da ausência de prescrições, capazes de conduzir seus trabalhos, com base no que podem e devem fazer. Segundo a autora, as representações sobre as atividades de tutoria indicam “uma concepção de que ainda há uma (in)compreensão sobre o trabalho do tutor” (NELO, 2017, p. 94) e de que a legislação brasileira vagamente e raramente menciona o tutor da EaD. No que diz respeito às representações do fórum do curso de capacitação analisado, há pontos convergentes e divergentes em relação às funções do tutor. A autora pontua que nas entrevistas, observam-se representações ancoradas, principalmente, em experiências anteriores obtidas pelos tutores na EaD que elencam diversas atribuições do tutor, sendo algumas delas, não contempladas pelas prescrições oficiais.

Araújo (2020), em pesquisa desenvolvida em contexto de curso superior em uma instituição da rede federal de ensino no Brasil, empreendeu uma pesquisa com o objetivo de investigar as renormalizações evidenciadas nos textos/discursos de docentes atuantes na EaD. Fundamentada teórico e metodologicamente no quadro do ISD e da Clínica da Atividade, a pesquisadora desenvolveu entrevista semiestruturada com um grupo focal gerando insumos para discussões e dados para análise de natureza qualitativo-interpretativista sobre tipos de discursos e as dimensões do agir. A partir das análises, a pesquisadora vislumbra renormalizações realizadas pelas professoras colaboradoras em seu agir, com base em experiências do ensino presencial e com o intento de criação de novas normas “para as quais não há parâmetros a serem seguidos” (ARAÚJO, 2020, p. 6). A pesquisa também evidencia a necessidade urgente de cursos de formação profissional docente para atuarem no contexto virtual de ensino abordando aspectos técnicos e “pedagógicos”. Segundo a autora, há três movimentos para a construção

de sentidos nas representações/reconfigurações (renormalizações evidenciadas nos textos/discursos) das docentes, a saber:

- a) a compreensão do trabalho docente na EaD;
- b) a criação de ressignificações e renormalizações do ensino presencial para o agir no virtual;
- c) a compreensão do agir em EaD a partir do próprio contexto virtual (ARAÚJO, 2020).

Por intermédio dos movimentos de renormalização, as docentes aprendem, ensinam e fomentam práticas de modo colaborativo (ARAÚJO, 2020).

Os trabalhos mencionados refletem os esforços que a Linguística Aplicada tem realizado para entregar à sociedade respostas que contribuam para uma reflexão sobre a importância de entender qual é a concepção de Educação a ser planejada, organizada, implementada e regulada no Brasil.

Na oportunidade, destacamos que toda formação seja qual for a etapa, o nível e a modalidade de ensino expõe um aparato teórico-metodológico e de representação subjacente.

Nesse sentido, conceber a apropriação das NTICs na Educação é um caminho a ser explorado e que já apresenta resultados tanto do ponto de vista didático, administrativo quanto do ponto de vista dos cidadãos egressos de modalidade de ensino como a EaD. Contudo, atentos aos detalhes e minúcias que a revisão de literatura apresenta, percebe-se que a atividade educacional mediada por tecnologias digitais mais modernas (ou não) e, sobretudo por actantes humanos apresenta lacunas que justificam e motivam o fazer científico em busca de instrumentos e (re)organização com vistas ao aprimoramento e a melhoria da qualidade¹⁵ na educação considerando as diferentes instâncias envolvidas bem como as demandas epistêmicas e praxiológicas implicadas.

Conforme o exposto, as investigações precedentes apresentam diferentes interpretações sobre o papel do tutor a distância que, ora é visto como um profissional que dá assistência ao professor, ora como um profissional protagonista que exerce a profissionalidade em sua ação na EaD. Nessa esteira

¹⁵ Aqui não pretendemos imprimir um olhar ingênuo reforçado pelo senso comum de que a qualidade de ensino deriva apenas da má atuação profissional de educadores que não se dedicam e não se esforçam para atingir um bom desempenho. É preciso estar atento aos aspectos político-pedagógicos que pautam o agir educacional, considerando as abordagens educacionais, a estruturação, o financiamento e gestão de recursos materiais e, sobremaneira, humanos na educação brasileira.

do fazer científico, a presente pesquisa tem a incumbência de contribuir com as ressignificações dos profissionais da EaD, atestando, por intermédio de interpretação de dados, que há protagonismo na ação dos tutores a distância (no caso investigado) assim como há evidência, na manifestação da “consciência discursiva explícita” (BRONCKART, 2008, p.124), da mobilização do gênero da atividade de tutoria em EaD.

Portanto, nossa pesquisa assegura que, por intermédio do gênero da atividade, a subjetividade ou “atividade subjetiva” (CLOT; FAÏTA, 2016) se realiza. Em outras palavras, à luz de (CLOT, 2007), atestamos por intermédio de dados gerados empiricamente que o gênero da atividade garante o pertencimento do sujeito a um coletivo¹⁶ ao passo que lhe serve como ferramenta para o agir.

Outrossim, comprovamos que as figuras de ação no quadro da atividade linguageira, viabilizam o posicionamento discursivo dos sujeitos, informando os coletivos de trabalho para a (re) organização do trabalho.

¹⁶ Como vimos, o gênero é feito para agir, se realiza na situação vivida, ou melhor, assume uma inflexão nesse momento. Disponível, os trabalhadores então dispõem dele para realizar a ação. Trata-se da instrumentação simbólica e técnica de um coletivo de trabalho que vivencia, por meio dela, as solidariedades reais ou malogradas de sua história passada e por vir (CLOT, 2007).

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa situa-se em um campo de investigação que se traduz na utilização de abordagens teórico-metodológicas originárias de diversos campos do conhecimento (Educação, Linguística Aplicada, Sociologia, Psicologia, Filosofia), em função da construção de objetos complexos, envolvendo questões que focalizem a linguagem em algumas das diversas manifestações da vida diária, especialmente, em contextos de ensino formal. A abordagem adotada é de natureza qualitativo interpretativista por intermédio da qual se propõe investigar o agir de tutores na EaD em uma instituição pública de ensino no Mato Grosso do Sul.

Fundamentamo-nos no quadro epistemológico pressuposto pelo ISD (BRONCKART, 2008, 2009a; BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006), e no modelo teórico-metodológico de análise de textos proposto por Bronckart e Machado (2004), Machado e Bronckart (2009), Bulea (2010, 2016, 2017), Abreu-Tardelli (2006), Nascimento e Gonçalves (2018) dentre outros, assim como no seu viés de investigação voltado para as relações entre linguagem e trabalho educacional, mais especificamente, no quadro do agir do professor, assim como dos pressupostos advindos da Psicologia do Trabalho (Clínica da Atividade) de Clot (2007, 2010a), Faïta (2004), Amigues (2004) e Saujat (2004) cujos aportes contribuem para o delineamento conceitual e analítico da presente tese.

Para a compreensão do escopo analítico proposto na pesquisa, nas seções seguintes, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem teórica desenvolvida. Nesse percurso, a fim de elucidar as bases de nossas considerações e posterior encaminhamento analítico, versamos sobre a concepção de Atividade Social, Atividade Humana e o agir comunicativo com base no ISD.

2.1 A ATIVIDADE SOCIAL

A noção de atividade tem em sua origem contribuições da Psicologia e Filosofia e, com inspiração em Léontiev (1979), Bronckart (2009a, p. 31) propõe que a Atividade “designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente”.

Com base nessa concepção, Bronckart (2009a) observa que grandes tipos de atividades ou atividade geral são distinguidas, considerando-se as funções de sobrevivência às quais essas atividades se articulam. Segundo o autor, na maioria das espécies animais, o processo de cooperação é um fator associado a essa atividade geral, sendo orientado, sempre, pelas funções de sobrevivência condicionadas pelas características da organização hierárquica da espécie e/ou usos regulados de um determinado grupo. Nesse sentido, a atividade coletivamente organizada demonstrada pelos animais pode ser denominada de atividade coletiva ou “social” (em sentido amplo).

Por seu turno, a espécie humana, conforme assegura Bronckart (2009a), caracteriza-se pela extrema diversidade e complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução, segundo o autor, está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular: a linguagem. Portanto, a linguagem, confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais (no sentido estrito do termo, na percepção bronckartiana).

De acordo com Bronckart (2009a), nas outras espécies animais, os indivíduos engajados em uma atividade constroem representações sobre o meio ambiente e esse conhecimento do contexto e da atividade inclui, particularmente, a representação sobre os congêneres que estão implicados na atividade e a capacidade de reagir de forma apropriada aos sinais que emitem. Esses episódios comunicativos apresentam um caráter fundamentalmente acionador.

Bronckart (2009a) expõe que a correspondência entre sinal e a resposta comportamental é direta, não sendo objeto de negociação (e, portanto de contestação), como mostra a aparente ausência de diálogo, pois o animal não responde ao sinal emitindo outro sinal e se engajando em uma “conversação”. Isso implica que os conhecimentos elaborados pelo animal no quadro de sua participação em uma atividade são representações não negociadas sobre o meio, de algum modo idiossincráticas, mesmo que sejam marcadas pela modalidade de cooperação da espécie ou do grupo.

Na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é, segundo Bronckart (2009a), ao contrário dos animais, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão chamada de “agir comunicativo” (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2009a).

Sobre essa concepção de inspiração filosófica, versamos na próxima seção, evidenciando sua relação com a noção de representação (dos mundos representados) constituinte do mundo social.

2.2 ATIVIDADE HUMANA E O AGIR COMUNICATIVO

Começamos apresentando a relação entre a linguagem e a noção de atividade/ação no ISD. Nesse sentido, ao abordar as dimensões sociológicas e históricas das condutas humanas, Bronckart (2009a), ancorado em Habermas (1987) postula que a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais. A atividade, imprescindivelmente mediada pela linguagem, portanto, segundo o autor, caracteriza-se pela dimensão denominada “agir comunicativo” que transforma o meio social em mundos representados.

A partir dessa perspectiva, podemos nos questionar a respeito da importância das representações ou de qual é a relevância de empreender o estudo das representações para conhecer o processo evolutivo de indivíduos instrumentalizados no quadro de atividades complexas. Nessa perspectiva é preciso considerar que o signo emerge como meio oriundo da negociação, da convenção assentando-se na reestruturação de representações de indivíduos, transformando-as de idiossincráticas em, ao menos, comuns, compartilháveis, comunicáveis, conforme propõe Bronckart (2009a).

A emergência do “agir comunicativo”, segundo Bronckart (2009a), é também constitutiva do social de modo que perpassa por uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que são chamados de “mundos representados”, conforme Habermas (1989):

Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no *mundo objetivo*. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no *mundo social* das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a autorepresentação, quando o falante se refere a algo no *mundo subjetivo* a que tem um acesso privilegiado. (HABERMAS, 1989, p. 167).

No “mundo da vida”, ou seja, *no mundo objetivo*, o filósofo Habermas (2003) encontra as regras e normas sociais de conduta a partir das quais a legitimidade moral das ações será apreciada. É o “mundo da vida” que fornece toda a base para a Ética Discursiva proposta por ele, uma vez que esta não existe para criar novas normas e regras morais, mas sim, para apreciar dinamicamente sua validade e, assim, orientar cooperativamente a conduta social.

Com base em Habermas (1987), Bronckart (2009a) postula a existência de três mundos representados por intermédio dos signos:

- a) mundo físico: compreende as representações envolvendo os parâmetros do ambiente que denotam, também, conhecimentos coletivos acumulados constitutivos de um mundo objetivo;
- b) mundo social: considera que, no quadro da atividade, os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros de determinado grupo, considerando que esses conhecimentos acumulados constituem um mundo social;
- c) mundo subjetivo: considera que os signos incidem, também, sobre as características particulares de cada indivíduo engajado na tarefa (habilidade, eficiência, coragem, por exemplo), sendo acumulados e constitutivos do mundo subjetivo.

Nesse sentido, considerando que o mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, o mundo social condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo. Portanto, segundo o autor, o agir comunicativo tem um efeito mediador uma vez que permite ao homem transformar o meio (ou mundo “limite jamais atingido”) no mundo representado que forma o contexto específico de suas atividades.

É a partir dessa reflexão que Bronckart (2009a) fundamentado em Habermas (1987) propõe que desde que procedam da atividade, que é coletiva ou social, todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter de constructo coletivo.

No que diz respeito à perspectiva psicológica das condutas humanas, Bronckart (2009a, p. 42) elucida que na tese central do interacionismo sociodiscurso “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem [...]”. Assim sendo, o autor considera que as condutas humanas exibem pretensões à validade, relativa aos mundos

representados, no aspecto de agir teleológico (pretensões à verdade dos conhecimentos que condicionam a eficácia da intervenção no mundo objetivo); no aspecto de agir regulado pelas normas (pretensões à conformidade em relação às regras sociais); no aspecto de agir dramatúrgico (pretensões à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo).

Ao mobilizar avaliação social e verbal das modalidades de participação de um ser humano particular na atividade, à luz dos construtos coletivos que constroem “os mundos”, segundo Bronckart (2009a, p. 30), as ações são, de fato, delimitadas em seu estatuto externo, ou seja, são vistas “como porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular”. Essa contribuição para a atividade de linguagem faz com que cada ser humano participe das avaliações sociais e, nesse quadro, aplique os critérios coletivos de avaliação, julgando ou apreciando a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados.

Assim, há contribuição para a delimitação externa das ações que acabamos de abordar e, sobretudo, atribuição de propriedades aos congêneres que os erigem em agentes. Nesse sentido, Bronckart (2009a) acrescenta:

É, com efeito, na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramatúrgicas do agir dos outros que estes são construídos como agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade. É, portanto, esse processo de avaliação que atribui aos outros capacidades de ação um provável *poder-fazer*), intenções (um *querer-fazer* mais ou menos sincero) e motivos (*razões de agir* mais ou menos creíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa *responsabilidade* particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto de agente. (BRONCKART, 2009a, p. 43, grifo do autor).

Para o autor, do mesmo modo que as avaliações da atividade não semiotizadas produzem ações não verbais, as avaliações metadiscursivas produzem ações específicas, ou ações de linguagem, atribuíveis a agentes verbais. Alinhando-se a esse entendimento, consideramos que o agir dramatúrgico pode ser fonte reveladora do estilo próprio de cada actante que, ao mobilizar esse estilo, revela-se ator em dada ação.

Enfatizamos, conforme propõe Bronckart (2008, p. 124) que as representações coletivas fornecem “modelos de atividades” e “modelos de ação” que orientam as interpretações. Portanto, pressupomos que ao investigarmos as representações

podemos alcançar critérios e referências de caracterização de um coletivo que, uma vez consciente de seu funcionamento, pode fortalecer-se e mediar a transformação do ofício.

As ações de linguagem, por natureza representativa, são reveladoras de posicionamentos e erigem sujeitos em seus lugares de falas. Portanto, em virtude dessa natureza representativa, propomos que o percurso investigativo da presente pesquisa, com foco nos índices de atorialidade que emanam das interpretações do próprio agir de tutores da EaD, em contexto específico, revele a relação intrínseca que há entre o sujeito (profissional tutor a distância), o gênero da atividade de tutoria e o coletivo de trabalho dos tutores da EaD na instituição investigada.

Na seção seguinte, discorreremos sobre as concepções de coletivo de trabalho e gênero da atividade à luz de teóricos da Clínica da Atividade.

2.3 A COMPREENSÃO DIALÉTICA DA ATIVIDADE: INTERPOSTOS ENTRE O SUJEITO E O COLETIVO DE TRABALHO

A evolução humana decorre da atividade do ser humano (*Homo sapiens*) que é capaz de compreender o seu meio e constituir-se nele por intermédio da interação que abarca desde o convívio entre pares até as diferentes formas de atuação motivadas por necessidades diversas. Na perspectiva das formas sociais de atividade¹⁷, Faïta (2004) observa que a origem das normas se situa nos grupos (na multiplicação de atividades semelhantes) que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que lhe é próprio em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas.

No que diz respeito à variabilidade que caracteriza a dimensão coletiva do trabalho, Faïta (2004) fundamentado em Bakhtin (1997), observa que todo sistema de norma social só existe em relação à consciência subjetiva dos indivíduos da coletividade. Isso implica nunca existir apenas uma forma linguageira possível para referir uma realidade.

¹⁷ Ao tanger o trabalho em didática das línguas, Dolz (2016) enaltece a abordagem realizada pela Engenharia Didática que organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino de modo a imaginar e planificar as formas sociais de trabalho escolar dos alunos, bem como está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor.

Na perspectiva da superação da dicotomia entre atividade e subjetividade e na esteira de uma compreensão dialética da atividade, a Clínica da Atividade propõe, conforme (PINHEIRO *et al.*, 2016, p. 119) que a interação é suposta em diferentes planos de ação em que subjetividade e objetividade estão “mutuamente implicadas num dado contexto histórico”. Esse entendimento tem respaldo em Clot (2010b, p. 226) que alerta para o risco de haver “de um lado, o risco de uma atividade sem subjetividade e, de outro, de uma subjetividade sem atividade [...]”, propondo, portanto, uma unidade de análise que contemple ambos os termos.

Apesar de não contemplarmos a metodologia proposta por Clot (2010b), uma vez que adotamos a metodologia proposta por Bulea (2010, 2017) com foco nas figuras do agir, consideramos relevante a abordagem conceitual da Clínica da Atividade para apurar a relação atividade/subjetividade discutida na presente tese.

É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa pesquisa, evidenciando a relação imprescindível do sujeito com o coletivo de trabalho, este último visto como instrumento mediador do protagonismo atorial, viabilizando a recriação estilística, aquele visto como ator ou agente a depender do uso do seu poder de agir.

Partimos do pressuposto de que o gênero da atividade é o elo entre o indivíduo e o coletivo. Nesse entendimento, Pinheiro *et al.* (2016, p. 116) postulam que “o gênero garante a pertença do sujeito a um coletivo que é, igualmente, uma ferramenta para ação”.

Ao investigar os sujeitos tutores a distância, procuramos identificar em suas representações as demandas que implicam a importância da “comunidade de desenvolvimento profissional” (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 378) a fim de desenvolver e fortalecer a profissionalidade.

Na seção que se encerra, apresentamos o conceito de atividade como processo dialético que implica o sujeito, o coletivo e o gênero da atividade. Na seção seguinte, apresentamos as dimensões da atividade que a configuram como uma atividade complexa.

2.3.1 A Complexidade da Atividade

Ao abordarem a noção de atividade, Machado e Bronckart (2009) identificaram que a atividade apresenta características, sendo:

- a) pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) interacional, já que ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) mediada por instrumentos materiais e simbólicos;
- d) interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

Machado (2007), voltando-se para o trabalho do professor, considerando aportes da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade acrescenta, para além das propriedades mencionadas no parágrafo anterior, que a atividade do trabalho é também:

- a) uma atividade situada, influenciada pelo contexto mais imediato e mais amplo, sendo ao mesmo tempo pessoal/única e impessoal no sentido de que não se desenvolve de forma livre, sendo previamente prescritas;
- b) prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo autoprescrições que visam atingir objetivos para si em cumprimento de demandas das prescrições externas, da situação específica, considerando os próprios limites físicos e psíquicos;
- c) conflituosa, posto que o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.;
- d) por ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para o desenvolvimento, “quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir”, gerando em decorrência disso, sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício.

A partir da denotação exposta, percebe-se que a atuação do homem em seu ambiente de trabalho é delineada por variáveis que, muitas vezes, são ignoradas nos ambientes corporativos. Essa noção simplista pode ser fonte de conflitos internos e interpessoais que interferem nas expectativas sobre o trabalho.

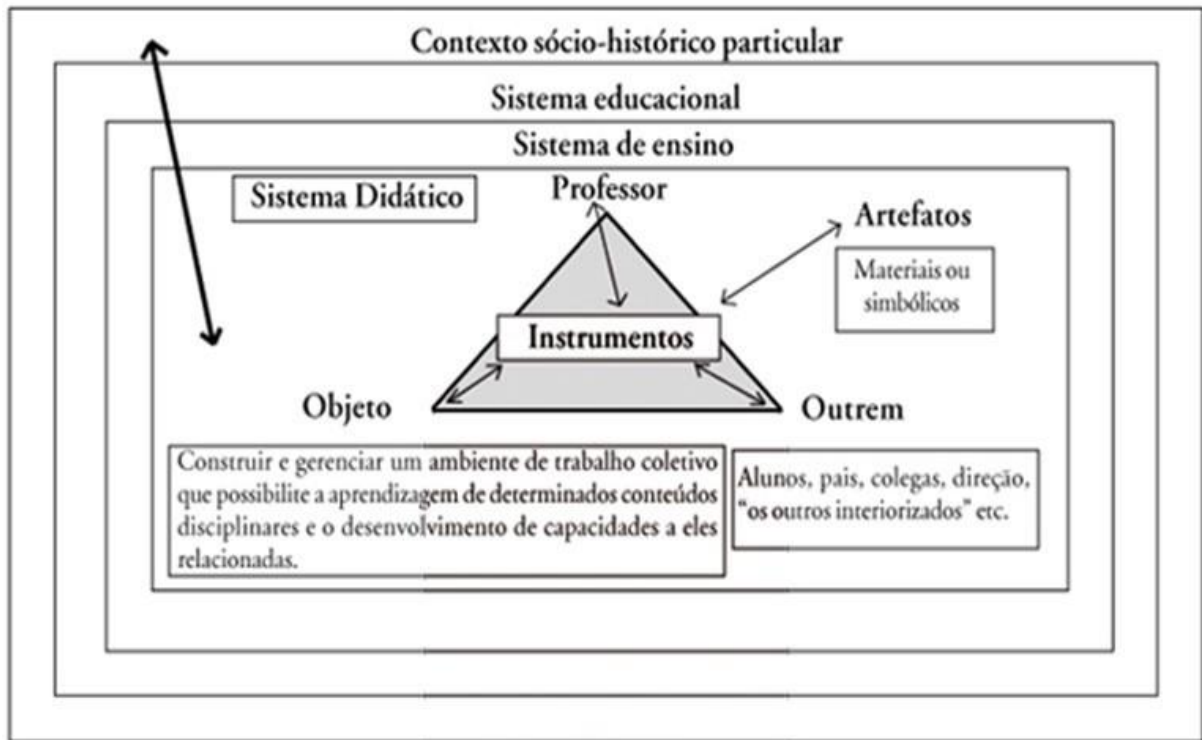
No que concerne ao trabalho do professor, segundo Machado (2007), ao considerarmos que o objeto do trabalho do professor é, de fato, criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas, não podemos dizer que esse trabalho se limita “aos limites da sala de aula”, pois, segundo a autora, o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação.

Machado (2007), sucintamente, pondera que:

[...] o trabalho docente consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações de planejamento, de aula, de avaliação, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Nessa esteira das características do trabalho docente, com base em Clot (2007) e Amigues (2004) e discussões com Bronckart, Machado (2007) representa, no esquema a seguir (Figura 1), os elementos básicos do trabalho docente, considerando que esse trabalho não se encontra isolado, mas emerge em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e um sistema educacional específico. A Figura 1 representa o esquema da atividade do trabalho desenvolvido pelo professor.

FIGURA 1 – ATIVIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR.



Fonte: Machado (2007, p. 92).

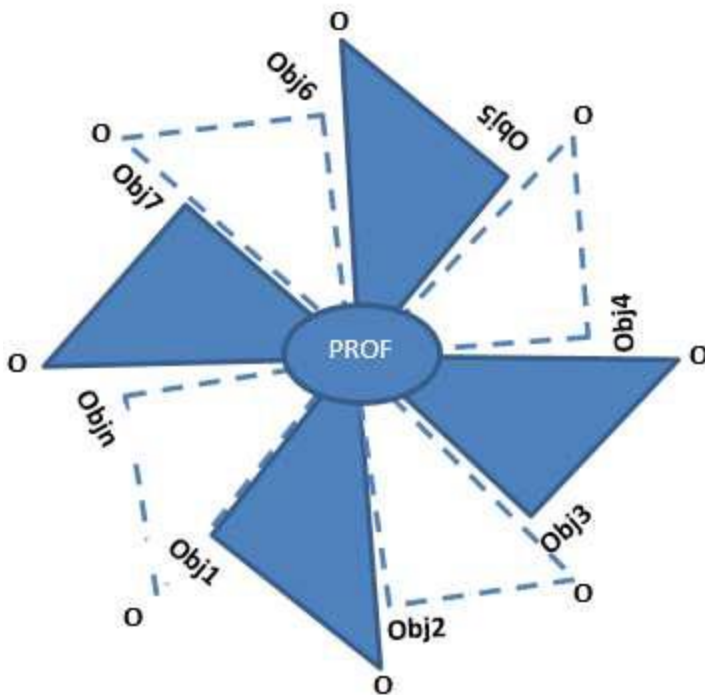
O desenvolvimento pleno do trabalho do professor, conforme Machado (2007) requer que esse profissional possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para:

- reelaborar continuamente as prescrições, antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc), conforme as representações que mantém sobre os "outros" interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses "outros" utilizam em relação a seu agir;
- escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos "por si e para si", considerando-os úteis e necessários para seu agir;
- selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- servir-se de modelos do agir construídos socio-historicamente por seu coletivo de trabalho;

f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos presentes no ofício.

Em outra obra, Machado (2010), versando sobre a atividade docente, assegura a existência de outras atividades desenvolvidas pelo professor que extrapolam a sala de aula (planejamento das atividades, a correção de exercícios e reuniões com a coordenação, por exemplo). No intuito de ilustrar essa natureza múltipla ou complexa da atividade docente, a autora, em parceria com Barricelli, idealizou um esquema no qual é possível representar, por intermédio de múltiplos triângulos, a variedade de outras atividades docentes, conforme a Figura 2, que segue:

FIGURA 2 – O CONJUNTO POSSÍVEL DE ATIVIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR QUE PODE SER DETECTADO POR CADA PESQUISA.



Fonte: Hernandes-Lima (2020), com base em Machado e Barricelli (2010).

Na Figura 2 apresentada, que tomamos de empréstimo de Hernandes-Lima (2020), o professor tem uma posição central e vincula-se a múltiplos polos de vários triângulos, demonstrando a natureza interativa da atividade do professor com outrem (pares, alunos, comunidade escolar) ou outros sujeitos e objetos usados no trabalho. Nesse sentido, conforme propõe Machado (2010), o formato catavento que se forma a partir dos triângulos tracejados semiotiza o movimento ou a dinâmica das múltiplas atividades docentes em contínua transformação.

A presente pesquisa, tendo como objeto a atividade de tutoria em EaD que é dotada de muitas confluências com o trabalho docente, atem-se aos índices de representação que revelam a múltiplas atividades que um tutor desenvolve na situação de trabalho. Assim, concebe-se o tutor como um profissional que pode exercer a pilotagem revelando-se ator pelo viés do agir comunicativo. Percebe-se que as concepções mencionadas, conforme declarado por Machado (2007), ancoram “as figuras interpretativas do agir”, ou seja, “o modo como se constitui a refiguração do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional”, principalmente nos textos institucionais prescritivos, nos textos de autoprefiguração, naqueles produzidos em situação de trabalho e nos textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor pós-tarefa, produzido pelo professor ou por outrem, inclusive de instâncias externas.

É evidente que na autoprefiguração do agir possa existir nuances do perfil do profissional em cena e do coletivo de trabalho. Com isso, com foco na ação linguageira sobre o trabalho, devidamente instrumentalizado teórico e metodologicamente, buscamos delinear aspectos que indiciam ou podem indiciar um gênero da atividade emergente na EaD, conforme aporte teórico mencionado neste capítulo de fundamentação teórica.

Uma vez apresentado o conceito de atividade como processo dotado de complexidade, na seção seguinte, apresentamos a noção de linguagem, bem como de interação e mediação que a materializam.

2.4 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO

Nesta pesquisa, que tangencia a caracterização do coletivo e pressupõe “as atividades como práticas efetivas ou concretas sobre as quais se pode exercer reflexividade” Bronckart (2008, p. 124), propomos que o núcleo investigativo recaia sobre as representações dos sujeitos sobre o próprio agir ou sobre o agir de outros.

Nessa empreitada, revisitamos o conceito de linguagem ancorado em Volóchinov (2014) que a postula como “o lugar da interação”. Essa concepção dialógica ou interacionista da linguagem implica papéis sociais e “lugares de fala” exercidos e ocupados por sujeitos interlocutores que se posicionam por intermédio de representações socio subjetivas materializadas discursivamente em determinada situação de comunicação.

A esse viés conceitual idealizado pelo filósofo russo, pode-se compreender que, se por um lado, tem o indivíduo que age se expressando, por outro lado, tem o coletivo que o concebe como membro e, concomitantemente, constitui-se em um campo ou corpo social destinatário e veiculador do dizer de seus indivíduos.

Nesse sentido, ao abordar a linguagem, Bronckart (2009a) pontua que:

[...] A linguagem é, portanto, primariamente uma característica da atividade social, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os *signos*, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. Cada signo veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é da ordem do representativo ou do declarativo. (BRONCKART, 2009a, p. 34, grifos do autor).

A partir dessa perspectiva, o autor declara que a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos. Para o autor, sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles diversificam-se em gêneros textuais.

No que concerne ao conceito de interação, o círculo bakhtiniano propõe que cada esfera de atividade humana proporciona a elaboração de tipos maleáveis ou relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros textuais. Essas formas flexíveis e intercambiáveis de expressão que emanam da atividade humana alcançam concretude na enunciação, ou seja, no processo de trocas verbais mobilizadas por intermédio de elementos linguístico-discursivos em determinada língua natural. Esse intercâmbio de representações de sujeitos humanos é viabilizado pela capacidade recíproca de elaboração e compreensão de enunciados que compõem a interação verbal. Para Volóchinov (2014), a interação verbal que se realiza por intermédio da enunciação¹⁸ constitui a realidade fundamental da língua. Mas, é preciso salientar o que seria a mediação – um dos pontos de investigação que compõe as inquietações evidenciadas no percurso investigativo proposto e delineado nesta pesquisa. A

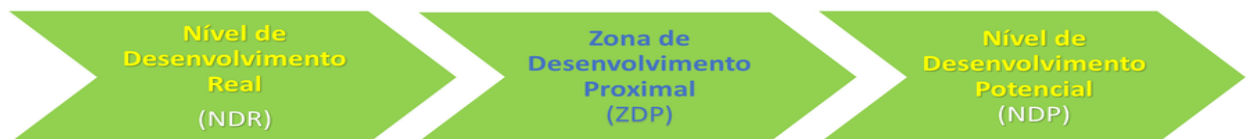
¹⁸ Ao abordar a enunciação, Volóchinov (2014, p. 126) exprime que a enunciação é puro produto da interação social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

mediação realiza-se por um processo de interação. Logo, a materialização da mediação mobiliza sujeitos menos ou mais experientes que em atividade podem construir saberes e fomentar aprendizado.

No que concerne à mediação, Vigotski (2008) desenvolveu, na perspectiva da dimensão social do psiquismo humano, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito, segundo Vigotski, toma o *locus* ou meio social, sobremaneira o espaço educacional, como ambiente de relações sociais que viabiliza apropriações (materiais e simbólicas) produzindo aprendizado, formação e desenvolvimento humano.

Para esse estudioso, há uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, posto que no processo de desenvolvimento humano, há uma distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – o que já é aprendido e resolvido de modo individual – e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) – o que é aprendido e resolvido com a mediação de outro indivíduo mais experiente. Essa distância entre os dois níveis de desenvolvimento denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante, ZDP. A Figura 3, a seguir, permite a visualização dessa relação.

FIGURA 3 – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP).



Fonte: o autor, com base em Vigotski (2008).

Nesse sentido, Vigotski (2008) postula que o desenvolvimento do psiquismo não decorre de um desenvolvimento lógico ou natural do indivíduo, senão da atividade de mediação em um processo contínuo de aquisição de novos níveis de desenvolvimento real, precedidos outrora por níveis de desenvolvimento potencial. Assim, a atividade mediadora caracteriza-se como um movimento interacional progressivo e evolutivo que transmuta NDP em NDR.

A ZDP envolve sujeitos em constante interação e, segundo Vigotski (2008), consiste em um estágio desenvolvimental corrente:

A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de ‘frutos’ do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2008, p. 86).

Portanto, conforme Oliveira (2001, p. 60), a ZDP consiste em uma zona cognitiva em constante transformação que pode ser traduzida na seguinte assertiva “aquilo que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ele conseguirá fazer sozinho amanhã”. Nesse sentido, pode-se considerar a ZDP como uma extensão ou um espaço latente de desenvolvimento que, por intermédio da mediação, leva o indivíduo em atividade desenvolvimental, a outro patamar ou NDR.

Na esteira do ISD, voltando-se para o trabalho do professor ou ao trabalho educacional, concebe-se a Transposição Didática como uma atividade na qual a mediação se faz presente evidenciando o saber, os alunos e o professor, conforme triângulo didático (DOLZ, 2016), ou seja, as dimensões ou polos que interagem no(s) processo(s) de ensino-aprendizagem, conforme esquema a seguir (Figura 4).

FIGURA 4 – ESQUEMA DA TRÍADE DIDÁTICA.



Fonte: Brousseau (1996).

Conforme esquema de Brousseau (1996), há relação educacional (comunicativa) em uma situação didática que mobiliza actantes humanos e processos (transposição didática, aprendizagem). Nesse sentido, a relação do professor com aluno “relação pedagógica”, pode ser denominada de “comunicação”. A

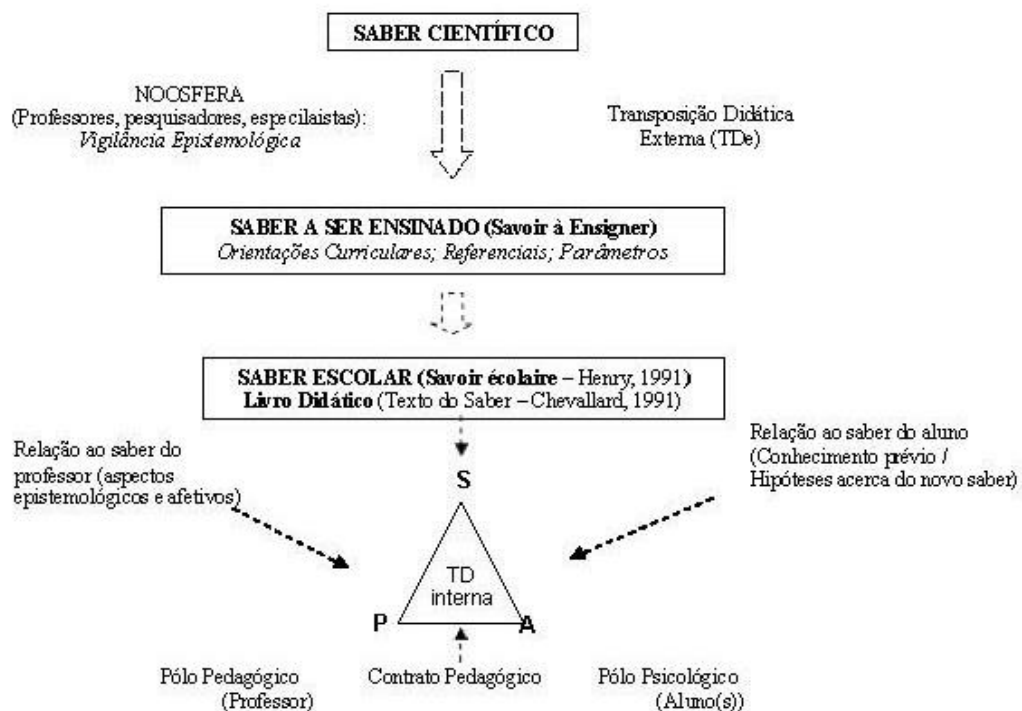
transformação do conhecimento/saber científico em conhecimento/saber escolar elaborada com base nas capacidades do professor é denominada de transposição didática. A relação do aluno como objeto de aprendizagem que gera saber é denominada de aprendizagem.

No que diz respeito à transposição didática, Chevallard (1991) a define em duas etapas:

- a) transposição didática externa;
- b) transposição didática interna.

Segundo Chevallard (1991), a transposição externa, diz respeito ao contexto escolar, abarcando a seleção dos conteúdos do saber a ensinar que entram na escola. Já a transposição interna abarca a apropriação do conteúdo na escola considerando a mediação do professor em contato com seus alunos em sala de aula, conforme esquema a seguir (Figura 5):

FIGURA 5 – ESQUEMA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.



Fonte: Matos Filho *et al.* (2008).

Nessa atividade mediadora, conforme Nascimento e Silva (2019), consideramos os movimentos do agir docente no qual um objeto de conhecimento sofre transformações para ser ensinado em diferentes níveis, partindo do estágio de

um pré-construto social a ser transformado, explicitado, programado e elementarizado (decomposto) ao entrar na esfera escolar.

Considerando a natureza da atividade de mediação didático-pedagógica desenvolvida pelo tutor a distância, a nosso ver, muitas vezes, sua atividade transmuta-se em uma atividade mediadora de ensino que mobiliza os polos componentes da transposição didática interna e externa, exigindo profissionalidade no agir.

Na sequência, abordamos conceitos que perpassam a concepção de atividade pelo viés da Clínica da Atividade.

2.5 TRABALHO, GÊNERO DA ATIVIDADE E ESTILO: CONCEPÇÕES INTRÍNSECAS À ATIVIDADE

2.5.1 Trabalho

Ao inclinarmos para o conceito de trabalho, concordamos com Machado, Ferreira e Lousada (2011), ao considerarem que, na sociedade contemporânea, as questões do trabalho educacional estão diretamente relacionadas com as questões do trabalho geral evidenciadas no final do século XX (e aqui acrescentamos o início do século XXI). Nesse viés, ancoradas em Noronha (1996), as autoras admitem que as interdeterminações entre educação, trabalho e saúde devem levar à reflexão sobre um “novo padrão econômico” instaurado. Segundo as autoras, esse novo padrão se reflete nas tendências políticas econômicas, sociais e educacionais que predominam no Brasil, nas últimas décadas. Isso implica a conclamação oficial de novos padrões de comportamento por parte dos professores, novas competências, sem condições ou ambientes para isso.

O delineamento da pesquisa, com base em representações, faz-nos debruçar sobre o que, de fato, constitui o trabalho do tutor e, em que medida, esse trabalho conflui-se ou distancia-se do trabalho do professor na EaD. Quais são os limites e as zonas de coexistências da atividade de tutoria (mentoria, monitoria) e a docência? A presente provocação motivadora, remete-nos ao que consideramos o núcleo de investigação desta pesquisa: a atividade do tutor a distância que se materializa em AVA, caracterizando uma distinta forma de trabalho profissional.

Em se tratando de trabalho profissional, fundamentamo-nos na noção de gênero tomada de empréstimo da noção de gênero de discurso bakhtiniana, cunhada

por Clot (2010a, p. 122). Trata-se de um “gênero de técnicas” que nomeia o regime de utilização das técnicas num dado meio profissional. Em outros termos, o gênero profissional pode ser entendido como “uma memória para pré-dizer”, definida “como um gênero que instala as condições iniciais da atividade em curso, prévias à ação”. Segundo o autor, é um resumo protopsicológico disponível para a atividade em curso que, dado a recriar, na ação, trata-se de convenções de ação (para agir) e, ao mesmo tempo, restrições e recursos. Portanto, como um premeditado social em movimento que, apesar de não depender da prescrição oficial, a traduz, a revitaliza e, caso necessário, a contorna.

Ao considerar o que propõe Yves Clot (2010a), é importante esclarecer que esse autor, focalizando o objetivo das transformações das situações de trabalho, considera como ponto de partida o seguinte questionamento: quais são os autores da mudança/transformação de uma situação de trabalho? Para essa análise, o autor sugere uma abordagem clínica dessa mudança como meio de superar as intervenções clássicas que redundam em recomendações.

Assim sendo, tal abordagem propõe um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para ação dos próprios coletivos de trabalho. Segundo o autor, a transformação douradora não poderá ser delegada a um especialista, senão realizada pela ação dos próprios coletivos da transformação, como um legítimo ofício concentrado em metodologia (CLOT, 2010a).

2.5.2 Gênero da Atividade e Estilo

A atividade implica o gênero da atividade e o estilo. Os actantes mobilizam o gênero da atividade, porém só há desenvolvimento, renovação, transformação do gênero quando o actante imprime o seu estilo, sua personalidade (subjetividade) nessa mobilização genérica, transpondo a condição de agente. Assim sendo, a superação da condição de agente decorre da manifestação da subjetividade. Essa subjetividade - que pode se caracterizar por níveis de atorialidade - transmuta a atividade em ação e o agente em ator.

Considerando a atividade como uma intervenção humana definida pelo caráter pessoal (estilo) e o transpessoal (gênero da atividade), sua natureza social é determinante e coloca em evidência a relação sujeito e o coletivo de trabalho. Nesse

sentido, Clot (2010a) ao abordar a definição de atividade e seu movimento dialético que mobiliza as noções de gênero e estilo, esclarece:

Se nos fizermos entender, até aqui, a atividade seria, então, o teatro permanente de um movimento com sentidos opostos: estilização dos gêneros e variação de si. É isso que permitiria que o dado seja eventualmente recriado. Nessa perspectiva, o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite superá-la. O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoais estabelecidas com os outros - contatos e relações pelos quais poderíamos, em uma perspectiva vygotskiana, definir a consciência (Vygotski, 2003, p. 91). Portanto, seria impossível esquecer, sem risco, a importância dessa dimensão psicológica na vida do ofício. A existência de um estilo na ação confirma os respectivos desenvolvimentos, em curso, do homem pensante e do ser vivo; ou, dito de outro modo, da consciência e da experiência. (CLOT, 2010a, p. 130).

Essa relação pessoal/transpessoal tem como interposto o gênero da atividade que, se apropriado (ou seja, adaptado, renovado) evidencia o estilo. Este último é um componente do gênero que, ativado, proporciona a ação. Sobre essa natureza intermediária/mediadora do gênero profissional (da atividade), Clot (2007, p. 42) assegura: “O interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a ‘alma social’ da atividade”.

A pesquisa realça a importância da existência, da apropriação e do desenvolvimento ou renovação/transformação do gênero da atividade que, de acordo com Clot (2010a, p. 121), é “intermediário social”: “O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal”.

O gênero, segundo Clot (2010a, p. 125), com sua estabilidade transitória, não se trata de uma norma, ou um simples sistema de filiação (intangíveis), mas sim de um instrumento, “constantemente submetido à prova do real como um recurso a renovar e método a ajustar” num processo de criação estilística ou estilização dos gêneros.

Alinhando-se a essa forma de abordagem conceitual, Faïta (2004, p. 67) pondera que o gênero “é, sobretudo, a possibilidade (reconhecível, identificável) de submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira [...]”.

Clot e Faïta (2016, p. 35) em esclarecimento sobre definição de gênero, apresentam o seguinte posicionamento: “é verdade que, se o gênero, no sentido que o entendemos, busca delimitar os componentes impessoais da atividade subjetiva, é por intermédio do gênero que esta última se realiza”.

Podemos acrescentar que, se há subjetividade, há mobilização do gênero da atividade (dimensão transpessoal da atividade/componentes impessoais da ação de um sujeito) ao mesmo tempo em que há mobilização do estilo (dimensão pessoal da atividade de um sujeito). No entanto, nem toda mobilização do gênero da atividade é sinônimo de apropriação do gênero da atividade (ação dirigida validada ou não pelo coletivo).

A partir do exposto, a atorialidade rompe a condição de agente que, em determinada ação (atividade individual impulsionada por estilo), consegue a aprovação do coletivo de trabalho, contribuindo para a renovação do gênero da atividade.

Quanto ao estilo, segundo Clot (2010a) é um “misto” que confirma a libertação possível da pessoa em relação a sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente.

Nesse sentido, postulamos a atividade como indissociável do gênero da atividade que, por sua vez, abarca o estilo (da ação). Nesse sentido, considerando que o estilo se manifesta na ação de um sujeito, contudo, ele vai além de uma capacidade ou qualidade psíquica de um ser humano. Ele inscreve-se na possibilidade de um sujeito de libertar-se da própria singularidade da qual permanece sujeito e, ao mesmo tempo, de ancorar-se na própria memória transpessoal (apropriação do gênero).

Em outras palavras, poderíamos, propor que o sujeito (ator em ação) tem no devir do gênero (sempre inacabado), o papel de apropriar-se e, concomitantemente, afastar-se do gênero da atividade que, sob efeito do estilo (da ação de um sujeito) é transformado ou renovado.

Para Clot (2010a),

o estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aquele que age deve ser capaz de servir-se do gênero ou,

mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. (CLOT, 2010a, p. 126).

Clot (2010a) acrescenta que a vitalidade e plasticidade do gênero se dá em virtude do processo de metamorfose dos gêneros vivos graças às recriações estilísticas. Todavia, o autor adverte, que “inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo” (CLOT, 2010a, p. 126). A partir das considerações do autor, pode-se afirmar que se servir “com certa liberdade” dos gêneros, representa uma apropriação personalizada desse instrumento.

No entanto, o estilo não pode ser redutível a uma função psicológica de um sujeito, pois ele deriva do social e dirige-se ao social. Ele emerge como fenômeno constituído a partir do gênero da atividade e dirige-se para a transformação do gênero da atividade que é a “alma social” da atividade (CLOT, 2010a, p. 42). Ele permeia e possibilita a ação de um agente que, dotado de capacidade, motivo e intenção, age no quadro da atividade, evidenciando a dimensão psicológica do ofício.

Nesse sentido, Clot (2010a) pontua

Acabamos de referir o estilo ao gênero, privilegiando assim a função da memória social transpessoal da atividade. O gênero social é constitutivo do estilo, o que exclui a possibilidade de transformar esse último em um simples atributo psicológico privado. É por isso que falaremos, de bom grado, do estilo da ação pensando no fato de que a ação é sempre endereçada. (CLOT, 2010a, p. 127).

Ao versarem sobre a apropriação do “gênero profissional” que implica a sua renovação pelo viés da “marca pessoal” ou da “pessoalidade”, Pinheiro *et al.* (2016) consideram que:

A personalidade se faz absolutamente necessária, porque o gênero, como qualquer prescrição, não dará conta de todas as intempéries com as quais a atividade tem de lidar. Dessa maneira, o trabalhador, a partir de seu estilo, insere na história do gênero suas vivências e experiências que, em larga medida, superam aquelas experimentadas exclusivamente no contexto de trabalho. (PINHEIRO *et al.*, 2016, p. 121).

No que diz respeito à subjetividade, conforme Cunha (2021, p. 21), configura-se como um movimento interno à atividade, pensada enquanto funções psíquicas superiores (afetos, emoções, sentimentos, cognição, percepção ...) que, mergulhadas

(na ação), sob inspiração do monismo de Espinosa (CLOT, 2015), funde dimensões psíquicas (socioculturais e historicamente determinadas) e somáticas.

A partir das fundamentações apresentadas até aqui, podemos avançar para a perspectiva mais individual do trabalho, considerando que atividade e subjetividade são componentes indissociáveis do agir. Nesse sentido, quando Clot (2010a) propõe o conceito de “o real da atividade”¹⁹, busca evidenciar a dimensão mais personalizada da atividade a qual pode ser constatada com base no estilo, na individualidade, na característica singular de um sujeito dotado de capacidades para agir.

Com base nas considerações do autor, salientamos que, ao mobilizar a sua ação, esse sujeito trabalhador é capaz de se apropriar do gênero profissional e, concomitantemente, agir à sua maneira. No entanto, por uma série de fatores externos (prescrições, determinações, regras, normas, recursos, capacidades, interferências, intercorrências formais ou informais) o trabalhador é impelido a escolher a uma das possibilidades de concretização de sua atividade apresentada/realizada (atividade real). Logo, as demais possibilidades, impedidas, reprimidas e não manifestas na atividade realizada/concretizada constituem “o real da atividade”.

Esse aspecto revelado pela atividade real e, no/pelo real da atividade, permite-nos considerar que o actante, ao desenvolver uma atividade, torna-se ator²⁰ (ou não) evidenciando nuances operacionais que imprimem o seu estilo. Em outros termos, convidamos o leitor para considerar que as características da atuação do profissional representadas e observadas, na perspectiva da ação (no exercício profissional), da observação (da própria ação ou da ação de outros) e da reflexão (automotivada ou mediada por outrem) constituem fontes que podem gerar capacidades epistêmicas (da ordem dos saberes) e capacidades praxiológicas (da ordem do agir).

É importante salientar que apesar de não manifestas na atividade realizada, as possibilidades suprimidas (o real da atividade) têm efeito sobre o trabalhador que pode

¹⁹ Temos consciência de que nosso trabalho não envolve métodos diretos ou de observação da atividade, pois nos propomos a investigar as representações a partir da atividade de linguagem dos sujeitos. Contudo, quando nos debruçamos sobre o gênero da atividade como um interposto social entre o sujeito e coletivo, situamo-nos no conceito de Atividade que como objeto da Clínica da Atividade, assim como do ISD, impele-nos a abordar o que se representa (também discursivamente) na ação (entre o prescrito e a atividade realizada), ou seja, o real da atividade. Essas representações interessam-nos como dados marcados pela relação atividade/subjetividade no quadro da Atividade que é objeto de estudo tanto no ISD como na Clínica da Atividade.

²⁰ Ator é o actante representado dotado de capacidades, motivos e responsabilidades no agir que, no processo ou plano interpretativo, imprimem-no como responsável pela situação ou ação individual (BRONCKART, 2008).

se frustrar e adoecer-se, inclusive, em virtude desses impedimentos no seu agir. Mas, a propósito, se o acesso a atividade realizada é tangível do ponto de vista físico e sensorial, como se pode ter acesso ao real da atividade, senão pela representação verbal que o trabalhador faz de seu trabalho?

Aqui ressaltamos a importância de se investigar as representações do agir que é um dos escopos investigativos nas pesquisas do ISD que também propomos no percurso desta pesquisa. Nesse sentido, a partir do pressuposto de que a atividade e as suas representações, a priori, revelam aspectos coletivos/subjetivos dos actantes, faz-se necessário apresentar outro conceito denominado de “atorialidade”.

2.5.3 Aatorialidade e Subjetividade

A aatorialidade, de acordo com Almeida (2017), é a característica do ator que é dotado de capacidades, motivos, intenções e responsabilidades no comando ou pilotagem da sua ação. Essa característica, por exemplo, pode ser constatada a partir das manifestações que emanam do sujeito trabalhador e constitui a profissionalidade do professor perpassando pela qualificação do trabalho e pela pilotagem da sala de aula.

A aatorialidade, a nosso ver, está relacionada com aspectos de revelação da subjetividade do actante ou sujeito implicado na atividade, levando-se em conta os índices linguístico-discursivos de organização e semiotização do seu “dizer”. Nesse sentido, considerando que as produções verbais “são um terceiro lugar de morfogênese (possível) da ação, sendo oriundas da consciência discursiva dos actantes e, mais precisamente, da sua consciência discursiva manifesta no contexto da entrevista [...]” (BRONCKART, 2008, p. 121) é possível, a partir dos dados gerados, apreendermos a configuração do agir languageiro investigado, em um processo que implica reflexividade e revelação de capacidades. A respeito da reflexividade, entendemos que ela decorre de capacidades reflexivas, conforme propõe Giddens (1989), mobilizadas em circunstâncias como a entrevista que é uma ação verbal.

No que diz respeito aos planos de análise do agir, Bronckart, Machado e Matencio (2006) elencam: o **plano motivacional** que é constituído por *determinantes externos* (origem coletiva) de natureza material ou da ordem das representações sociais e *motivos* que são as razões, interiorizadas por uma pessoa, fazendo-a agir de uma ou outra maneira (o porquê?); o **plano intencional** que contempla as

finalidades (origem coletiva) socialmente validadas (para quê?) e contempla também as intenções que são os fins do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa; o **plano dos recursos para o agir** que abarca tanto os *instrumentos* (origem social/coletiva) que são artefatos concretos que estão à disposição de alguém, quanto “os modelos do agir” disponíveis no meio social. Também abarca as capacidades, isto é, os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa.

Nesse sentido, a definição de ator é empregada no plano interpretativo e é sobre essa representação de atorialidade que buscamos marcas da subjetividade na atividade do tutor a distância. Ancoramo-nos no entendimento de que “a atividade é [...] o continente escondido da subjetividade no trabalho” (CLOT, 2001, p. 49).

O aspecto cooperativo e integrado da intervenção humana revela a não dicotomia implicada na concepção de atividade. Ater-se à Atividade, a nosso ver, é empenhar-se para compreender a relação que há entre Atividade e Subjetividade. Sobre essa ponderação, Clot (2010b) assegura:

A atividade não é o contrário da subjetividade. A subjetividade eu a defino claramente - claramente para mim pelo menos, isso abre muitas questões já que é difícil de fato - como uma relação entre atividades. A subjetividade é uma atividade sobre a atividade. É a minha atividade ou a atividade de meu colega de trabalho como objeto de pensamento. É assim que se desenvolve a produção subjetiva de minha experiência. Portanto, não somos obrigados a escolher entre atividade e subjetividade. E, para terminar, eu diria que isso depende da conceituação que se faz da atividade. Essa seria minha conclusão. (CLOT, 2010b, p. 225).

O estilo e a subjetividade são recursos para o agir que podem figurar como vinculados à ação individual ou ao plano dos recursos para o agir numa perspectiva singular, contudo implicados no gênero da atividade que é uma memória social ou coletiva. Não propomos uma resposta, mas instigamos a reflexão com base nas confluências que ambos conceitos representam.

2.6 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INTERMEDIANDO A ATIVIDADE E AÇÃO HUMANA

As Ciências Humanas, conforme Dolz (2017) ancorado em Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2009a), têm estabelecido como objeto central a atividade, ou seja, as estruturas de condutas (materiais ou simbólicas) orientadas pelas finalidades de um grupo e cuja significação procede de confrontação com os “sistemas de

coordenadas formais” (mundos racionais) socio-historicamente elaborados pelo mesmo grupo.

Dolz (2017, p. 7) esclarece que embora o estudo da atividade provenha principalmente da Sociologia, “como psicólogos” tomamos por objeto as ações humanas, isto é, “essas mesmas estruturas de conduta, imputáveis a um agente singular (ou ‘sujeito psicológico’) e a suas representações”.

No escopo da análise da atividade, definimos a ação humana como o objeto central de investigação desta pesquisa e, assim como Dolz (2017), entendemos que ação humana é indissociavelmente permeada pela linguagem que, em diferentes contextos, a converte em ação de linguagem desvelando “modalidades instrumentais” de realização da ação. Assim sendo, consideramos o pressuposto de que

[...] uma ação de linguagem “é uma estrutura de condutas que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (ou texto, no sentido geral que daremos a esse termo). A noção de ação de linguagem designa, assim, a unidade comportamental (ou unidade psicológica) “correspondente” à unidade linguística que constitui o texto. Levando em conta diferenças, entre as formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem-se distinguir diversas modalidades instrumentais de realização da ação de linguagem, as quais, todavia, na prática, frequentemente estão emaranhadas [...]” (DOLZ, 2017, p. 161-162).

No que tange às competências, Bulea (2017) constatou evidências de que há uma constante interação entre a competência languageira e a competência profissional. Essa abordagem adotada por diferentes autores desvelou o cofuncionamento das competências profissionais e languageiras e, nessa perspectiva,

[...] a articulação e a integração das competências profissionais e languageiras não podem ser pensadas sem considerar a interação entre duas formas de mediação, simultaneamente, à obra: a mediação pela atividade, em virtude da qual as propriedades das atividades coletivas participam ‘do interior’ à implementação e a reestruturação dos conhecimentos e das interações incluindo os verbais; a mediação pela linguagem em virtude da qual a atividade languageira e suas propriedades exercem permanentemente um papel (re-)estruturando as atividades, conhecimentos e competências profissionais ali contidos. [...] (BULEA, 2017, p. 126-127).

Nessa abordagem, a prática e a reconstrução de sentido são consideradas na noção de competência, de modo a articular a experiência em curso com a mobilização

de recursos internos e externos em dado contexto de atividade. Nesse sentido, Bulea (2017) considera a competência como

[...] um processo praxio-semiótico de revificação das propriedades dinâmicas que os recursos, internos ou externos, comportam por seu próprio engendramento no quadro do agir e cujo desdobramento exerce efeitos reestruturantes (os quais se deseja que sejam positivos) sobre esses recursos. (BULEA, 2017, p. 126-127).

Apreender a interação envolvida no processo praxiossemiótico, ou seja, na competência que reestrutura os recursos para o agir é um dos aspectos relevantes da presente pesquisa e para isso evocaremos outro conceito relacionado com o plano da interpretação denominado “figuras de ação”.

2.7 AS FIGURAS DE AÇÃO

Conforme Bulea (2016, p. 198, grifo da autora), “são precisamente os produtos interpretativos visando o agir (-referente) e mobilizando os tipos de discurso que nós qualificamos de *figuras de ação*”. Segundo a autora, essas figuras podem ser caracterizadas em virtude da sua apreensão do agir (abordagem ou interpretação do agir), organização languageira ou de linguagem (relacionada com a contextualização), organização enunciativo-discursiva (formas ou tipos de discurso, eixo temporal, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos), plano agentivo (vozes e níveis de implicação ou atorialidade marcados pela variação de instâncias agentivas e modalizações).

No estudo voltado para a construção de figuras de ação, segundo Bulea (2016), a produção de figuras de ação revela um processo permanente de escolha que “as enfermeiras” (profissionais do estudo evocado) efetuam simultaneamente sobre dois vértices, o temático e o discursivo, permitindo-lhes adotar diversos ângulos de apreensão do agir-referente (do cuidado, no caso), e de realizar no curso de um mesmo texto uma integração progressiva de diversas dimensões de si mesmas. Integração, essa, da ordem da “produção de significações” para clarificar as dimensões tematizadas no agir, observando-as sob diversas facetas, abordando-as no quadro de “duas ou mais figuras de ação”, integrando-lhes em diversas “configurações coerentes”.

De acordo com Bulea (2016), o potencial de desenvolvimento das figuras de ação parece indissociável de seu estatuto semiológico, constituindo-se em entidades significantes ou “macro-cortes interpretativos”, ou “macro-signos” que se endereçam ao agir.

Na construção das figuras de ação, segundo Bulea (2016), a heterogeneidade temática e discursiva é gerida pelo actante posto que essa construção abarca duas implicações:

- a) a primeira refere-se ao fato de que as figuras de ação têm a propriedade de não procederem de nenhuma predeterminação unilateral e/ou extralinguística, não estando sob dependência exclusiva das propriedades do agir, não sendo um “reflexo”, nem uma lógica proeminente e homogênea, e nem mesmo sendo dependente “das médias linguísticas atestáveis na língua”. Segundo Bulea, essa “tripla autonomia” testemunha a pluralidade das figuras de ação e a combinação-redistribuição dos recursos linguísticos que se encontram na “obra”;
- b) a segunda implicação, conforme Bulea (2016), refere-se “ao teor dos produtos resultantes”, ou seja, considera que os “cortes interpretativos a propósito do agir” passam necessariamente pela exploração de configurações discursivas colocadas à disposição socialmente pela língua e pelas práticas languageiras, mas considera também que a produção das figuras de ação solicita simultaneamente os planos do “conteúdo” e da “expressão”, engendrando entidades que apresentam um caráter bifacial.

Essas entidades são supraordenadas em relação às unidades significantes do tamanho da palavra englobando-as. Nesse sentido, Bulea (2016, p. 209) conclui que para além de serem “configurações discursivas ‘aplicadas’ ao agir, as figuras de ação constituem entidades semiológicas que permitem a colocação em movimento das unidades linguísticas infraordenadas a que se endereçam [...]”. Para a autora, esse “duplo estatuto”, mostra o caráter encaixado, implicado, pluridimensional, da produção de significação.

Bulea (2016) sustenta que as figuras de ação pertencem à ordem semiológica e/ou que se seu estatuto das entidades significantes “parece possível” pelo fato de que elas preservam a integralidade das propriedades gerais dos signos (bifacialidade, natureza psíquica e caráter diferencial), enquanto as propriedades específicas aos

signos linguísticos (arbitrariedade radical, caráter discreto e linear) são modificadas, transformadas, complexificadas.

Sobre as propriedades gerais, Bulea (2016) esclarece que, as figuras de ação apresentam um caráter bifacial, possuindo um vértice “conteúdo” identificável, neste caso construído em referência ao agir, e um vértice “expressão”, constituído principalmente pelos tipos de discurso que organizam. Segundo a autora, as figuras de ação possuem, também, um caráter psíquico já que mobilizam, atualizam ou reestruturam no curso da atividade languageira, as representações e os conhecimentos do actante. Representações e conhecimentos relacionados ao agir e as suas dimensões, mas em igual medida aos tipos de discurso e ao seu funcionamento “em francês”, ficando, esses últimos, frequentemente “da ordem do desconhecido”.

Bulea (2016) assegura que a natureza diferencial das figuras de ação, procede do fato que,

[...] se elas se constroem no interior da textualidade, elas exploram ao mesmo tempo, os agrupamentos de recursos languageiros e, portanto, os conjuntos de diferenças funcionais mais amplamente na língua: diferenças entre tipos de discurso, entre unidades pronominais, entre formas verbais, etc. (BULEA, 2016, p. 209).

A autora acrescenta que as figuras de ação se constituem, por si, como entidades globais diferenciais, diferenciando-se uma das outras, “e sem que esta diferenciação obedeça à estruturação mundana efetiva do agir-referente” (BULEA, 2016, p. 209). Portanto, conforme Bulea (2016, p. 210), embora cada uma delas exiba uma certa forma de coerência, elas apresentam necessariamente um caráter “incompleto, imperfeito ou ainda não superposto as propriedades do próprio agir”.

No que diz respeito às propriedades específicas das figuras de ação, Bulea (2016, p. 210) pondera que, caracterizando as unidades linguísticas e “notoriamente as unidades do tamanho da palavra”, as figuras de ação “parecem preservar verdadeiramente apenas o caráter linear, arbitrário e o caráter discreto passando por transformações que distinguem ou discriminam este tipo de entidade dos signos linguísticos no sentido estrito”.

Em relação à arbitrariedade, Bulea (2016, p. 210) considera, em parte, validada nas figuras de ação, considerando que a relação tema e tipo de discurso não exige um tratamento pré-compulsório “nem pelas propriedades do referente, nem por uma

organização enunciativa específica”. Contudo, a autora alerta que mesmo que a tendência seja essa, há limitações, pois no estudo evocado por ela, dois terços das ocorrências da ação definição repousaram sobre a combinação entre o tema da “caracterização” e o discurso teórico e a média dos acontecimentos da ação ocorrência sobre a combinação entre o tema da realização e o discurso interativo. Bulea (2016) assegura que o fenômeno observado não invalida a dupla heterogeneidade das figuras de ação, mas, ressalta que neste nível o processo de diferenciação-associação se complexifica notoriamente na medida em que ele é influente, juntamente com outras práticas languageiras do actante: práticas verbais atuais e hábitos pessoais.

No que diz respeito ao caráter discreto e à linearidade, Bulea (2016) considera que a linearidade é um aspecto inteiramente válido para as figuras de ação uma vez que não se pode emitir duas figuras ao mesmo tempo dado que elas se organizam sucessivamente. Já o caráter discreto, segundo a autora “parece de alguma forma” enfraquecido. Para a autora, as figuras de ação não parecem ter o estatuto de verdadeiros “termos” considerando que seu início e fim são gerados textualmente e não sistematicamente, ou seja, elas não se apresentam como unidades que poderiam se organizar em um regime associativo entre si, nem verdadeiramente como “unidades cristalizáveis”. Trata-se de entidades semiológicas que, em virtude da sua extensão e sua complexidade, “não permitem a efetuação das operações que concedem o signo linguístico no senso estrito, especialmente as operações predicativas”, pelo contrário, enquadra-as, ao mesmo tempo em que suportam a realização de outros tipos de operações, propriamente textuais e semióticas: encadeamentos e macroencadeamentos temáticos, alternâncias, encaixamentos e tensões sêmicas, exteriorização e manifestação de séries associativas por meio de isotopias, etc. Segundo Bulea (2016), essas propriedades somente acentuam o caráter eminentemente dinâmico, propriamente criador de significação das figuras de ação, marcando a existência delas como entidades semiológicas sustentadas por um processo morfogenético em constante (re)construção.

2.7.1 Os Tipos de Figuras de Ação

Em seu construto teórico, Bulea (2010, 2016, 2017) apresenta cinco tipos de figuras de ação, definidas por ela como produtos interpretativos visando o agir(-

referente) que mobilizam tipos de discurso, a saber: Ocorrência, Acontecimento Passado, Experiência, Canônica, Definição.

Em seu contexto de pesquisa, Bulea (2010) analisou documentos prescritivos e dados de entrevistas com enfermeiras que mobilizaram figuras da ação identificadas nas falas das enfermeiras que, ao verbalizarem, representaram o agir comunicativo nos textos.

Além das figuras de ação idealizadas a partir das pesquisas de Bulea (2010), identificamos, nos dados da presente pesquisa, a figura de ação performance e figura de ação avaliação²¹.

2.7.1.1 A figura de ação ocorrência

Conforme Bulea (2010, 2016), essa figura constitui uma apreensão do agir-referente na medida em que sua organização linguageira se caracteriza por um forte grau de contextualização. A construção dessa figura repousa sobre a identificação de um conjunto de ingredientes do agir apreendido em suas dimensões particulares, específicas (tal enfermeira, tal paciente, tal situação, etc.), ou na medida em que eles são espaço-temporalmente acessíveis ao actante.

Do ponto de vista de sua organização discursiva, conforme Bulea (2010), esta figura aparece quase exclusivamente nos segmentos de discurso interativo, que englobam frequentemente passagens de discurso relatado.

O conteúdo temático mobilizado é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da situação da entrevista, sendo o eixo de referência temporal, principalmente, o da mesma situação. Em referência a este eixo, observa-se um número importante de marcações (de anterioridade, de posterioridade, de simultaneidade), com alternância bem frequente e rápida. Além disso, conforme a autora, constata-se a criação de eixos de referência locais, voltando particularmente à situação de cuidado, os processos (codificados pelos verbos no presente com valor psicológico: eu desinfeto, eu recoloco) sendo apreendidos como incluídos dentro da duração representada por este tipo de eixo.

Do ponto de vista das marcas de agentividade, Bulea (2016) observa que a enfermeira é designada quase exclusivamente por eu, o que assinala sua forte

²¹ Para maior aprofundamento, indicamos a leitura das teses de Almeida (2015) e Peixoto (2011).

implicação, ou seu estatuto de ator. Os pacientes são identificados por seus nomes, ou designados pelos pronomes pessoais de terceira pessoa (ele, ela, lo), unidades cujo funcionamento é geralmente dêitico. Por fim, a autora conclui que esta figura se caracteriza por um número importante de relações predicativas indiretas, com aproximadamente 70% de modalizações pragmáticas. A figura comporta igualmente diversas modalizações externas às relações predicativas, sendo a maioria modalizações deônticas (é preciso que eu olhe).

2.7.1.2 A figura de ação acontecimento passado

Essa figura de ação, também denominada “evento passado” (BULEA, 2016, p. 200), propõe uma tomada retrospectiva do agir, contanto que este último possa ser evocado sempre sobre o ângulo da singularidade, mas sem relação de contingência com a situação de seu modo de ser linguageiro. Trata-se da delimitação e da extração (do passado) de uma unidade praxeológica, identificada, saliente e ilustrativa do agir, esta figura testemunha uma contextualização manifesta, mas fragmentária e seletiva.

Do ponto de vista de sua organização discursiva, segundo Bulea (2016) a ação evento passado aparece nos segmentos de relato interativo, em que os processos evocados são tomados como referência de um eixo temporal situado acima da situação de entrevista, e cuja origem é marcada (a última vez). A autora pontua que, se o conteúdo é colocado à parte dos parâmetros da situação de entrevista, o actante fica, pelo contrário, implicado no evento narrado, sendo que esta implicação é marcada, como na figura precedente, pela presença massiva do pronome eu. Contudo, contrariamente à ação ocorrência, o destinatário do agir é designado pelo termo genérico “paciente”, que assume a função de fonte de série isotópica, onde o pronome de terceira pessoa (ele) funciona, neste caso, como ligação anafórica.

A coesão verbal nesta figura é assegurada por mecanismos específicos do relato. E Bulea (2016) constata que os mais frequentes são as localizações isocrônicas, realizadas em francês pelas formas verbais de passado composto e imperfeito, que tendem a reproduzir a ordem dos fatos narrados. Mas, segundo a autora, é a função de contraste assegurada por estas mesmas formas verbais que parece particularmente investida por esta figura, já que os processos propostos em um plano-anterior e codificado no passado composto coincidem com as ações (acionalidade) da enfermeira, diferentemente dos processos colocados num plano-

passado e codificados no imperfeito que diz respeito ao paciente, à situação, ou a outros protagonistas do *métier*.

Ainda segundo Bulea (2016, p. 201), a ação “evento passado” caracteriza-se, enfim, por uma sobreposição entre propriedades discursivas e recursos linguísticos próprios do relato interativo de um lado, e estruturação dos fatos narrados relevantes do esquema narrativo prototípico (situação inicial, complicação, resolução, avaliação) do outro. E, conforme a autora, é esta característica que sustenta seu estatuto de “evento” aos olhos da experiência passada comum do actante.

2.7.1.3 A figura de ação experiência

Conforme define Bulea (2016), a figura de ação experiência constitui uma tomada do agir sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir vivido. Essa figura propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à determinada tarefa, repousando sobre a sedimentação e sobre a de-singularização (ou a descontextualização) de práticas repetidas desta tarefa. A autora observa que, não estando mais ligada a um contexto singular, a ação experiência apreende particularmente os constituintes estáveis e incontornáveis do agir, suas variantes com grande recorrência assim como as características próprias aos actantes, seus modos de fazer que transgridem a singularidade das situações.

Do ponto de vista enunciativo, Bulea (2016) considera que a ação experiência é organizada principalmente sob forma de discurso interativo, porém, contrariamente à ação ocorrência, o eixo de referência temporal não é delimitado e é marcado pelos advérbios ou sintagmas proposicionais, assinalando a característica generalizante e reiterativa (ex: normalmente, geralmente, de todo modo, etc.). Este eixo é também homogêneo e a criação dos eixos locais está praticamente ausente. Por estas características, pondera a autora, as marcas próprias desta figura são neutras, marcadas pelas formas do presente genérico.

A organização discursiva dessa figura, procede por justaposição processual, com ausência de marcas pró-ativas ou retroativas. Essa construção tende a reproduzir a ordem cronológica do *métier*, cuja rede é marcada por organizadores temporais (depois, e depois, após, etc.) (BULEA, 2016). Para a autora, uma das particularidades da ação experiência reside na abundância das marcas de variabilidade, inseridas dentro desta tomada cronológica de base, e que assinala principalmente os pontos de

bifurcação do agir. Com este efeito, a autora sustenta que diversas estratégias linguísticas são utilizadas. Assim sendo, as estruturas em si e as estruturas verbais, alternância das formas afirmativa e negativa (tu irrigas o ferimento ou não) são as mais frequentes.

Do ponto de vista agentivo, Bulea (2016) observa o co-funcionamento de diversas formas pronominais (eu, tu, a gente), dentre as quais a forma mais frequente é a forma tu com valor genérico. Isso atesta, segundo a autora, a dissociação entre o autor do processo evocado e o autor da ação languageira, caracterizando a implicação da enfermeira menos que nas figuras precedentes. Segundo a autora, na verdade, seu estatuto é às vezes de ator-regulador de bifurcações, às vezes de lugar de capitalização da experiência. Este estatuto duplo se encontra também no nível das modalizações no qual a autora constatou uma dimensão sensível das modalizações pragmáticas e um nítido aumento das modalizações epistêmicas e deônticas.

2.7.1.4 A figura de ação canônica

A figura de ação canônica, de acordo com Bulea (2016), reside em uma apreensão do agir sob forma de construção teórica, abstração feita de todo contexto de emprego e das propriedades do actante que a efetuam. Essa figura de ação propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada em relação à validade geral. Conforme a autora, essa figura dá conta, sobretudo, da estrutura cronológica prototípica do agir, assim como das normas que o regem, e cuja responsabilidade incumbe às instâncias institucionais exteriores ao actante.

Do ponto de vista discursivo, conforme Bulea (2016), a ação canônica se organiza sob forma de discurso teórico, ou de um misto teórico-interativo. Ela se caracteriza, por um lado, pela evocação genérica dos fatos, que não são colocados em relação nem com a situação de interação, nem com uma origem temporal qualquer; e por outro lado, por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado.

Conforme a autora, o eixo de referência temporal não é delimitado e geralmente não marcado. Assim, os processos são tomados pelas formas de presente genérico, cuja ordem tende a reproduzir a cronologia geral do cuidado (no contexto de pesquisa da autora) (BULEA, 2016).

A autora observa, ainda, que esta ordem cronológica é, no entanto, expressa através de uma organização frasal recorrente, corresponde à estrutura canônica (sujeito – verbo – complemento) (BULEA, 2016). Essa forma de estruturação pode ser mais ou menos rígida, contendo somente estas estruturas mínimas justapostas ou incluindo estruturas argumentativas, geralmente introduzidas pelos organizadores lógico-argumentativos. Mas, segundo a autora, mesmo em suas formas menos rígidas, esta figura não comporta praticamente nenhuma marca de variação. Conforme Bulea (2016, p. 203) as próprias “bifurcações” eventualmente atestáveis revelam o procedimento ou a prescrição “medicamental”.

No plano agentivo, a autora observa que, nessa figura, o actante é quase sempre marcado por “a gente”, designando uma instância coletiva neutra. Este estatuto é acentuado pelo fato de que as modalizações atestáveis nesta figura, na maior parte do tempo externas às relações predicativas (precisamos fazer), são quase todas modalizações deônticas (BULEA, 2016).

2.7.1.5 A figura de ação definição

A figura de ação definição, na constatação de Bulea (2016), apresenta uma apreensão do agir enquanto objeto de reflexão, enquanto suporte e objetivo de uma redefinição por parte do actante. Segundo a autora, o agir é visto como um “fenômeno no mundo” engajando uma atividade de investigação que consiste, por um lado, de uma apreensão das características e do estatuto do agir, e, por outro, no exame das atitudes socioprofissionais que se manifestam a seu respeito (incluindo as próprias do actante). Contrariamente às outras figuras, pondera a autora, a ação definição não tematiza nem os actantes, nem a organização cronológica do agir, nem os constituintes praxeológicos, mas une os traços considerados pertinentes, suscetíveis de o circunscreverem e de delimitá-los em relação a outros tipos de atividade.

Do ponto de vista de sua organização enunciativa, com base em Bulea (2016) esta figura é inserida, como a precedente, nos segmentos relevantes do discurso teórico ou de um misto teórico-interativo. A autora observa que o eixo de referência temporal é sempre não delimitado e a forma verbal dominante é o presente genérico. Todavia, observa a autora, contrariamente à ação canônica, as formas verbais mobilizadas não são, apenas excepcionalmente, sobre atos ou gestos.

Assim, conforme Bulea (2016), essa ação definição comporta um número extremamente reduzido de relações predicativas fortes (sujeito + verbo). A grande maioria das relações predicativas (70% aproximadamente) é tipos de discurso e interpretação do agir constituída das construções impessoais (é) e (tem), mobilizando o verbo “ser” enquanto verbo “fraco” (ou na medida em que marca a atribuição de propriedade: é importante, é uma abordagem) e o verbo “ter” em seu valor de identificador-introdutor de um “sujeito real” a posteriori (há um contexto). Estas construções são endereçadas exclusivamente ao signo “cuidado” (no contexto de pesquisa de Bulea) que elas transmitem e que são inseridos ao seu redor nas estruturas recorrentes (é + sintagma nominal + eventualmente outro sintagma, é + sintagma adjetival, há + sintagma nominal).

Uma observação importante feita pela autora é que, se, em relação às outras figuras, a agentividade da enfermeira é nessa figura de ação quase nula, ela é, em contrapartida, fortemente marcada no plano enunciativo, sendo a ação definição a figura que comporta proporcionalmente o maior número de marcas de posicionamento enunciativo. Nesse sentido, conforme Bulea (2016), a atoralidade da enfermeira é assim transferida sobre o próprio ato de “dizer o cuidado”, e é reforçada pelas numerosas modalizações epistêmicas (é verdade que).

Apropriamos, com os devidos créditos à Bulea (2016), o seguinte quadro que apresenta informações dos aspectos de diferenciação das figuras de ação.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS CONTRASTIVAS DAS FIGURAS DE AÇÃO.

	Ocorrência	Evento Passado	Experiência	Canônica	Definição
Tipo de Discurso	Discurso interativo (Discurso relatado)	Relato Interativo	Discurso interativo	Discurso teórico Discurso interativo	Discurso teórico
Eixo de referência temporal	Situação de Interação (eixos locais)	Passado (Marcado)	Não delimitado (marcado)	Não delimitado (Não marcado)	Não delimitado
Marcas, formas verbais	Anterior, Posterior, Simp. (PRES., PC, FTP)	Isócrono (PC, IMP*)	Neutros PRES. GENÉRICO	PRES. GENÉRICO	Formas impessoais “ser”/“ter”

Agentividade	Forte Implicação eu	Implicado atestável eu	Menor Implicação tu, (eu, você)	Neutro a gente	Nulo
---------------------	---------------------------	------------------------------	---------------------------------------	-------------------	------

*Em português: pretérito perfeito [Nota das Tradutoras].

Fonte: adaptado de Bulea (2016).

O Quadro 1 apresenta, em síntese, as características de cada tipo de figura de ação, permitindo uma análise comparativa entre essas tipologias de figuras de ação que também encontramos em nossa pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para a delimitação das figuras de ação com base em dados gerados empiricamente que podem revelar características que permitem refinar as propriedades específicas dessa entidade temática e discursivo-enunciativa denominada figura de ação. Em se tratando de um fenômeno semiótico complexo e dinâmico, a presente pesquisa poderá agregar mais resultados que dinamizam o processo “morfogenético” de reconstrução conceitual.

2.8 O TEXTO COMO UNIDADE COMUNICATIVA E DE REPRESENTAÇÃO DO AGIR

Conforme pressupostos do ISD, a situação de ação de linguagem corresponde às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que, segundo Bronckart (2009a), podem exercer influência sobre a produção textual. Conforme o autor, convém distinguir a situação de linguagem externa (características dos mundos formais tais como uma comunidade de observadores poderia descrever) e a situação de linguagem interna ou efetiva (representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou). Segundo o autor, é essa (situação de ação de linguagem interna/interiorizada) que realmente influi sobre a produção de um texto empírico.

Para Bronckart (2009a), as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência direta ou mecânica. Assim, para produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo) em duas direções:

- a) representações sobre os mundos requeridas como *contexto da produção textual* (situação de comunicação/interação na qual se julga encontrar) de modo que esses conhecimentos mobilizem um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos do texto;

- b) representações sobre os três mundos requeridas como *conteúdo temático* (ou *referente*) – conjunto de temas verbalizados no texto – a influenciar os aspectos locucionais ou declarativos (relativos ao conhecimento conceitualizado) da organização textual.

O conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado é definido, por Bronckart (2009a), de *contexto de produção*. Esses fatores que exercem uma influência necessária “não mecânica” sobre a organização dos textos são reagrupados em dois grupos: o primeiro referindo-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

Assim sendo, num primeiro plano, todo texto resulta de um ato (comportamento verbal concreto) realizado em um contexto “físico” definido por quatro parâmetros precisos:

- a) o lugar de produção (lugar físico);
- b) o momento de produção (extensão do tempo/duração da produção);
- c) o emissor – ou produtor/locutor – (a pessoa, ou máquina que produz fisicamente o texto oral ou escrito);
- d) o receptor (a[s] pessoa[s] que pode[m] perceber/ receber concretamente o texto, sendo um o coprodutor (texto oral) ou interlocutor (texto escrito)).

Num segundo plano, a produção de todo o texto inscreve-se numa formação social e, mais especificamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente faz de si ao agir): *contexto sociosubjetivo*. Esse contexto (socio-subjetivo) decompõe-se em quatro parâmetros principais:

- e) o lugar social (formação social, instituição, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação informal, comercial, etc.);
- f) a posição social do emissor (que lhe concede seu estatuto de enunciador: qual é o seu papel social na interação? professor, pai, cliente, superior hierárquico, etc.);
- g) a posição social do receptor (que lhe assegura o estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.?

De acordo com Bronckart (2009a), o conjunto das informações explicitamente apresentadas no texto e traduzidas pelas unidades declarativas (conceituais/do saber)

da língua natural utilizada denomina-se conteúdo temático. Na análise do *conteúdo temático*, segundo o autor, a distinção dos três mundos formais não tem relevância particular, posto que os referentes podem combinar dois ou três temas desses mundos.

As informações constitutivas do conteúdo temático, assim como os parâmetros do contexto, são representações construídas pelo agente-produtor. Tratam-se, portanto, de conhecimentos (estocados e organizados previamente em memória) que variam em função da experiência e nível de desenvolvimento do agente.

Se por um lado, os conhecimentos prévios (simultâneos) parecem estar organizados de modo lógico e hierarquizado, a mobilização deles em um texto (ação de linguagem) implica uma (re)ordenação/reestruturação “no sucessivo”, perturbando “inelutavelmente” a sua estrutura lógica anterior. Por outro lado, pelo mesmo fato de serem semiotizados, esses conhecimentos mobilizados num texto organizam-se em mundos “outros”, ou em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário no qual se realiza a ação do agente (BRONCKART, 2009a).

Segundo Bronckart (2009a), a ação de linguagem, como qualquer ação humana, define-se em um primeiro nível *sociológico* (relacionado ao grupo, às avaliações sociais e imputada a um organismo humano em particular) e num nível *psicológico* (relacionado com o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria responsabilidade de intervenção verbal. Nesse segundo nível, ressalta-se que a noção de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como determinado agente os mobiliza, em dada intervenção verbal.

Para Bronckart (2009a), o processo de empréstimo do intertexto (conjunto de gêneros de texto elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas), implica a inspiração num modelo existente. Porém, essa apropriação quase nunca acaba em uma cópia integral ou reprodução exata do modelo, posto que os valores do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre novos, fazendo com que o agente que adota um modelo de gênero, adapte-o a esses valores particulares. Essa adaptação, segundo o autor, incidirá sobre a composição interna do texto assim como sobre as modalidades de gerenciamento dos mecanismos de textualização e dos

mecanismos enunciativos. Assim, o texto empírico será dotado de um estilo singular, próprio ou individual que renovado no processo de adoção-adaptação toma um estatuto dinâmico ou histórico.

É por intermédio das representações impressas no texto de entrevista que vislumbramos uma possibilidade de captar índices ou elementos linguístico-discursivos representativos do modo de ser e fazer do profissional ou sujeito entrevistado. Assim sendo, a partir da produção de um texto empírico em situação de entrevista pode-se contemplar diversos mecanismos reveladores da interpretação do agir. É a partir dessas impressões ou reconfigurações do agir que nos debruçamos para analisar os dados vinculados ao plano interpretativo na presente pesquisa.

Portanto, a partir do texto e com fulcro no texto (gênero textual) podemos contemplar a ação de linguagem que faz erigir sujeitos, contextos, temas e nuances de um (possível) gênero de atividade.

2.9 ARQUITETURA INTERNA DO TEXTO

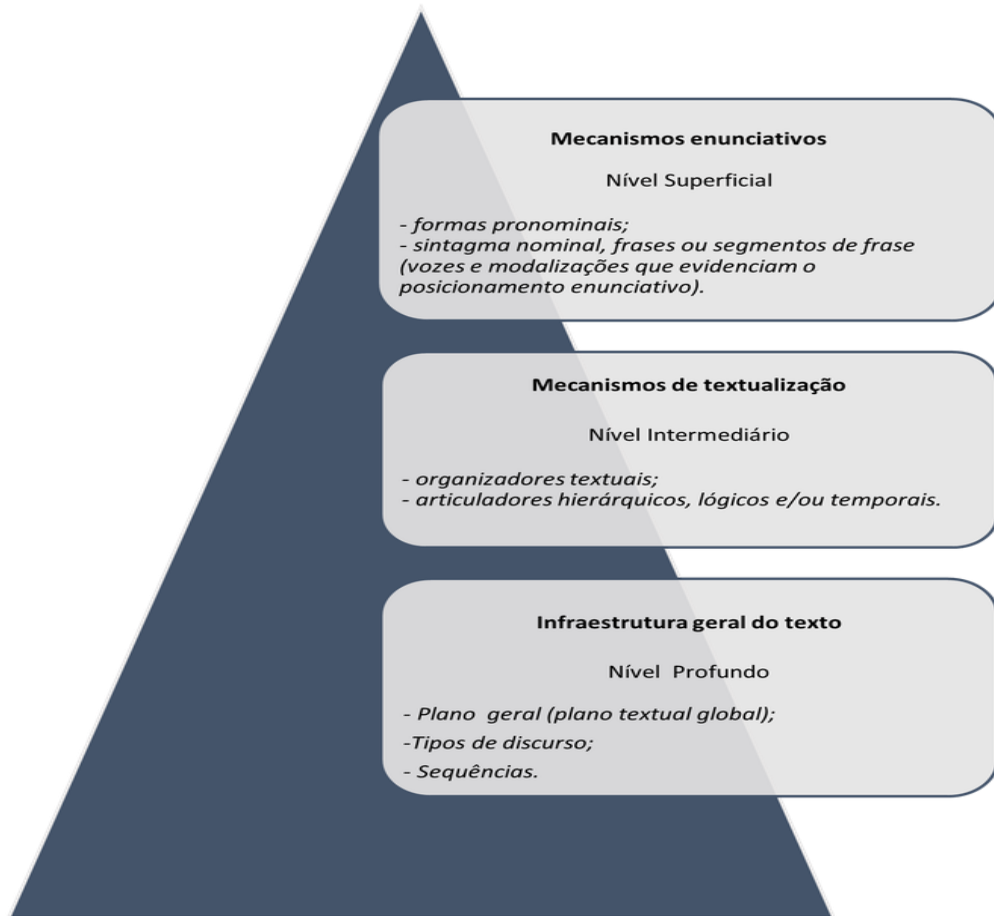
Ao propor uma análise sobre a organização textual, Bronckart (2009a) propõe que todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos. A esse pressuposto, Bronckart inspirado em S. Haller (1995), denomina “folhado textual”.

O folhado textual é constituído por três camadas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Assim, podemos elencar a proposta de Bronckart (2009a, p. 119) de organização do texto em camadas que segue uma lógica hierárquica ou “quase hierárquica de qualquer organização textual”:

- a) a infraestrutura textual: composta por três camadas superpostas e interativas (plano textual global, tipos de discurso, sequências);
- b) os mecanismos de textualização: realizados por organizadores textuais, articuladores hierárquicos, lógicos e/ou temporais;
- c) os mecanismos enunciativos: formas pronominais, sintagma nominal, frases ou segmentos de frase (vozes e modalizações que evidenciam o posicionamento enunciativo).

É importante realçar que cada componente apresentado tem relação interativa com os demais na composição textual, como bem postula Bronckart (2009a). A imagem que segue representa o folhado textual bronckartiano (Figura 6):

FIGURA 6 – ARQUITETURA TEXTUAL - CARÁTER HIERÁRQUICO E INTERATIVO DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL.



Fonte: o autor, com base em Bronckart (2009a).

Apresentada a arquitetura interna do texto, traduzida pelo folhado textual de Bronckart (2009a), seguimos com a apresentação de cada conceito que compõe o referido “aparelho conceitual”.

2.9.1 A Infraestrutura Geral dos Textos

Conforme Bronckart (2009a), a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas modalidades de articulação entre esses tipos e pelas sequências (textuais). Assim sendo, o autor afirma que o plano geral se refere à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. Portanto,

[...] o plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto. (BRONCKART, 2009a, p. 248).

A noção de tipos de discurso, conforme Bronckart (2009a) designa os diferentes segmentos que o texto comporta. Esses segmentos podem tomar diferentes formas e há articulação (encaixamento de segmentos de discurso) entre eles, denotando a dependência de um segmento em relação ao outro com o uso de travessão, verbos de dizer, fusão no mesmo segmento (discurso indireto livre/narração/discurso interativo monológico), por exemplo.

A noção de sequência (ou Sequencialidade) designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.) (ADAM, 1992).

2.9.2 Os Tipos de Discurso

Na perspectiva do texto como atividade de linguagem que traduz a criação de mundos discursivos, Bronckart (2009a) define quatro mundos discursivos que combinam, por um lado, a oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor e, por outro lado, a implicação e autonomia dos parâmetros da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo).

Assim, identificáveis a partir das formas linguísticas que os semiotizam e, portanto, dependentes delas, temos, segundo Bronckart (2009a):

- a) mundo do expor implicado;
- b) mundo do expor autônomo;
- c) mundo do narrar implicado;
- d) mundo do narrar autônomo.

Portanto, sob o ângulo das operações psicológicas em que se baseiam, o autor apresenta os mundos discursivos e seus tipos psicológicos correspondentes (associados), conforme o quadro “de dupla entrada” (BRONCKART, 2009a).

FIGURA 7 – TIPOS DE DISCURSO

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: o autor, conforme Bronckart (2009a).

Conforme o autor, as operações se efetivam, no sentido de que uma relação de disjunção/conjunção assim como uma relação de implicação/autonomia deve ser efetivamente estabelecida para se chegar a um tipo de discurso (BRONCKART, 2009a). Nesse sentido, por intermédio de um processo de sistematização da descrição das propriedades linguísticas dos tipos de discurso, é possível fazê-lo passar do nível dos tipos abstratos, ou tipos psicológicos, para o nível dos tipos concretos, ou tipos linguísticos.

Com o intuito de distinguir subconjuntos de unidades que aparecem regularmente em um tipo de discurso e que têm um valor discriminativo, Bronckart (2009a) propõe uma análise dos tipos linguísticos do francês, antes de introduzir alguns recursos de comparação entre línguas.

Conforme o autor, as características de cada tipo de discurso são distinguíveis por intermédio de elementos ou mecanismos linguísticos, mecanismos de textualização e enunciação, conforme segue:

2.9.2.1 O discurso interativo

O discurso interativo, conforme Bronckart (2009a), apresenta as seguintes características:

- a) apresentável em forma de diálogo ou monólogo, oralmente ou escrito, com a presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado;
- b) a presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas);
- c) o caráter implicado do mundo discursivo marcado por um subsistema de tempos verbais composto essencialmente pelo presente e pelo passado

composto (correspondente ao pretérito perfeito do indicativo da língua portuguesa [LP]) e futuro perifrástico, exprimindo: simultaneidade, anterioridade e posteridade;

- d) a presença de unidades que remetem ou a objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço ou ao tempo de interação: ostensivos, dêiticos espaciais, dêiticos temporais.
- e) a presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e que têm valor exofórico;
- f) a presença do pronome indefinido “on” (no Francês) funcionando como primeira pessoa do singular ou do plural;
- g) a presença de anáfora pronominal em oposição à anáfora nominal;
- h) a presença de verbos auxiliares de modo (poder) assim como de outros auxiliares com valor pragmático do tipo de (querer, dever, ser preciso);
- i) densidade verbal elevada e densidade sintagmática muito baixa.

2.9.2.2 O discurso teórico

O discurso teórico, conforme Bronckart (2009a), apresenta as seguintes características:

- a) em princípio, monologado e escrito com ausência de frases declarativas;
- b) caráter conjunto autônomo marcado (em francês) com exploração do mesmo subconjunto de tempos dos verbos do discurso interativo, mas com duas características diferenciais: dominância dos verbos no presente (presente e condicional) e ausência quase total de futuro;
- c) a ausência de unidades que remetam diretamente aos interactantes, ou ao espaço tempo da produção, como os ostensivos, os dêiticos espaciais e os dêiticos temporais;
- d) a ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular com valor claramente exofórico e ainda verbos na primeira e segunda pessoa do singular. Contudo, com a presença da primeira pessoa do plural (*on*) que remetem aos polos da interação verbal em geral (caráter *in fine* dialógico de qualquer tipo de discurso, ressaltado por Bakhtin), mas não aos protagonistas concretos da interação;

- e) a presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo;
- f) a presença de numerosas modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar de modo “poder”;
- g) a exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, assim como procedimento de referência a outras partes do texto, ou ao intertexto científico: procedimentos (metatextuais, de referência intratextual, de referência intertextual);
- h) a presença de numerosas frases passivas, a maioria do tipo “passiva truncada”;
- i) a grande frequência de anáforas nominais ou de procedimentos de referenciação dêitica intratextual, ao lado de anáforas pronominais;
- j) densidade verbal muito fraca e densidade sintagmática extremamente elevada.

2.9.2.3 O relato interativo

O relato interativo, conforme Bronckart (2009a), apresenta as seguintes características:

- a) em princípio, monologado que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena no quadro de um gênero escrito como o romance ou a peça de teatro;
- b) ausência de frases não declarativas;
- c) o caráter disjuncto implicado do mundo construído marca-se (em francês) pela exploração de um subsistema de temas verbais – que constituem uma variante dos tempos verbais da história descrito por Benveniste ou narrativos analisados por Weinrich – composto por dois tempos dominantes: o passado composto (pretérito perfeito LP) e o imperfeito, aos quais, às vezes, são associadas formas do mais-que-perfeito, do futuro simples ou do condicional (futuro do pretérito LP).
- d) a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.) que decompõem o narrar a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não;

- e) a presença de pronomes adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal em cujo quadro o relato se desenvolveu;
- f) a presença dominante de anáforas pronominais às vezes associadas a anáforas nominais, na forma particular de repetição fiel do sintagma antecedente;
- g) densidade verbal semelhante a do discurso interativo e, correlativamente, uma densidade sintagmática mais baixa.

2.9.2.4 A narração

A narração, conforme Bronckart (2009a), apresenta as seguintes características como tipo de discurso:

- a) geralmente escrito e sempre monologado que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas;
- b) o caráter disjuncto autônomo do mundo discursivo construído marca-se (em francês): pela exploração do subsistema de tempos verbais da história ou dos tempos narrativos (Benveniste/Weinrich), composto por dois tempos dominantes: o pretérito simples (pretérito perfeito em LP) e o imperfeito, que têm o mesmo valor de marcação de uma isocronia entre o curso da atividade narrativa e o curso dos acontecimentos da diegese, mas que assumem, além disso, um papel específico na marcação de contrastes aspectuais. Acrescenta-se, a esses tempos verbais de base, as formas condicionais correspondentes – passado anterior e mais-que-perfeito – (mais-que-perfeito composto em LP), que marcam uma relação retroativa entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese, assim como o condicional (futuro do pretérito em LP) e formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo), que marcam uma relação de projeção entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese);
- c) a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.), que decompõem o narrar que se desenvolve, a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não:

- d) a ausência de pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ou ao agente produtor do texto ou a seus destinatários;
- e) a presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais, estas últimas apresentando-se geralmente na forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição do léxico;
- f) densidade verbal média, se comparada a do discurso interativo e a do discurso teórico. A densidade sintagmática é igualmente média.

O autor ainda apresenta problemas terminológicos que identificam alguns conceitos/fenômenos empíricos: narração/relato interativo, diálogo e monólogo, modalidade oral e escrita, variantes, fronteiras, sobreposição e fusão de tipos de discurso (BRONCKART, 2009a).

No que concerne à esteira dos “fenômenos languageiros” e sua relação com o desenvolvimento humano, conforme Bulea e Bronckart (2008, p. 80), o papel dos “tipos de discurso” parece decisivo, pois, segundo os autores, seu estatuto de “interface” entre a língua e a atividade languageira, bem como entre as representações coletivas e as representações individuais, e na medida em que eles são inelutavelmente mobilizados na estruturação de todo tipo de conteúdo verbalizado, os tipos discursivos “constituem a base organizacional dos contragolpes que a semiótica exerce, durante toda a vida, sobre a reestruturação dos registros praxiológico e epistêmico”.

2.9.3 Os Mecanismos de Textualização

Os mecanismos de textualização, conforme Bronckart (2009a), funcionam no nível intermediário e consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Trata-se de elementos articulados à linearidade do texto que explicitam ao destinatário as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Há três categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Veja como se caracteriza cada mecanismo de acordo com Bronckart (2009a):

- a) conexão: os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. Trata-se do uso de organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos

preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases) aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma mesma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas;

- b) coesão nominal: os mecanismos de coesão nominal, de um lado, têm a função de introduzir temas e/ou personagens novos e, de outro lado, a assegurar a retomada ou substituição desses elementos no desenvolvimento do texto. Trata-se de unidades chamadas de anáforas ou catáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais);
- c) coesão verbal: os mecanismos de coesão verbal ²² asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados/realizados por tempos verbais em interação com outras unidades que têm valor temporal, como advérbios e organizadores textuais. A distribuição desses mecanismos depende, claramente, dos tipos de discurso em que aparecem. Esses mecanismos permitem a identificação de temporalidade relativa ou secundária (relação local entre dois processos verbalizados que evidencia estados de anterioridade e posterioridade em um encaixe sintático, por exemplo: quando x, y) e contraste local (função que consiste em colocar um processo como quadro de fundo do qual emerge, em figura, um outro processo, por exemplo (um dia x, quando x) com encaixamento sintático e oposição entre tempos e modos verbais.

Com base no exposto, conforme podemos atestar, em conformidade com a perspectiva interacionista da linguagem e que, hoje, mais vigorosamente, ecoa nas novas descobertas sobre os estudos de Saussure (2002, p. 129): “A língua é o conjunto das formas concordantes que assume [o] fenômeno [de linguagem] numa coletividade de indivíduos e numa época determinada”. Portanto, essa teia representativa, denominada texto apresenta conteúdo temático, de modo articulado e por intermédio de mecanismos de progressão e referência, dentre outros, constrói sentido a partir da tessitura de classes de palavras.

²² Conforme Bronckart (2013), os mecanismos de coesão verbal outrora relacionados com os mecanismos de textualização, atualmente, são objetos de análise no escopo dos tipos de discurso. Essas estruturas verbais compõem intrinsecamente os tipos de discurso.

Essa abordagem permite, a partir de um olhar investigativo sobre o “texto” e seus mecanismos linguístico-discursivos alcançar aspectos psíquicos e sociais reveladores dos meandros da coletividade, do coletivo social ou do “corpo social” conforme propõe Volóchinov (2014):

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda a espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal em face das realidades da vida e dos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores [...] (VOLÓCHINOV, 2014, p. 43, grifo do autor).

É preciso ressaltar o caráter representativo que o texto implica ao agregar em sua construção a ação humana de natureza interacional, cognitiva, circunstancial, cultural, de um lado, e a mobilização de palavras ou signos de outro lado. É com o olhar voltado para esse caráter semiótico que essa pesquisa busca compreender o agir de sujeitos na mobilização de um possível “gênero de atividade”.

2.9.4 Os Mecanismos Enunciativos

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (2009a, p. 130) contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, colaborando para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos “(quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático”. Esses mecanismos visam a orientar a interpretação do texto, operando quase que independentemente da progressão do conteúdo temático não se organizando em séries isotópicas, podendo ser chamados, conforme o autor, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequenciais).

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (2009a) pressupõem que ao produzir um texto, o autor cria, automaticamente, um ou vários mundos discursivos cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico no qual está mergulhado. Nesse sentido, conforme Bronckart (2009a, p. 130), “é a partir desses ‘mundos virtuais’, e mais especificamente a partir das

instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto”. Essas diferentes vozes (implícitas e explícitas) podem se expressar, em um texto, podendo ser reagrupadas em três subconjuntos:

- a) a voz do autor empírico (voz do autor implicado conforme coordenadas do mundo físico/objetivo);
- b) as vozes sociais (as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto);
- c) as vozes de personagens (as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático).

Quando explícitas, as vozes se manifestam por formas pronominais, sintagma nominal, frases ou segmentos de frase.

Nesse sentido, conforme propõe Volóchinov (2014, p. 129) toda enunciação é determinada por uma situação de enunciação e por seu auditório. Segundo o autor, em virtude dessa determinação, o discurso interior realiza-se em uma expressão exterior “definida”, que se insere “no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação”. Além disso, o autor acrescenta que

Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro. (VOLÓCHINOV, 2014, p. 129-130).

A partir da compreensão do texto como uma forma de enunciação ou um enunciado que se concretiza por intermédio da mobilização de elementos ou mecanismos verbais e extraverbais é possível atestar os protagonistas de determinada ação linguageira que no seu interior propõe posicionamentos de interactantes “eu’ e “outros” demarcados na interação verbal por intermédio de mecanismos enunciativos. Assim sendo, o percurso de investigação sobre o corpus da pesquisa pode revelar nuances de “vozes” reveladoras de sujeitos (atores ou agentes) em ação ou em atividade no agir na EaD.

2.9.5 As Modalizações

As modalizações, na tradição gramatical, de acordo com Bronckart (2009a), são as avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático. O autor apresenta quatro categorias de modalizações que replico a seguir:

- a) as modalizações lógicas: consistem em julgamentos sobre valor de verdade das proposições enunciadas que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc.;
- b) as modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.
- c) as modalizações apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância avaliadora;
- d) as modalizações pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer) a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Essas modalidades, segundo Bronckart (2009a), são as unidades ou conjuntos de unidades que realizam as modalizações como tempos verbais futuro do pretérito, auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), certas frases impessoais (é evidente que, é possível que), dentre outros sintagmas.

O “dialogismo” bakhtiniano permite vislumbrar os sujeitos da interação verbal, propondo, portanto, que “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 305).

Bronckart (2009a), por seu turno, como apresentado anteriormente, instrumentaliza a análise de enunciados ao propor o uso das categorias de modalizações que compartilham com os mecanismos enunciativos a revelação de posicionamento dos sujeitos em relação ao conteúdo temático que mobilizam e aos destinatários.

A proposta de Bronckart (2009a, p. 130), no escopo da “coerência pragmática (ou interativa)” do texto²³, ou seja, assentando-se no terceiro nível do folhado textual, possibilita a interpretação ou esclarecimento das instâncias enunciativas manifestas num processo de gestão de vozes e de modalizações que mobilizam e orientam a interpretação do que é enunciado no texto.

Na sequência, apresentamos o capítulo que versa sobre os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa.

²³ Conforme já mencionado, o autor apresenta o folhado textual em camadas ou níveis que se vinculam ou contribuem para aspectos de organização textual, conforme segue: infraestrutura geral do texto (relacionada com a estrutura e planificação da linguagem - conteúdo temático, tipos de discurso e suas articulações, sequências textuais); mecanismos de textualização (contribuem para a manutenção da coerência temática); mecanismos enunciativos (contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa) do texto.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a natureza e o itinerário investigativo da pesquisa. Após essa apresentação, descrevemos o contexto no qual a investigação se realiza. Em seguida, descrevemos os participantes da pesquisa, ou seja, os sujeitos implicados nas interações analisadas, os profissionais tutores entrevistados (tutores a distância) e o pesquisador. Em seguida, na próxima seção, direcionamos o olhar investigativo sobre as entrevistas que proporcionaram a geração de dados. Em continuidade do presente capítulo, apresentamos os procedimentos de seleção de dados e os critérios para análise das figuras de ação e do gênero profissional evidenciados.

A pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, amparada no quadro teórico metodológico do ISD, dentre outros aportes explicitados no capítulo de fundamentação teórica, tem como instrumental para geração de dados: questionário e as entrevistas de pesquisas realizadas com tutores a distância no decorrer e ao término das atividades de mediação/ensino de disciplinas de um curso de graduação em EaD de uma instituição pública vinculada a UAB.

Os movimentos de pesquisa empreendidos para a geração de dados foram:

- a) apreensão e descrição do contexto e dos sujeitos participantes da pesquisa;
- b) aplicação de questionário e realização de entrevistas: a primeira entrevista durante o desenvolvimento da disciplina e a segunda após o término da disciplina que o profissional atuou em seu papel profissional;
- c) seleção de dados e procedimento das análises, tendo como objeto as figuras de ação e índices de representação de atorialidade com a mobilização do gênero da atividade.

Os procedimentos de análise têm o propósito de auxiliar-nos a responder as perguntas de pesquisa e encontrarmos categorias analíticas para a análise dos dados. O Quadro 2 sintetiza as categorias que serão analisadas em relação aos objetivos da investigação e às perguntas que orientam este estudo.

QUADRO 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE.

Questões de pesquisa	Objetivo	Categorias de Análise	Fontes/Instrumentos de pesquisa
1 - Pode haver evidências de um gênero da atividade no trabalho do tutor a distância na EaD?	1. Em consonância com a perspectiva descendente (VOLÓCHINOV, 2014) a partir das representações do participantes, analisar marcas da cultura institucional e das apropriações que revelam um possível gênero de atividade na atuação do tutor a distância.	Segmentos de orientação temática Segmentos de tratamento temático Figuras de ação Índices de autoprescrições Representações que evocam o coletivo de trabalho e a cultura institucional na reconfiguração do agir	Questionário e Entrevista de Pesquisa
2 - Como se evidenciam as representações (ressignificações do agir) de um determinado tutor sobre o trabalho desenvolvido em EaD ao mobilizar figuras de ação?	2. Buscar indícios da imagem que o tutor tem sobre o trabalho em EaD e sobre o papel do tutor na EaD.	Segmentos de orientação temática Segmentos de tratamento temático Conteúdo temático Figuras de ação	Questionário e Entrevista de Pesquisa que descrevem o agir e o “ambiente” de ação sob o ponto de vista do tutor.
3 - Em quais figuras de ação, como e em que grau se apresentam os níveis de atorialidade?	3. Identificar e analisar figuras de ação e índices de representação de atorialidade no agir.	Segmentos de orientação temática Segmentos de tratamento temático Tipos de discurso Figuras de ação Atorialidade Mecanismos enunciativos Representações e ressignificações expressas na interação professores/tutores e pesquisador.	Questionário e Entrevista de pesquisa que descrevem o agir individual e coletivo sob o ponto de vista do professor/tutor.

Fonte: o autor.

Na próxima seção, definimos a natureza da pesquisa, justificando sua categorização.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Considerando como principal objeto de pesquisa o agir de tutores a distância na EaD evidenciado a partir de representações do agir, buscamos desenvolver um estudo detalhado da atuação desses profissionais em um contexto institucional específico.

Partindo-se da premissa de que intervimos na ação do tutor a distância ao provocar reflexões sobre seus posicionamentos epistêmicos e praxiológicos, levando-os a apresentar uma ação reflexiva reveladora da profissionalidade e do contexto institucional de atuação em EaD, caracterizamos a pesquisa como um estudo de caso.

Conforme Gil (2010), a utilização do estudo de caso no âmbito das ciências sociais, aplica-se a diferentes propósitos:

- c) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- d) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- e) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- f) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- g) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos de experimentos. (GIL, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva sempre transformadora do fazer científico, reverberamos Wolff (2004 *apud* FLICK, 2009, p. 112) que, ao debruçar sobre entrada em instituições enquanto campos de pesquisa, apresenta um resumo dos problemas relacionados a esse tema, tendo como ponto inicial o seguinte tópico: “1. A pesquisa é sempre uma intervenção em um sistema social”.

Com essa perspectiva metodológica que parte do problema de definição do papel de um sujeito em um coletivo de trabalho, propomo-nos a investigar o agir de tutores distância em um contexto específico com vistas a obter resultados que possam contribuir para a definição do estatuto desses profissionais e para o aprimoramento do poder de agir desses profissionais na EaD.

Assim sendo, a presente pesquisa desenvolve-se com o propósito de “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos” (o papel do tutor em EaD na prescrição e na situação real de trabalho) ao mesmo tempo em que visa descrever e apreender o contexto de investigação, alcançando resultados que podem

contribuir para a transformação do gênero da atividade no contexto mais imediato (institucional) e em contexto mais amplo de realização e desenvolvimento do ofício.

Na próxima seção, apresentamos o contexto geral da pesquisa.

3.2 O CONTEXTO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa que materializa a presente tese é desenvolvida em um momento sócio-histórico marcado pelo aumento gradativo do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, no ensino, conforme atestamos no capítulo 1. Assim sendo, o campo educacional, ou seja, o Sistema Educacional e suas instâncias informadoras como o Sistema de Ensino e o Sistema Didático (CHEVALLARD, 1985) segue imerso nessa tendência futurista que tem a relação entre o homem e a tecnologia como elemento fulcral.

A IES Pública coparticipante da pesquisa integra o Sistema/Programa UAB no interior do Mato Grosso do Sul e sedia o curso na área de Ciências Humanas que serviu como lócus dos trabalhos de campo da presente investigação²⁴.

Outrossim, o contexto pandêmico vivenciado pela humanidade, no decorrer da escrita desta tese, é considerado como um elemento contextual de fomento para as reflexões sobre o ensino mediado por tecnologias. Nessa esteira, a concepção de EaD e suas variantes retomaram as pautas de discussões no cenário educacional, conforme atestamos no capítulo 1.

Em seguida, para ilustrar com maior detalhes o contexto da pesquisa, apresentamos os sujeitos que participaram da pesquisa.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa²⁵ são os tutores(as) a distância do curso superior já mencionado, em atuação em disciplinas ministradas ou tutoradas pelos

²⁴ Por questão de ética em pesquisa não revelamos a instituição, conforme acordo com a gestão da IES coparticipante, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos partícipes. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/ Universidade Estadual de Londrina, conforme parecer consubstanciado número: 2.681.164 e do Comitê de Ética em Pesquisa da IES coparticipante, conforme parecer consubstanciado nº 2.941.905.

²⁵ Abarcamos a noção de sujeito como profissionais tutores(as) a distância participantes da pesquisa que no tratamento dos dados tiveram seus nomes alterados para proteção de suas identidades.

profissionais voluntários e participantes da pesquisa, no segundo semestre letivo de 2018. Disso decorre um total de três profissionais, sendo três tutores(as) a distância.

Esclarecemos que efetuamos entrevistas com o total de 6 profissionais, sendo três professores(as) formadores(as) e três tutores(as) a distância. No entanto, no decurso do processo analítico, com vistas à adequação ao método de análise das figuras de ação (BULEA, 2010)²⁶, limitamos a quantidade de sujeitos a três profissionais (tutoras a distância).

3.3.1 As tutoras a Distância

As tutoras a distância participantes da pesquisa apresentaram perfis profissionais caracterizados por experiência na EaD. Totalizaram três participantes, integrantes do quadro de bolsistas da UAB vinculados à instituição colaboradora da pesquisa. Segue o Quadro 3, que, com base no questionário aplicado, compila informações sobre essas profissionais.

²⁶ Considerando como elemento de pesquisa a morfogênese do agir com foco nas produções verbais reveladoras da consciência discursiva dos actantes (no momento da entrevista) e, sobretudo, considerando que, do ponto de vista praxeológico, o agir-referente investigado e tematizado na pesquisa é do tutor a distância, debruçamo-nos sobre os dados representativos desses profissionais sobre o seu próprio agir e sobre representações do contexto complexo de atuação que envolve o agir de outros actantes.

QUADRO 3 – PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA.

FNº	INFORMAÇÃO REQUERIDA	RESPOSTA OBTIDA		
		Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3
1	Idade/estado civil	<i>menos de 30 anos/solteira</i>	Não informou	mais de 35 anos/casada
2	Tipos de dispositivos de maior uso para acesso à internet	<i>notebook e smartphone</i>	Computador pessoal, smartphone e computador institucional	Celular e notebook(tablet, poucas vezes)
3	O dispositivo (aparelho) mais usado ao acessar a internet em atividade profissional	<i>notebook e smartphone</i>	Smartphone	notebook
4	O dispositivo mais usado ao navegar na internet fora da atuação profissional	<i>notebook e smartphone</i>	Smartphone	celular
5	Os aplicativos (programas) mais usados no cotidiano	<i>whatsapp, facebook, e-mail, youtube, pacote office e adobe e outros aplicativos</i>	e-mail, whatsapp, facebook	Provedor de internet e sites (Hotmail, site da prefeitura – diário oficial, site da IES sede da EaD)
6	Os aplicativos que mais usa, estritamente, no exercício profissional	<i>e-mail e whatsapp</i>	e-mail	Hotmail, site da IES sede da EaD. word, paint, e sites de pesquisa da área educacional.
7	Outros recursos tecnológicos efetivamente mais usados, de modo geral	<i>data-show, rádio, tv, pen-drive, máquina fotográfica e livros</i>	facebook	Máquina fotográfica, data show na escola
8	Atual titulação em nível de Pós-Graduação (Doutorado, Mestrado, Especialização <i>lato sensu</i>)	<i>Mestre, com doutorado em andamento.</i>	Especialização <i>lato sensu</i>	Pós-graduação em Educação Especial.
9	Qual(is) curso(s) superior (es) concluiu?	<i>Pedagogia</i>	Pedagogia	Pedagogia
10	Cursou a Educação Básica (etapas do ensino fundamental e médio) em instituição pública ou privada?	<i>Educação Pública</i>	Rede Pública	Rede Pública

(continua)

QUADRO 3 – PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA (CONTINUAÇÃO).

Nº	INFORMAÇÃO REQUERIDA	RESPOSTA OBTIDA		
		Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3
11	A sua atual e principal ocupação profissional ehá quanto tempo a desenvolve?	<i>Docente efetiva da Educação Infantil/2 anos aproximadamente</i>	Professora na Sala de Recurso Multifuncional /há 13 anos... rede pública	Atua nos anos iniciais desde 2010 (há 8 anos) como contratada. Já trabalhou dois anos na sala de tecnologia e um ano na coordenação. É professora efetiva da rede municipal desde o primeiro semestre de 2018.
12	Quando começou a sua iniciação à informática (ano)? Fez curso técnico na áreaou aprendeu no cotidiano, conforme demandas pessoais e profissionais?	<i>Desde os 16 anos, aprimorando na época do ingresso no curso superior eem formação continuada.</i>	15 anos atrás....no cotidiano e um curso básico	Vários cursos no SENAC
13	Como se tornou professor/tutor da Educação a Distância(EaD)? O que te conduziu ou te motivou a atuar na EaD?	<i>Razões financeiras e oportunidade desconhecimento e experiência profissional como docente e pessoa que aspira à docência em nível superior.</i>	Realizei uma formação com várias etapas...vontade de atuar em outas áreas.	Sou tutora desde de maio de 2013, fiz processo pelo edital e várias etapas de provas.
14	Já possuía experiência com EaD?	<i>Não, nem como aluna.</i>	Não...foi como tutora em 2013.	Minha atuação foi em Maio de 2013, nunca trabalhei na EAD, foi primeira experiência, mas pude contar com o professor Carlos* (*nome fictício) que me acolheu e até me orientou.
15	Você trabalha com EaDde modo contínuo ou intermitente/eventual? Há quanto tempo está vinculado a EaD desta IES?	<i>Vinculada por dois anos por processo seletivo.</i>	Sim, contínuo há cinco anos.	Desde deste período nunca fui desligada da UFGD/EAD nenhum mês que houve aula.

(continua)

QUADRO 3 – PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA (CONTINUAÇÃO).

Nº	INFORMAÇÃO REQUERIDA	RESPOSTA OBTIDA		
		Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3
16	O que o motiva a trabalhar com a EaD nesta disciplina, nesta IES?	<p><i>Trajetória acadêmica na mesma instituição da qual é egressa como discente de pós-graduação.</i></p> <p><i>devolutiva à sociedade com prestação de serviços educacionais em retribuição ao financiamento obtido com bolsa de iniciação científica, bolsa no mestrado e futura conclusão de doutorado em ensino público.</i></p> <p><i>Ampliação de conhecimento sobre a realidade educacional local coberta pela instituição ofertante de EaD na perspectiva de sistemas de educação, concepções sobre educação, políticas públicas, formas de financiamento e organização do ensino.</i></p> <p><i>Oportunidade de contribuir com a formação inicial de futuros gestores ou docentes, pesquisadores, por exemplo.</i></p>	<p><i>A “forma humana” de condução da EaD.</i></p> <p><i>Interesse pelo novo a cada momento e a cada turma.</i></p>	<p><i>Amor ao que faz.</i></p> <p><i>Surpresa com a força de vontade de todos os acadêmicos na superação de dificuldades, tornando-se vencedores.</i></p>

(continua)

QUADRO 3 – PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA (CONTINUAÇÃO).

Nº	INFORMAÇÃO REQUERIDA	RESPOSTA OBTIDA		
		Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3
17	<p>Você considera o seu nível de conhecimento em EaD adequado às suas necessidades?</p> <p>Gostaria de aperfeiçoar esse nível de conhecimento ou considera o seu estado satisfatório?</p>	<p><i>Acredita que necessita aprender muitíssimo sobre essa etapa de educação.</i></p> <p><i>Considera que as disciplinas de Docência no Ensino Superior não são suficientes, sobretudo, na perspectiva da educação multicultural.</i></p> <p><i>Sente necessidade de aprender mais sobre EaD, Educação de Jovens e Adultos e de repensar práticas, concepções sobre educação, diferenças linguísticas, culturais, acesso a tecnologia de informação, dentre outros fatores.</i></p>	<p>Considera Satisfatório</p>	<p>Pensa que precisa se aprimorar sempre e para o futuro.</p> <p>Projeta cursar mestrado na Educação.</p>

Fonte: o autor.

3.4 O MODELO DE ANÁLISE ADOTADO

Na perspectiva de análise descendente, conforme proposto pelo ISD e evocado nesta tese, delineamos um percurso analítico que tem como unidade de análise o agir humano (racional, consciente, linguageiro) que se manifesta por intermédio da linguagem. Esse percurso alinha-se ao propósito maior do ISD que é o de demonstrar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Nesse percurso, a investigação interacionista (BRONCKART, 2009a), com base na historicidade do ser humano, atém-se às condições pelas quais, na espécie humana, desenvolveram-se formas particulares de organização social ao mesmo tempo (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico.

Assim, na presente pesquisa, partimos das características estruturais e funcionais da esfera social (organização social) até chegar à forma de interação semiótica (neste caso, documento prescritivo e a entrevista de pesquisa) que permitem a revelação de propriedades sociossemióticas que são apropriadas e interiorizadas por “pessoas” conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que as envolvem (BRONCKART, 2009a).

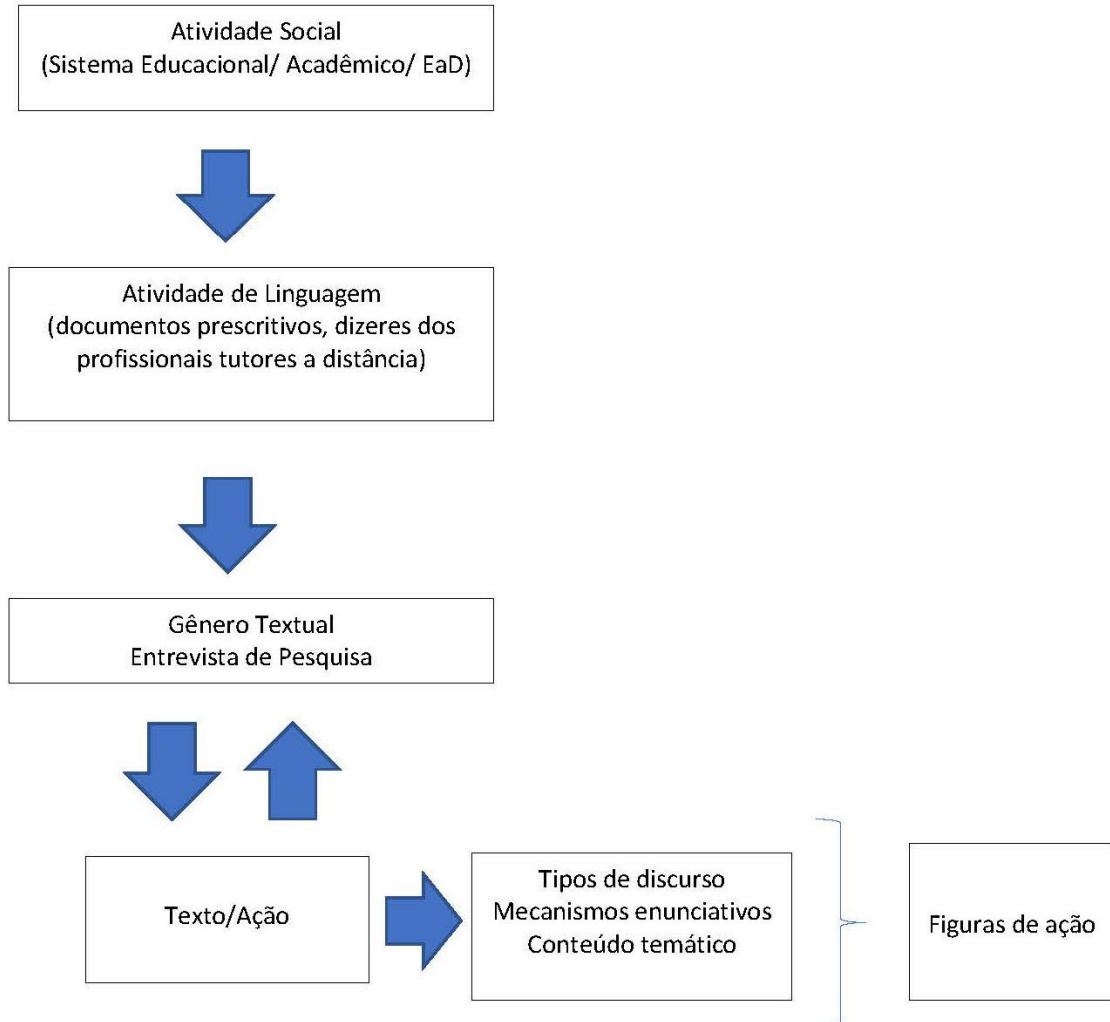
É importante ressaltar que a análise efetuada recai, sistematicamente, sobre o nível semântico²⁷ tendo como objeto o agir do tutor. Ademais, conforme Striquer (2013), as análises nessa etapa centram-se em um nível micro, voltando-se para as escolhas semânticas que aparecem em um texto configurando o agir. Na análise da entrevista realizada com os profissionais no contexto de EaD, investigo as categorias do nível semântico evocando a análise do discurso do tutor a distância sobre seu próprio trabalho.

Nessa trilha metodológica ancorada de modo transdisciplinar, tomando por empréstimo o esquema de Teixeira (2010), adotado por Peixoto (2011), apresentamos-lhes como ilustração que traduz o procedimento analítico também

²⁷ Nesse sentido, com base na reorganização de procedimentos de análise de textos do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009), considera-se que a proposta de análise de textos compreende três níveis: o nível organizacional; o enunciativo e o semântico. Para maior compreensão, remetemos o leitor para Striquer (2013, p. 116), segundo a autora, o nível semântico “centra-se nas escolhas semânticas que aparecem em um texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos adjetivos ou advérbios) que configuram um agir”.

proposto nesta tese, com as devidas adaptações para o contexto desta pesquisa (Figura 8).

FIGURA 8 – ESQUEMA DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.



Fonte: o autor

De acordo com o esquema apresentado acima, a análise segue o seguinte fluxo: Em primeiro lugar, analisamos os dados em um percurso que vai das atividades sociais às atividades de linguagem, ou seja, considerando os dados a partir do contexto mais amplo que implica perfis de sujeitos actantes ou agentes no sistema educacional. Depois, partimos das atividades de linguagem para os textos e seus mecanismos linguísticos. Assim sendo, partimos do olhar analítico sobre o principal

documento prescritivo evocado²⁸ pelos sujeitos (tutores a distância) actantes como referência para suas ações/ atividades após o ingresso e atuação mediadora no domínio ou campo acadêmico/educacional na EaD.

Em seguida, apresentamos algumas características do gênero textual “mediação ou tutoria a distância em EaD”, inclusive analisando as características que podem indicar a existência de um possível “gênero de atividade ou gênero profissional” homônimo e proporcionador ou “catalisador”²⁹ de elaboração e veiculação de outros “textos”.

Por fim, com maior ênfase na perspectiva semântica, procedemos a análise dos mecanismos linguísticos nos textos, com vistas a alcançar as representações do papel do tutor a distância e de suas tarefas em exercício profissional. Para isso, a partir da análise de categorias que compõem a arquitetura textual (BRONCKART, 2009a) como os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos, na identificação de figuras de ação mobilizadas, buscamos indícios reveladores de agentividade e atoriedade. Esse procedimento permite alcançar os resultados apresentados na sequência.

3.5 O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS: CONTEXTO E INSTRUMENTOS

Nesta seção, apresentamos o processo de geração de dados que foi instrumentalizado com o uso do questionário e entrevista semiestruturada de pesquisa, gerando um total de 525 minutos de gravação em áudio, referentes às entrevistas analisadas. Iniciamos com a apresentação do contexto de geração de dados e posteriormente esclarecemos os procedimentos com o uso de instrumentos para a geração dos dados.

O contexto de pesquisa é delineado pela oferta de cursos de graduação na modalidade a distância em uma instituição pública no interior de Mato Grosso do Sul.

²⁸ Não ignoramos a possibilidade de análise de outros documentos prescritivos, contudo, como o foco desta pesquisa recai sobretudo no plano da interpretação do agir, a partir do contexto da entrevista de pesquisa, focalizamos com maior ênfase as representações/ressignificações que emergem dos “dizeres” dos profissionais.

²⁹ Termo emprestado de Signorini (2006, p. 54), contudo, diferentemente da autora, atribuímos essa característica/função nos referindo ao gênero de atividade e não ao gênero textual que também pode ser catalisador, ou seja, ser um gênero como o “relato de experiência” ou “relato reflexivo” que, dentre outras funções, permite primordialmente “dar voz ao professor enquanto profissional” e possibilitar a criação de “mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de reprodução deste campo de trabalho, bem como as identidades pessoais, profissionais e de grupo”.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas em conformidade com andamento das atividades de ensino daquela instituição no segundo semestre letivo do ano de 2018. Nesse quadro institucional, após contatos prévios com a gestão local e devidos protocolos de ética em pesquisa, procedemos o contato com os tutores que compõem os sujeitos participantes da pesquisa. É importante ressaltar que nem todos contatados responderam ao pesquisador e/ou se interessaram por participar do projeto de pesquisa à época.

Na sequência, definidos os sujeitos de pesquisa, foi iniciado o processo de geração dos dados a partir da aplicação de um questionário e, posteriormente, avançando para o agendamento de entrevistas (entrevistas de pesquisa). Na geração dos dados, o questionário foi aplicado no momento de oferta das unidades curriculares/disciplinas nas quais os sujeitos atuavam no 2º semestre letivo de 2018, sendo respondido conforme disponibilidade dos professores/tutores de modo assíncrono com posterior devolutiva ao pesquisador de modo impresso ou da melhor forma escolhida pelo participante.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas, de modo síncrono, em ambiente institucional (sala de aula ou ambiente de produção de material didático-digital), com a presença do entrevistado(a) e do entrevistador³⁰. Assim sendo, as pesquisas aconteceram em dois momentos³¹:

- a) no decorrer da oferta da unidade curricular em andamento, com os profissionais em exercício profissional;
- b) ao término da oferta da unidade curricular.

Em suma, para a geração dos dados, além da aplicação do questionário, no total, foram realizadas duas entrevistas de pesquisa com cada participante. Nesse sentido, os dados gerados a partir da aplicação de questionário respondido assincronamente e da realização de entrevistas semiestruturadas síncronas com os sujeitos participantes, tangenciaram tópicos relacionados com temas que abarcam a

³⁰ Em se tratando de entrevistas realizadas no ano civil e letivo de 2018, todas as entrevistas com os tutores(as) foram realizadas de modo presencial, face a face. Como já esclarecido, apesar de realizarmos entrevistas com três professores(as) formadores(as), nossas análises recaem sobre as entrevistas com três tutores(as) a distância.

³¹ É importante salientar que o pesquisador tinha planejado um momento de entrevista antes do início dos trabalhos dos profissionais envolvidos. Contudo, em virtude da dinâmica de lotação/convocação e agendas de início de semestre letivo esse momento foi suprimido, sobretudo, para evitar sobrecarga de compromissos aos participantes.

profissionalidade dos entrevistados. O Quadro 4, a seguir, elenca os temas que compuseram a organização temática geral do questionário e das entrevistas:

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.

Temas no questionário	Temas na entrevista
Experiência didático-pedagógica	Experiência como tutor em disciplinas na Instituição
Experiência em EaD	Experiência em EaD e tecnológica na IES
Experiência Tecnológica.	Autoavaliação e avaliação da disciplina e equipe do curso da IES

Fonte: o autor.

Conforme Bulea (2017, p. 165), contrariamente à entrevista de explicitação ou da instrução ao sócia, dentre outros “métodos”, a entrevista de pesquisa não tem um objetivo orientado especialmente para a análise de uma ou outra “dimensão do agir”, nem uma finalidade de “tomada de consciência” ou de “enriquecimento das significações”. Contudo, nada impede que, além dos aspectos desenvolvimentais relacionados ao agir, ou seja, “de incidência das pesquisas sobre as pessoas”, a entrevista proporcione ao pesquisador alçar dados mais amplos (apreensões e representações) que dizem respeito às capacidades e aos saberes implicados no percurso formativo dos sujeitos. Nesse sentido, podemos elencar os aspectos de perfis concatenados nos instrumentos de pesquisa, sobremaneira, nas entrevistas: experiência como tutor ou professor em disciplinas na Instituição, experiência em EaD e tecnológica na IES, autoavaliação e avaliação da disciplina e equipe do curso da IES, dentre outras, além da capacidade de autoavaliação e avaliação do componente curricular que também implica aspectos de reflexividade.

Assim sendo, a entrevista de pesquisa, nesta tese, caracteriza-se como um instrumento adequado ao alcance dos objetivos propostos que, em suma, buscam evidenciar as nuances do agir no trabalho educacional em um contexto complexo e dinâmico tal como é a EaD.

Portanto, considerando o contexto específico da EaD em que as “aulas/interações” no AVA apresentam maior flexibilidade quanto aos aspectos físicos e de temporalidade, fugindo do paradigma de um registro X na data Y com hora de início e término, optamos pela aplicação do questionário e realização da entrevista semiestruturada de pesquisa para a geração dos dados. O Quadro 5, a seguir, condensa as características do contexto de aplicação das entrevistas:

QUADRO 5 – O CONTEXTO DAS ENTREVISTAS.

O contexto físico	O lugar da produção	Unidades Acadêmicas na IES que sedia a EaD.
	O momento de produção	Durante/simultaneamente a atuação dos profissionais contratados e depois da atuação.
	O emissor	O pesquisador (entrevistador)
	O receptor	Os tutores participantes da pesquisa.
O contexto sociossubjetivo	O lugar social	IES da esfera pública e coparticipante da pesquisa onde o curso de graduação EaD está sediado.
	O enunciador	O pesquisador em interação coletiva com tutores a distância contratados para atuarem no curso de graduação EaD.
	O destinatário	Tutores a distância participantes da pesquisa na IES coparticipante.
O contexto físico	O lugar da produção	Unidade Acadêmica sede da EaD.
	Os objetivos da interação	Fomentar representações dos profissionais na EaD
Conteúdo temático		Temas estruturados e elencados no decorrer da interação (entrevista)
Suporte		Em um primeiro momento: em áudio e posteriormente transcrito em documento escrito.

Fonte: o autor.

Na sequência, apresentamos aspectos relacionados com a seleção e análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - A SELEÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS: CRITÉRIOS, REPRESENTATIVIDADE, RESULTADOS

Nesta seção, num primeiro momento, apresentamos a análise do documento prescritivo mais evocado pelos tutores em suas representações sobre o contexto de trabalho e atividade de tutoria em EaD na instituição investigada.

Em seguida, com foco sobre a entrevista, esclarecemos a relação entre as categorias analisadas e o arcabouço teórico, considerando sobretudo as categorias e os conceitos: segmentos de orientação temática (SOT), segmentos de tratamento temático (STT), tipos de discurso, figuras de ação, atoriedade no ISD e gênero da atividade na Clínica da Atividade.

Na sequência, descrevemos como os segmentos ou trechos de textos (aqui denominados de SOT e STT) foram selecionados para análise e quais critérios foram adotados para o procedimento analítico. Por fim, apresentamos as análises realizadas com explicitação dos resultados.

4.1 DAS PRESCRIÇÕES: O DOCUMENTO MAIS EVOCADO NAS REPRESENTAÇÕES

É importante ressaltar que as prescrições que perpassam e delineiam a profissão ou ofício na EaD são mecanismos fundamentais que influenciam tanto a produção de “textos” que caracterizam as ações de linguagem quanto a mobilização ou composição do gênero da atividade.

Nesta pesquisa, um gênero prescritivo bastante recorrente nos dados foi “Atribuições professor formador e tutor”, sobre o qual apresentamos uma análise que contribui para a compreensão do contexto de produção das ressignificações alcançadas nas entrevistas que são, por delimitação metodológica, os gêneros mais explorados nesta pesquisa.

Esse documento disponibilizado aos tutores a distância no ato de contratação para o exercício na EaD da IES coparticipante é um dos documentos que circulam dentre os documentos prescritivos da IES. É importante salientar que o referido não é o único documento prescritivo que catalogamos³², inclusive a partir dos dados das

³² Projeto Pedagógico do Curso, regulamentos de disciplina e edital que explicita o conteúdo das “Atribuições professor formador e tutor” são exemplos de documentos citados nas entrevistas. Ressalto que as informações contidas neste documento evocado, conforme analisamos, tem origem nos anexos da Portaria nº 183, de 21 de Outubro de 2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de

entrevistas, mas, é o documento sobre o qual apresentamos uma análise com vistas a ilustrar parte fundamental da atividade social que subjaz a atividade de linguagem dos sujeitos da pesquisa.

Na sequência, apresentamos a sinopse que nos permite uma apreensão de seus aspectos organizacionais e enunciativos.

4.1.1 O Contexto de Produção do Documento

O contexto de produção do documento pode ser elencado no Quadro 6.

QUADRO 6 – O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO “ATRIBUIÇÕES PROFESSOR FORMADOR E TUTOR”.

O contexto físico	O lugar da produção	Unidade Acadêmica sede da EaD
	O momento de produção	Anterior à atuação dos profissionais contratados
	O emissor	Os agentes produtores responsáveis pela capacitação/formação dos profissionais selecionados para atuar na EaD de uma IES pública, participantes da pesquisa.
	O receptor	Os professores formadores e tutores ingressantes.
O contexto socio subjetivo	O lugar social	IES da esfera pública e coparticipante da pesquisa onde o curso de ensino superior EaD está sediado.
	O enunciador	Os agentes formadores da equipe multidisciplinar EaD em interação coletiva com tutores a distância iniciantes contratados para atuarem no curso de ensino superior EaD e outros cursos, conforme o caso.
	O destinatário	Professores formadores e tutores a distância da IES.
	Os objetivos da interação	Orientar a atuação dos profissionais na EaD
Conteúdo temático		Temas estruturados e elencados no documento que enumera as atribuições
Suporte		Em um primeiro momento: aplicativo Word (e posteriormente distribuído via e-mail aos ingressantes)

Fonte: o autor.

4.1.2 O Nível Organizacional

Na arquitetura textual (folhado textual), seguimos a proposta de Bronckart (2009a) que identifica na infraestrutura do texto os seguintes aspectos: no plano textual global, os segmentos textuais relacionados com a temática focalizada se apresentam com o seguinte ordenamento:

- a) tema 1 – Atribuições relacionadas com a atuação do professor formador (l. 2-33);
- b) tema 2 – Atribuições relacionadas com a atuação do tutor a distância (l. 34-63).

Em ambos os segmentos os subtemas são elencados de modo sequencial em orações autônomas/isoladas, cada uma representando um tema específico que reporta a uma atividade profissional.

Nesse sentido, enumero os principais subtemas abordados, na ordem em que são mencionados no texto (palavras em realce – negrito)³³: no tema 1 – Atribuições relacionadas com a atuação do professor formador composto por 22 subtemas e no tema 2 – Atribuições relacionadas com a atuação do tutor a distância, composto por 21 subtemas, a saber:

QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO DOCUMENTO “ATRIBUIÇÕES PROFESSOR FORMADOR E TUTOR”.

Nº ordem	Tema 1 – Atribuições relacionadas com a atuação do professor formador	Tema 2 – Atribuições relacionadas com a atuação do tutor a distância
1	a) comunicar conteúdos com os tutores e acompanhar as atividades discentes , conforme o cronograma do curso;	a) mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
2	b) planejar e executar as aulas no AVA , dentro do cronograma proposto pelo coordenador do curso;	b) acompanhar as atividades discentes , conforme o cronograma do curso;
3	c) estabelecer contato permanente com os tutores sobre as atividades discentes;	c) apoiar o professor da disciplina no planejamento e execução das aulas no AVA ;
4	d) planejar e executar o processo de avaliação da disciplina ;	d) estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar às atividades discentes ;

(continua)

³³ Com vistas a proporcionar uma melhor apreensão do contexto e dos mecanismos de textualização mobilizados (ou não), optamos por apresentar os temas no conjunto oracional ou de segmentos textuais que os expressam. Assim, reproduzimos esses segmentos (nominais e verbais) *ipsis litteris* realçando os temas implicados.

QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO DOCUMENTO “ATRIBUIÇÕES PROFESSOR FORMADOR E TUTOR” (CONTINUAÇÃO).

Nº ordem	Tema 1 – Atribuições relacionadas com a atuação do professor formador	Tema 2 – Atribuições relacionadas com a atuação do tutor a distância
5	e) realizar gravações de vídeos ou webconferências semanalmente ou de acordo com as orientações do coordenador do curso;	e) colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes ;
6	f) acessar diariamente o AVA-Moodle com intervalo inferior ou igual a 24 horas;	f) participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela EaD/*;
7	g) reunir-se semanalmente com os tutores , com vistas à avaliação das atividades já desenvolvidas em encontros presenciais, bem como projetar as ações educacionais que se sucederão;	g) elaborar relatórios de acompanhamento dos estudantes e encaminhar à coordenação de tutoria mensalmente ou quando solicitado;
8	h) responder às dúvidas dos tutores : conceituais e de rotina;	h) participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
9	i) atualizar as atividades do AVA-Moodle , quando necessário;	i) apoiar o professor formador em todas as webconferências e fazer as gravação de vídeos ;
10	j) encaminhar notícias e comunicados aos tutores nas salas das disciplinas sempre que solicitado pela coordenação do curso;	j) acessar diariamente o AVA-Moodle com intervalo inferior ou igual a 24 horas;
11	k) cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pelo coordenador do curso e com a EaD/*. O não cumprimento dos prazos estabelecidos implicará no não pagamento da bolsa e substituição imediata do professor formador e/ou exclusão do profissional para novas chamadas deste Edital.	k) reunir-se semanalmente com o professor formador , com vistas à avaliação das atividades já desenvolvidas em encontros presenciais , bem como projetar as ações educacionais que se sucederão;
12	l) ministrar aulas , aplicar provas presenciais no Polo de Apoio Presencial, e/ou realizar atendimento quando necessário, conforme o cronograma de atividades definido em reuniões com o coordenador de curso.	l) responder às dúvidas dos estudantes : conceituais e de rotina;
13	m) desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação ;	m) mediar a aprendizagem dos estudantes ;
14	n) participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso e de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;	n) motivar a participação dos estudantes;
15	o) participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;	o) atualizar as atividades do AVA-Moodle , quando necessário;

(continua)

QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO DOCUMENTO “ATRIBUIÇÕES PROFESSOR FORMADOR E TUTOR” (CONTINUAÇÃO).

Nº ordem	Tema 1 – Atribuições relacionadas com a atuação do professor formador	Tema 2 – Atribuições relacionadas com a atuação do tutor a distância
16	p) coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação e desenvolver o sistema de avaliação de alunos , mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;	p) encaminhar notícias e comunicados aos estudantes nas salas das disciplinas sempre que solicitado pela coordenação do curso e/ou de tutoria ;
17	q) apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina ;	q) corrigir as atividades do AVA-Moodle , com f e e d b a c k, e disponibilizar as notas aos acadêmicos no prazo máximo de 4 dias após a finalização da unidade;
18	r) desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;	r) aplicar e corrigir provas elaboradas pelo Professor Formador;
19	s) elaborar e entregar os conteúdos dos módulos no prazo determinado pela coordenação do curso;	s) registrar notas das unidades do AVA-Moodle e de provas , nos locais específicos;
20	t) adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância e realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;	t) cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela coordenação do curso e com a EaD/* O não cumprimento dos prazos estabelecidos implicará no não pagamento da bolsa e substituição imediata do tutor a distância; e
21	u) lançar o plano de ensino e as respectivas notas no SIGECAD; e	u) ministrar aulas e aplicar provas presenciais no Polo de Apoio Presencial, conforme o cronograma de atividades definido em reuniões com o coordenador de curso.
22	v) ao final da disciplina entregar a ata final do SIGECAD assinada na coordenação do curso para arquivamento.	

*Denominação da IES coparticipante suprimida por questão de ética na pesquisa.

Fonte: o autor.

O texto é informado pela sequência textual descritiva (ADAM, 1992) ou ainda injuntiva³⁴ pertencente ao agrupamento “descrição de ações” no domínio instrucional ou prescritivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 102) com foco na “regulação mútua de comportamentos”.

A textualização evocada, no entanto, suprime os elementos de conexão (organizadores lógicos, temporais, argumentativos, metatextuais) e de coesão (verbal e nominal) que poderiam intercalar os períodos antecedentes e subseqüentes e com

³⁴ Outros teóricos denominam essa sequência textual ou tipologia textual de injuntiva (MARCUSCHI, 2008).

essa característica se aproxima de uma produção textual identificada por Bulea (2010, p. 97-98) como “sequências enumerativas canônicas” ou uma “lista” que se assenta com alta densidade no infinitivo impessoal, no presente com valor genérico e com menor ocorrência no particípio passado e futuro do presente.

O aspecto de coerência é discursivamente neutralizado (BULEA, 2010) e decorre da compreensão do agir-referente evocado. Trata-se de um “empacotamento” caracterizado pela justaposição de elementos temáticos sem muita preocupação com as marcas de articulação ou transição asseguradoras da progressão temática. Esse aspecto revela a indiferença que um “elemento de conteúdo” tem sobre a sua posição em determinada “rubrica” temática.

Ainda sobre a planificação, a respeito do mecanismo de textualização (coesão nominal) verifica-se a quase inexistência de retomada anafórica e de construção de séries isotópicas dos “itens” da lista, caracterizando esses itens como isoláveis e autossuficientes (BULEA, 2010). Nesse sentido, percebe-se que os profissionais (sujeitos actantes) destinatários do texto, por exemplo, têm explicitação somente no título/subtítulo textual. Ademais, o uso de sintagmas nominais (substantivos e adjetivos) materializadas no uso de expressões sinônimas ou quase-sinônimas (KOCH, 2001) “alunos, discente, estudantes” ou uso de mesmo item lexical “professor, tutor, coordenador/coordenação de curso”, por exemplo, podem desvelar outros actantes (destinatários ou beneficiários) do processo de ensino-aprendizagem (agir do tutor e do professor formador).

Assim sendo, o texto materializa uma forma explícita de prescrição direcionada aos sujeitos professores formadores e tutores a distância, tendo como beneficiários os alunos/estudantes.

4.1.3 O Nível Enunciativo

Observa-se que a construção textual se estrutura no discurso teórico, evocando um conteúdo cujas coordenadas estão numa relação de conjunção com o mundo ordinário no momento de enunciação. Porém, esse conteúdo da enunciação, por seu turno, denota certa autonomia quanto aos parâmetros da atividade linguageira sendo marcado, de um lado, pela impessoalidade (com o uso do infinitivo impessoal) caracterizando o apagamento da instância enunciativa “voz neutra” (BRONCKART,

2009a) e, por outro lado, pela revelação das instâncias agentivas (os destinatários) mencionados no título e subtítulos do documento, como já observado.

Nesse sentido, a supressão de marcas de agentividade em cada segmento textual isolado não permite a codificação de processos por intermédio de relação predicativa. Logo, a denominação/codificação dos processos estabelece-se pelo infinitivo impessoal com ocorrências do presente com valor genérico, do particípio passado e futuro do presente, caracterizando um documento que se volta para a padronização em nível de conteúdo e forma (BULEA, 2010).

O infinitivo é o tempo base que ancora o presente (codificador de normas ou processos correntes em vigor na instituição), o particípio (codificador de ações/processos ou estados de instrumentos ou objetos mencionados), futuro (codificador de estado porvir em virtude ou consequência de uma ação ou omissão declarada).

4.1.4 O Nível Semântico

No nível semântico, observa-se uma referência ao agir dos professores formadores e dos tutores a distância como sujeitos (elípticos) das ações verbais expressas, contudo no papel de agentes e não de atores dotados de capacidades, intenções, motivos ou razões para o agir.

As unidades semióticas codificadoras do agir, ou seja, os termos “atividades de docência”, “atividades discentes”, “contato permanente”, “aulas no AVA”, “atividades de docência”, “atividades acadêmicas dos tutores”, “Atividades do AVA Moodle”, “avaliação da disciplina”, “avaliação dos estudantes”, por exemplo, não são definidas ou descritas no documento analisado. No entanto, fazem referência a outras unidades prescritas e definidas, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico do Curso lócus de atuação dos profissionais da EaD.

Ao propor uma apreensão global do agir como uma “forma de trabalho”, o texto analisado apresenta o agir do professor formador por intermédio de 21 formas verbais, que codificam vários tipos de processos atribuídos ao professor formador (comunicar; planejar e executar; estabelecer; realizar; acessar; reunir-se; responder; atualizar; encaminhar; cumprir e fazer cumprir; ministrar; desenvolver; participar; participar e/ou atuar; coordenar; apresentar; desenvolver; elaborar e entregar; adequar; lançar; entregar), sendo que 61,90% (planejar e executar; estabelecer; realizar; responder;

fazer cumprir; ministrar; desenvolver; coordenar; apresentar; desenvolver; elaborar e entregar; adequar; lançar) referem-se a processos “de pensamento, de decisão ou de regulação”, evidenciando, conforme Bulea (2010), a “dimensão reflexiva” ou psíquica e de “decisão”, neste caso, da atividade de docência na modalidade EaD.

No que diz respeito ao agir do tutor (a distância), o texto analisado apresenta o agir por intermédio de 18 formas verbais codificadoras de tipos de processos atribuídos ao tutor a distância (mediar; acompanhar; apoiar; estabelecer; colaborar; participar; elaborar; acessar; reunir-se; responder; motivar; atualizar; encaminhar; corrigir; aplicar e corrigir; registrar; cumprir e fazer cumprir; ministrar), dos quais 50% (mediar; estabelecer; elaborar; responder; corrigir; aplicar e corrigir; registrar; cumprir e fazer cumprir; ministrar) referem-se a processos “de pensamento, de decisão ou de regulação”, evidenciando, a dimensão psíquica e de decisão da atividade de tutoria e mediação em AVA na modalidade EaD.

Contudo, dentre as formas verbais que constatamos, conforme Bronckart (2009a, p. 279) inspirado em Vendler (1967), no que diz respeito à aspectualidade, (tipo de processo e grau de realização do processo), identificamos classes de verbos que se enquadram somente como do tipo “verbos de realização”, ou seja, formas verbais que remetem a processos dinâmicos durativos e resultativos.

Quanto ao grau de realização do processo, no documento analisado, observamos que na forma infinitivo impessoal, todos esses verbos indicam o processo apresentado como inconcluso, ou seja, tomado como no curso de seu desenvolvimento, confirmando a característica dos documentos prescritivos que evidenciam o processo em primeiro plano, omitindo o agente da ação verbal.

Portanto, verifica-se que esses processos não são atribuídos a um actante em particular, apresentando-se em formas verbais no infinitivo, denotando essa dimensão psíquica como “um mecanismo inerente ao agir em si”, ou seja, não decorrente de atorialidade. Assim sendo, a “dimensão psíquica aparece como potencialmente equivalente, não importando qual seja o actante” designado ou nela implicado (BULEA, 2010, p. 107).

A “dimensão relacional e colaborativa” do agir é consideravelmente tematizada pelos verbos (comunicar; reunir-se; participar; participar e/ou atuar; entregar) no caso dos professores formadores e (acompanhar; apoiar; colaborar; participar; reunir-se; motivar) na ação dos tutores a distância.

A dimensão “técnica e instrumental” das ações (docência e tutoria) configura-se com verbos, nominalizações ou nomes (aulas, provas, avaliações, atividades, cronograma, planos de ensino, relatórios) que fazem referências a elementos contextuais codificados por:

- a) **verbos ou nomes que codificam um agir com um instrumento simbólico ou material**: “[...] planejar e executar as aulas **no AVA** [...]”; “reunir-se, semanalmente com os tutores, com vistas à **avaliação das atividades** já desenvolvidas em **encontros presenciais** [...]”; “desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos **recursos e metodologia** previstos no plano de capacitação”; “acompanhar as atividades discentes, conforme o **cronograma** do curso.”; “colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes”;
- b) **sintagmas verbais que codificam a construção de “instrumentos para o agir do professor”**: “planejar e executar o **processo de avaliação da disciplina**”; “participar das **atividades de docência** das disciplinas curriculares do curso e de **grupo de trabalho** para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância”; “coordenar as **atividades acadêmicas** dos tutores atuantes em disciplinas ou **conteúdos** sob sua coordenação e desenvolver o **sistema de avaliação** de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso”; “apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, **relatório do desempenho** dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina”; “elaborar e entregar os **conteúdos dos módulos** no prazo determinado pela coordenação do curso”; “ao final da disciplina entregar a **ata final** do SIGECAD assinada na coordenação do curso para arquivamento.” “elaborar **relatórios** de acompanhamento dos estudantes e encaminhar à coordenação de tutoria mensalmente ou quando solicitado”; “corrigir as **atividades** do AVA-Moodle, com feedback [...]”;
- c) **uma reação linguageira do professor a um agir dos alunos**: “**responder** às dúvidas dos tutores: conceituais e de rotina”; “**responder** às dúvidas dos estudantes: conceituais e de rotina”;
- d) **verbos ou nomes que indicam um agir subordinado ou orientado**: “participar do processo de avaliação da disciplina **sob orientação do**

professor responsável”; “cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela coordenação do curso e com a EaD provas presenciais no Polo de Apoio Presencial, **conforme o cronograma de atividades definido em reuniões com o coordenador de curso**”.

4.1.5 A Figura de Ação Apreendida

É importante esclarecer que os segmentos textuais e sintagmas verbais que compõem o documento têm como essência o processo fundamental de “atribuição de capacidade ao professor ou tutor a distância” visto que a natureza/função do documento é designar a diversidades de “tarefas” inerentes à atuação desses profissionais. No momento da elaboração documental, percebe-se um (agir-prescritivo) em caráter desagentivado do ponto de vista da instância enunciativa (BULEA, 2010), porém, temporalizado (na constituição de um agir-futuro e contínuo) contemplando parâmetros ou elementos do mundo ordinário evocados na situação de comunicação. Logo, o agir-prescritivo fundamenta-se na condição sine qua non de que o agir-referente abarca (ou melhor, abarcará) potencialmente actantes “capacitados”.

Considerando as características mobilizadas na planificação do documento analisado, podemos evidenciar uma figura de ação denominada “ação padrão” (BULEA, 2010). Neste caso, a construção da figura de ação “ação padrão” mobiliza o tipo de discurso teórico, a ausência de marca de agentividade codificando um ator “real” em particular (professor formador/tutor a distância); a expressão de todos os atos atribuídos/incumbidos a esses profissionais por meio de verbos no infinitivo; a menção (mesmo que mitigada) aos beneficiários da ação do agir evidenciados juntamente com os elementos instrumentais “[...] acompanhar as atividades discentes [...]”; da mobilização do presente genérico (e do infinitivo) que codifica um processo genérico ou padronizado aplicável por aquele que assumir o papel de actante.

Assim sendo, a figura da ação padrão apresenta um caráter temporalizado (codificado por um tempo verbal, mesmo que prefigurativo); contudo, não contextualizado (procedente do fato de que tanto o contexto de produção do texto, quanto o da realização do agir serem indiferentes, isto é, não tendo incidência particular sobre o desenrolar do agir); algorítmico (advindo do fato de que as atividades do agir serem não apenas ordenadas, mas finitas, comprovando, por uma

lado, a pretensão de exaustividade descritiva do agir e, ao mesmo tempo, do “contrato de felicidade”; desagantivado (com ausência total do actante, neste caso, apenas inferível genericamente a partir do título documental).

No que tange ao agir prescritivo, percebe-se por intermédio de um dos segmentos, a recorrência a sintagmas verbais e nominalizações que codificam um agir admoestador com efeito de sentido coercitivo: “[...] O não cumprimento dos prazos estabelecidos implicará no **não pagamento da bolsa e substituição imediata do professor formador** e/ou **exclusão do profissional** para novas chamadas deste Edital.”; “[...] O não cumprimento dos prazos estabelecidos implicará no **não pagamento da bolsa e substituição imediata** do tutor a distância”.

Por fim, ante os pressupostos teóricos, considerando os itinerários metodológicos, as descrições e análises supramencionadas, apresentamos, na sequência, o trabalho investigativo delineado.

4.2 A ARQUITETURA TEXTUAL: CATEGORIAS EVOCADAS

No que diz respeito às categorias evocadas para o desenvolvimento das análises, cabe ressaltar que as figuras de ação, conforme pontua Peixoto (2011), dão forma ao trabalho de ressignificação do agir profissional, reconfigurando esse agir.

No nível semântico ou no plano interpretativo, as figuras de ação são mobilizadas por actantes no processo interativo, ao mobilizar tipos de discurso, concomitantemente ao processo de mobilização de vozes que indicam o posicionamento enunciativo dos actantes.

Assim sendo, elegemos, a priori, sobremaneira, os tipos de discurso, as figuras de ação e os mecanismos enunciativos reveladores de agentividade e atorialidade como categorias de análise que compõem a arquitetura textual (BRONCKART, 2009a).

4.3 A SELEÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de aplicação de questionário respondido assincronamente e da realização de entrevistas semiestruturadas síncronas com os sujeitos participantes, conforme mencionado no capítulo sobre os procedimentos metodológicos.

A seleção dos dados a serem analisados partiu de critérios representativos das categorias, adotando-se o procedimento similar ao adotado por Bulea (2010), contudo, aqui em contexto específico educacional envolvendo entrevistas de pesquisa com profissionais da esfera educacional na modalidade EaD.

Assim, partindo-se do conteúdo das entrevistas transcritas, conforme dinâmica dos turnos de fala nas entrevistas, adotamos as categorias:

- a) SOT para identificar os segmentos nos quais os temas são introduzidos, apresentados, iniciados ou retomados pelos turnos de fala do entrevistador-pesquisador;
- b) STT para identificar os segmentos produzidos pelo entrevistado, em resposta ou em tratamento do tema apresentado ou retomado pelo entrevistador-pesquisador.

Nesse sentido, conforme Bulea (2010), uma nova introdução de tema ou uma reorientação temática provocada pelo entrevistador ou pelo entrevistado implica um novo SOT. Assim como em Bulea (2010), as intervenções do entrevistado que não gere reorientação temática são integradas no STT em curso. Ademais, as intervenções verbais do entrevistador (marcadores discursivos/conversacionais de função textual-interativa) que não caracterizam a introdução de novo tema pertencem a um mesmo STT.

4.3.1 Os Cenários das Entrevistas

Outro aspecto relevante, no que diz respeito aos recortes representativos dos dados, é “o cenário das entrevistas” que implica um primeiro tipo de resultados das questões e procedimentos específicos das entrevistas. Trata-se de “uma figuração pos hoc da planificação do conjunto de cada entrevista que permite uma sucessão geral dos temas abordados e suas modalidades de encadeamentos” (BULEA, 2010, p. 118). Em suma, pode-se denominar classificação geral temática que contempla os eixos principais de tema, catalogando-os, segmentando-os num processo de “etiquetagem”.

Enfatizamos que os segmentos de tratamento temático constituem a materialidade principal para as análises propostas nesta pesquisa. Os diferentes tipos de segmentos de tratamento temático evidenciados passaram por classificação geral.

Na sequência, apresentamos os tipos ou categorias de STT catalogadas nas análises, com base na segmentação e etiquetagem de STT (BULEA, 2010).

Classificação Geral dos tipos de STT, com base em Bulea (2010) e devidamente adaptados para o contexto de investigação da presente pesquisa:

A. O agir-referente

Esse STT refere-se ao STT que caracteriza o ofício ou o gênero da atividade. Aqui, difere do caso de Bulea (2010) cujo objeto era “o cuidado”, ou seja, uma tarefa ou um procedimento técnico da área e da profissão investigada: a enfermagem/medicina-clínica. Nesse sentido, revisito Bronckart (2008, p. 125) quando evoca a concepção de ação, modalizando a “equação estrita ação = fenômeno individual”. Nesse sentido, o autor refere-se a Vernant teórico que sustenta que além de ações singulares (realizadas por uma actante) e das atividades coletivas (realizadas pelo grupo), há as ações comuns (resultante da associação de um novo actante a uma ação singular já definida) e ações conjuntas (resultantes de uma negociação que especifica as tarefas a serem realizadas para se atingir um objetivo comum). Segundo Bronckart (2008), parece que a ideia de Vernant,

[...] na verdade, diz respeito ao nível que chamamos de agir-referente, tendo o mérito de mostrar que as entidades praxiológicas se escalonam em um continuum que vai, de acordo com nossa terminologia, do agir singular (que envolve um único agente) ao agir coletivo, passando pelo menos por duas entidades intermediárias, o agir comum e o agir conjunto. Entretanto, essa proposição não se refere à ação, tal como a definimos, isto é, como forma interpretativa: essa forma pode ser construída sobre qualquer modalidade de agir e essa construção, a nosso ver, implica, necessariamente, a formulação da relação que se estabelece entre um segmento de agir e um dos agentes singulares que se encontra nele envolvido. (BRONCKART, 2008, p. 125).

Neste caso, para a presente pesquisa, o agir-referente trata-se da profissionalidade em EaD, ou seja, dos aspectos que envolvem o tutor (a tutoria em EaD/ o papel do tutor). Esse STT reúne os subconjuntos ou subcategorias, conforme segue:

A.1. Caracterização da tarefa

Esse STT refere-se à caracterização de alguma tarefa focalizando a sua definição no contexto geral ou específico de atuação do profissional.

A.2. Determinantes

Esse STT envolve a evocação dos determinantes que podem influenciar a efetivação da tarefa.

A.2.a. Determinantes externos

São STT que abordam aspectos relacionados aos parâmetros espaçotemporais e materiais-instrumentais (AVA, diagramação, canais de comunicação, aplicativos e dispositivos tecnológicos, internet etc.) ou parâmetros psicossociais e institucionais (características dos estudantes, prescrições e autoprescrições, avaliação externa de pares, estudantes e superiores, intercorrências administrativas ou outros fatos intervenientes de origem pessoal, material ou institucional).

A.2.b. Determinantes internos

Trata-se de STT que abordam aspectos relacionados às capacidades e aos recursos do actante (conhecimentos e saberes, capacidade de empatia, sentimento de segurança, experiência profissional ou profissionalidade (experiência didático-pedagógica), experiência em modalidade EaD com TIC, autoavaliação e avaliação do trabalho/unidade curricular e da equipe etc.)

A.3. Desenvolvimento da Tarefa

São STT que evocam o desenvolvimento da tarefa. Nesta pesquisa, abrange STT que especifica alguma operação ou tarefa no quadro da atividade de tutoria ou docência em EaD.

A.3.a. Preparação da Tarefa

São STT que retomam a preparação da tarefa abarcando preparação do material, atos prévios para o estudante e equipe, programações, antecipações etc.

A.3.b. Realização da Tarefa

São STT que retomam a realização efetiva da tarefa, considerando aspectos relacionados com a efetivação ou materialização do “agir”.

A.3.c. Possíveis desdobramentos da Tarefa

São STT que retomam os possíveis desdobramentos da tarefa, apresentando diversas alternativas de realização da tarefa bem como elementos relacionados a essas alternativas (material, técnica, incidentes etc.).

B. Outra tarefa

STT que focalizam outra tarefa, delimitada e identificada, mas diferente da que constitui o objeto da entrevista (em determinado SOT). Aqui, nesta pesquisa, implica outro objeto diferente do tópico – do SOT e do STT – em pauta no momento da

entrevista. Uma outra tarefa realizada no quadro da atividade como: uma participação em chat ou fórum on-line, uma explicação específica sobre determinado objeto de ensino, realizada por tutor ou professor de outro curso ou de outro componente curricular, o relatório de notas repassado ao professor formador ou gestores, as intervenções/orientações orais e escritas para outrem (estudante, coordenação de curso, professores) etc.

C. Trabalho em geral

STT que abarca o trabalho em geral, no quadro da instituição ou do serviço/ofício, sendo composto pelos seguintes tipos/categorias:

C.1. Organização do trabalho

STT que evocam aspectos ligados à organização do trabalho na instituição: o serviço e a organização do profissional para a realização do trabalho, na instituição.

C.2. Condições de trabalho

STT que evocam aspectos ligados às condições de trabalho ou ambiente de trabalho: aspectos de ergonomia, relacionamentos, colaboração em equipe, tempo de atendimento, contexto nacional etc.

C.3. Ofício ou Profissão

STT que evocam aspectos ligados ao ofício ou à profissão: estatuto do actante, seu papel, seus valores, suas responsabilidades etc. Nesta pesquisa focalizam a definição do ofício ou do gênero da atividade no contexto geral ou específico.

D. Pesquisa em andamento

Segmentos que abordam a pesquisa em desenvolvimento.

D.1. Percepção da pesquisa

STT que focalizam qual é a percepção que o profissional entrevistado tem a respeito da pesquisa em andamento: percepções sobre o tema, sobre a atitude do pesquisador etc.

D.2. Reações à pesquisa

STT que exprimem as reações do profissional à situação ou contexto de pesquisa, envolvendo: sentimentos, comparação com outras situações similares etc.

QUADRO 8 – CLASSIFICAÇÃO GERAL DE CATEGORIAS OU TIPOS DE STT DA PESQUISA.

Categoria	Entrevista 1(em atuação/durante)	Entrevista 2 (depois da atuação)
A	O agir-referente	O agir-referente
A.1	Caracterização da tarefa	Caracterização da tarefa
A.2.a	Determinantes externos	Determinantes externos
A.2.b	Determinantes internos	Determinantes internos
A.3	Desenvolvimento da tarefa	Desenvolvimento da tarefa
A.3.a	Preparação da tarefa	Preparação da tarefa
A.3.b	Realização da tarefa	Realização da tarefa
A.3.c	Possíveis desdobramentos da tarefa	Possíveis desdobramentos da tarefa
B	Outra tarefa	Outra tarefa
C	Trabalho em geral	Trabalho em geral
C.1	Organização do trabalho	Organização do trabalho
C.2	Condições de trabalho	Condições de trabalho
C.3	Ofício ou Profissão	Ofício ou Profissão
D	Pesquisa em andamento	Pesquisa em andamento
D.1	Percepção da pesquisa	Percepção da pesquisa
D.2	Reações à pesquisa	Reações à pesquisa

Fonte: o autor.

Na sequência, apresentamos os aspectos relacionados com a análise dos dados da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OS PROFISSIONAIS DIZEM SOBRE O AGIR?

Nesta seção, por fim, apresentamos as análises realizadas com explicitação dos resultados.

É importante esclarecer que as análises retratadas aqui contemplam a entrevista com os três sujeitos da pesquisa.

A seguir, apresentamos os aspectos relacionados com a evidência de figuras de ação nos dados analisados até o momento.

4.4.1 As Figuras de Ação em Evidência nas Representações

Apresentamos as figuras de ação que foram identificadas nas análises, delineando suas composições ou índices linguístico-discursivos.

As figuras de ação que foram evidenciadas são: (figura de ação ocorrência, figura de ação acontecimento passado, figura de ação experiência, figura de ação canônica, figura de ação definição, figura de ação avaliação (ALMEIDA, 2015), figura de ação performance (PEIXOTO, 2011).

As figuras de ação interna e externa evidenciadas podem estar encaixadas/intercaladas e, nesse sentido, de modo geral, apresentamos as figuras de ação, sem necessariamente fazer essa distinção.

Todavia, essa distinção é concebida quando da apreensão/interpretação das categorias de segmentos que dividimos em três naturezas, conforme mencionamos:

- a) representações e avaliações sobre o próprio agir do tutor dotadas de figuras de ação interna no agir linguageiro;
- b) representações e avaliações sobre o agir de outros dotadas de figuras de ação externa (BULEA, 2017);
- c) outras representações do contexto de atuação dos tutores que podem interferir no agir-referente.

Esclarecemos que os recortes são representativos³⁵ e por apresentarem segmentos textuais (SOT e STT), na íntegra, permitem visualizar os movimentos discursivos que perfilam a dinâmica da entrevista. Ademais, essa abordagem contribui para contemplarmos a alternância de figuras de ação que são mobilizadas por um mesmo sujeito em determinado segmento de tratamento temático.

Por outro viés, a forma como apresentamos os resultados das análises dos dados permite-nos contemplar distintas figuras de ação mobilizadas por diferentes sujeitos ao elaborarem representações que categorizamos como segmentos de tratamento temático.

Na apresentação dos resultados, seguimos a seguinte organização: primeiro, apresentamos os blocos de SOT e STT que abordam determinado tema identificado por etiquetagem. Nesse sentido, a cada SOT apresentado seguem os STT elaborados

³⁵ Os dados representativos evocados correspondem a dados da primeira entrevista. Nesse recorte representativo, com vistas a não tornar a exposição repetitiva, não apresentamos dados da segunda entrevista que são convalidados pelos evocados nesta apresentação.

pelos sujeitos entrevistados (3 tutoras a distâncias: T1, T2 e T3) que se alinham a categoria de STT³⁶.

Na primeira seção que segue, elencamos os blocos de SOT e STT nos quais os STT evidenciados contemplam representações dotadas de figuras de ação interna no agir linguageiro (representações e avaliações sobre o próprio agir do tutor).

Na seção posterior, são apresentados blocos de SOT e STT nos quais os STT contemplam figuras de ação externa (representações e avaliações sobre o agir de outros)

Em seguida e, por último, são apresentados blocos de SOT e STT nos quais há outras representações do contexto de atuação dos tutores que podem interferir no agir-referente.

4.4.1.1 Representações mobilizadoras de figuras de ação (interna)

Os segmentos podem ser classificados em diversas categorias, conforme etiquetagem. Com base nessas categorias selecionamos aqueles representativos do contexto de atuação da tutoria e aqueles que representam o agir de tutores nesse contexto, ou como os tutores interferem linguisticamente nesse contexto, focalizando a tarefa, no plano enunciativo.

A seguir, apresentamos os segmentos que abarcam representações, conforme etiquetagem e esclarecemos que esses segmentos podem conter construções de figuras de ação que servem aos propósitos de construção de sentido dos tutores que as mobilizam, conforme apontados nas análises que serão demonstradas.

Enfatizamos que os STT evocados contemplam as figuras encaixadas, articuladas, ou seja, encadeadas em alternância ou fusão entre um tipo (estatuto) e outro (BULEA, 2017). Nesse sentido, nossas análises, ao identificar as propriedades linguísticas dos STT em determinado bloco, constataam e evidenciam as alternâncias ou os encadeamentos catalogados.

Adotamos a seguinte organização para apresentação dos dados e suas análises que seguem na seguinte ordem: identificação do bloco com a etiquetagem

³⁶ Alguns blocos (temáticos) têm ausência de algum STT, correspondente a algum sujeito, em virtude do STT não se enquadrar nas características da categoria de STT em pauta em determinada seção. Nesses casos, o STT pode aparecer em outro bloco de categoria diferente. Exemplo “Bloco 10 - (A.2.a; A.3.b e A.3.c /Tema: Experiência Didático-Pedagógica – Interação do coletivo de trabalho/tutores/durante)”.

temática; explicitação do objetivo do SOT; SOT; STT correspondentes e análise de suas propriedades linguísticas.

Assim sendo, primeiramente, apresentamos os segmentos dotados da predominância de figuras de ação (interna), ou seja, de figuras de ação mobilizadas nas representações do próprio agir, conforme segue:

4.4.1.1.1 Bloco 1 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi *averiguar quais são os aspectos relacionados e caracterizadores da interação tutor e coordenador de tutoria:*

Pesquisador: *Ok. Como é caracterizada a interação entre tutor e coordenador de tutoria? Sugere algo para aprimorar esse processo?*

Tutora 2: *A interação do coordenador é mais por telefone ou WhatsApp, ou às vezes alguma reunião que é marcada, que também é muito difícil. **Eu acho** que devido à logística de a gente morar um pouco longe, cada um num lugar, mas sempre que precisamos a gente consegue ter esse contato, até mesmo por e-mail são **bem presentes**. Mas, sugerir algo para aprimorar isso, **eu acho** que deveria o coordenador estar mais presente no polo, de repente acompanhar na viagem, conhecer a realidade, o que aconteceu neste mês, que eu vi que o coordenador acompanhou uma aula presencial no polo e **os alunos amaram**. É **bom** ir lá conhecer a realidade, não é? **Eu achei interessante**, isso aí é muito bom para melhorar a interação.*

No STT, em manutenção temática, há revelação dos recursos (instrumentos físicos/materiais) que permeiam o agir-referente (*A interação do coordenador é mais por **telefone** ou **WhatsApp**, ou às vezes alguma **reunião** que é marcada, que também é muito difícil*).

A modalização epistêmica (*Eu acho que [...]*) e a alternância do nível de atorialidade revela uma tutora dotada de capacidade para refletir sobre o fazer coletivo e seus fatores impeditivos (***Eu acho que** devido à logística de **a gente** morar um pouco longe, cada um num lugar, mas sempre que precisamos **a gente** consegue ter esse **contato**, até mesmo por **e-mail** são **bem presentes***).

A capacidade de propor melhoria para a atividade do outro após provocação (*eu acho que deveria o coordenador estar mais presente no polo*) demonstra a cristalização de vivências da tutora e mobiliza um eixo temporal com sentido de possibilidade, caracterizando o agir de modo não delimitado, marcado pelo futuro do pretérito.

A construção discursiva revela instância enunciativa e parâmetros físicos/temporais (*o que aconteceu **neste mês, que eu vi** que o coordenador acompanhou uma aula presencial no polo*); (*Eu achei interessante [...]*), marcando o tempo com o predominante presente genérico em alternância com o pretérito perfeito.

A alternância de figura de ação experiência e acontecimento passado representa discursividade consistente com base em realidade vivida. Há, também, a mobilização da figura de ação avaliação (externa e interna): (*[...] que o coordenador acompanhou uma aula presencial no polo e **os alunos amaram***); (***Eu achei interessante**, isso aí é **muito bom** para melhorar a interação*), representando capacidade de estabelecer juízo de valor sobre o próprio agir e o agir de outrem ao mesmo tempo em que contempla e avalia recursos para o agir mobilizados pelo coletivo.

4.4.1.1.2 Bloco 2 - (A.2.a e A.3.c /tema: *Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante*).

O nosso objetivo com a questão era verificar a característica da interação do tutor com outras instâncias da EaD não contempladas nas perguntas anteriores (gestores administrativos, de tecnologia, por exemplo).

Pesquisador: *A comunicação do tutor com outras instâncias da EAD, gestores administrativos, de tecnologia dentre outros, é satisfatória? Há algo a sugerir?*

Tutora 3: *Acredito que sim. Todas as vezes que eu precisei, necessitei, busquei, todas as vezes foram sanadas as dificuldades. Tudo o que eu precisei sempre foi, foi muito bom. Todas as procuras que eu tive, fui bem recepcionada.*

O STT apresenta retomada do tema com o uso de modalização lógica ou epistêmica (*Acredito que sim [...]*). Há um discurso dotado de recurso estilístico (gradação) e que envolve um alto nível de atorialidade no dizer, porém sem muito detalhes no relato que acaba por ser genérico (***Todas as vezes que eu precisei, necessitei, busquei, todas as vezes foram sanadas as dificuldades. Tudo o que eu precisei sempre foi, foi muito bom. Todas as procuras que eu tive, fui bem recepcionada***).

O pretérito perfeito em conjunto com o particípio passado forma a plataforma temporal, demarcando experiências em um eixo temporal delimitado na anterioridade e distante dos parâmetros da situação de interação ou seja a-contextualizado.

A figura de ação avaliação (ALMEIDA, 2015) sustenta um parecer que tem como fonte de vivência um “eu” fortemente marcado e dotado de autoridade e vivência. Essa implicação da instância agentiva denotando forte atorialidade caracteriza uma posição discursiva com alto grau de argumentatividade embasada em constatação.

O posicionamento do ator demonstra ao entrevistador e, posteriormente, ao coletivo que o caminho percorrido em colaboração tem sido satisfatório. Esse posicionamento individual pode dar pistas para atuais e futuras organizações de trabalho na IES.

4.4.1.1.3 Bloco 3 - (A.2.b e A.3.b /tema: *Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante*)

O nosso objetivo com a questão foi buscar índices de representação do tutor em relação aos atributos exigidos para desempenho de suas atividades.

Tutora 3: O primeiro é acesso não pode passar de 24 horas. A gente tem que ter diálogo entre o acadêmico, tentar solucionar todas as suas dificuldades ou buscar algo para resolver aquele problema. As correções, se tiver dúvida, alguma coisa, a gente tem que buscar dentro do que foi pedido mesmo, umas correções. Ter o prazo de entrega dessas correções e eu acho que, como que eu posso dizer, a gente tem que usar a empatia, se colocar no lugar dele. Como que você faria se quisesse ser daquele jeito? Né? Então, eu sempre uso.

No STT, em um primeiro momento, há uma clara preocupação em revelar conhecimento da prescrição que limita o tempo máximo de ausência do tutor a distância no Moodle. Esse conhecimento é revelado por intermédio de modalização deôntica (**não pode** *passar de 24 horas*), indicando o que é normativo na tutoria a distância. Nessa revelação, constata-se que a gestão de tempo é um atributo fundamental para o tutor a distância. No segundo momento, a enunciadora, usando a forma pronominal “a gente” e a modalização pragmática (*a gente **tem que** ter diálogo [...] a gente tem que buscar dentro do que foi pedido mesmo*) coloca-se em uma posição de membro de um coletivo de trabalho que tem, com muita lucidez, conhecimento do dever que implica uma postura dialógica com os alunos. Nota-se

que o posicionamento enunciativo remete a um nível de atorialidade intermediária na tentativa de sobrepor o coletivo ao individual. Assim se mantém o posicionamento da tutora até que em dado momento ela mobiliza a modalização lógica, em sua linguagem (agir languageiro) implicando-se como sujeito do dizer (**eu acho que como que eu posso dizer**) nesse agir. Contudo, em seguida, evocando o agir-referente ela, novamente, posiciona-se com modalização pragmática no corpo do coletivo de trabalho que, no entender dela, deve agir de determinada forma (*a gente tem que usar a empatia*).

A forma pronominal “você” é empregada em uma pergunta retórica (*Como que você faria se quisesse ser daquele jeito? Né?*). Esse movimento retórico instaura, de um lado, um interlocutor que pode ser imediato e evocado no agir languageiro (inclusive como aquele que pode agir responsivamente de modo ativo no calor da conversa, provendo segurança/confirmação ao apelo (*né?*) da tutora, e de outro, um (supra)destinatário (um terceiro interlocutor, de outro momento, ou seja, outro interlocutor qualquer).

Assim a tutora situa sua representação predominantemente no presente simples (ou genérico), remetendo-nos ao momento simultâneo do agir languageiro. Na parte final do segmento, provocando um momento de reflexão, ela implica as instâncias enunciativas da situação de comunicação, com a construção apelativa no futuro do pretérito. Por fim, há um posicionamento que indica alto nível de atorialidade (*Então, eu sempre uso*).

Esse posicionamento revela um agir individual dotado de capacidade, motivo, intenção para agir da maneira declarada. Assim sendo, a tutora finaliza sua representação, demonstrando estilo em seu modo de agir com empatia “sempre”.

Observamos, no segmento, a dimensão instrumental do agir, quando a tutora enuncia (*acesso, diálogo, correções e empatia*) recursos para o agir a serem mobilizados por ela e pelo coletivo no agir-referente.

A tutora mobiliza a figura de ação canônica para representar os atributos requeridos na atividade de tutoria a distância. Em seu movimento discursivo, ela também constrói a figura de ação experiência que erige a imagem de uma profissional que impõe o seu modo de fazer (*com acesso, diálogo, correções e empatia*) renovando, refigurando representativamente, o gênero da atividade por intermédio de sua recriação estilística.

4.4.1.1.4 Bloco 4 - (A.2.a; A.2.b e C.1 /tema: Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi buscar índices de representação do tutor em relação à atividade de um tutor e sua atuação em componentes curriculares. O questionamento visa identificar qual é a principal atividade de um tutor a distância.

Pesquisador: *Qual é a principal atividade de um tutor? A atuação do tutor em cada disciplina em que participa assegura, ou deve assegurar, sobretudo o quê?*

Tutora 1: ***Eu acredito** que a principal atividade **do tutor** é a **mediação**, por vezes **os alunos** não têm tanto contato com **o professor** e **ele** acaba recorrendo mais **aos tutores**, e também ter essa **mediação** com o conhecimento, porque os **alunos** por vezes nos fazem a mesma pergunta relacionada à conteúdo que já está escrito, que **eles** poderiam por si só ler a partir do tempo de estudo que **eles** por vezes não fazem. Então essa **mediação** entre o **professor** e também em relação ao **conteúdo**. E para assegurar isso, **o tutor** também **tem que ter esse tempo** para poder ter contato com esse material de estudo para poder fazer com qualidade essa **mediação** com o **conhecimento**.*

O STT apresenta a principal atividade evidenciada na representação da tutora que, segundo ela, é “a mediação”. A tutora representa isso por intermédio do uso de modalização lógica (*Eu acredito que a principal atividade do tutor é a mediação*) e também com o uso de modalização pragmática (***o tutor** também **tem que ter** esse tempo para poder ter contato com esse material de estudo **para poder fazer** com qualidade essa **mediação** com o **conhecimento***), demonstrando implicação mínima no estatuto enunciativo e regulação entre o estatuto de “ator” e “sede profissional” (BULEA, 2010, p. 140), demarcando uma atorialidade alternada ou mediana. Essa atividade representada se dá entre a atividade de si, o conteúdo e o agir do outro (os alunos/ o professor formador), caracterizando a atividade como complexa, impessoal, transpessoal (MACHADO; BRONCKART, 2009). Esse agir é atrelado ao agir do outro e exige capacidade de mobilizar recursos para o agir de natureza epistêmica e praxiológica. As instâncias enunciativas são evocadas com alternância entre a primeira pessoa (*eu acho*) e a terceira pessoa (*do tutor, aos tutores, o tutor*) para referir-se ao actante tutor e terceira pessoa para se referir aos outros actantes (*os alunos, o professor*).

O tempo de base é o presente simples (ou genérico) com emprego do discurso interativo.

Em sua representação, a tutora mobiliza a figura de ação experiência com o propósito de caracterizar a mediação. Para isso, a tutora reconfigura a tarefa ou prescrição com base na cristalização de ocorrências ou vivências em sua atuação, fundamentando sua representação com pontos de bifurcação entre o coletivo e o individual e com pouca ou menor implicação do actante.

*Tutora 2: A principal do função do tutor hoje na instituição **não é só responder dúvidas no ambiente, hoje ele é responsável por elaborações de questões, leitura de todo o material, então tem o dedinho dele lá em 50% de tudo, desde a elaboração do material, desde a apresentação, ele mesmo monta a sua apresentação, ele está lá aberto a responder, mas também junto com o professor formador. Então hoje a função do tutor é agregada junto à do professor formador, você não consegue nem diferenciar, a não ser financeiramente, quem é quem, de tanto que ficou dividido.***

O STT é iniciado com a caracterização da atividade de tutoria que é representada como não limitada a “*responder dúvidas no ambiente*”. Assim sendo, após elencar diversas tarefas (*elaboração de questões, leitura de todo material, participação em 50% de tudo [...] junto com o professor formador*), a tutora defende que a função do tutor é agregada com a do professor formador, sendo não diferentes, a não ser pelo aspecto financeiro. Segundo a tutora, ambas funções são compartilhadas e integradas por tarefas sem diferenciar quem é quem, dado o caráter bem “dividido”, paradoxalmente, no sentido, de equilibrado, integrado ou complementar.

Em discurso misto interativo-teórico com base no presente genérico e reforçado por uso de dêiticos de referência temporal (hoje), a tutora mobiliza a figura de ação canônica a fim de representar a apreensão da atividade sob a forma de construção teórica propondo uma lógica a-contextualizada com validade geral. A estrutura cronológica prototípica (parcial) é elencada com as tarefas elencadas. Há evidência da organização frástica canônica (sujeito + verbo + complemento: *(ele é responsável [...] ele está ali aberto [...])*).

A tutora refere-se a si ou a sua profissão, inicialmente induzida pela pergunta, como uma terceira pessoa, com formas pronominais (*do tutor, ele, dele*) marcando distanciamento do agir-referente no agir linguageiro.

A mobilização da figura de ação canônica visa dar consistência a sua representação na medida em que se ancora em uma instância normativa (exterior)

que é apropriada pelo actante. Assim sendo a atorialidade fica marcada por nível baixo ou neutro, contudo, não anulada, conforme (BULEA, 2010).

Tutora 3: *A qualidade.*

Pesquisador: *Assim, qual é a principal atividade? O tutor está ali na (EAD) [00:07:17] para quê sobretudo?*

Tutora 3: *Como suporte. **Acho que** para um suporte até **do formador** que fica mais distante e **a gente** tem **a interação** com **o acadêmico**. **A gente** vai chegar mais próximo **dele**, tem as aulas presenciais que traz as dificuldades daquele polo, daquela dificuldade, onde quer que seja. Então, **acho que** a principal é **você interagir com esses acadêmicos**.*

No STT, em resposta direta, num primeiro momento, a tutora enaltece a qualidade como aquilo deve ser assegurado pela atividade do tutor. Essa resposta agrega, de um lado, a voz institucional com as orientações e mediações formativas que configuram a tarefa. Por outro, evidencia a apropriação da cultura institucional sempre preocupada com a qualidade do ensino.

No segundo momento, após reelaboração da questão por parte do entrevistador, há uso de modalização lógica e epistêmica (**acho que** para um suporte até do [...] e **a gente** tem a interação com **o acadêmico**. **A gente** vai chegar mais próximo [...] Então, **acho que** a principal é **você interagir**).

Os outros actantes (professor formador e alunos) são demarcados enunciativamente por formas nominais e pronominais (*do formador, o acadêmico, dele, esses acadêmicos*) revelando um agir com o outro no papel de beneficiário. Por fim, a tutora coloca em evidência a interação como a principal atividade da tutoria em EaD (*Então, acho que a principal é você interagir com esses acadêmicos*).

A forma pronominal (você) evoca uma instância que designa qualquer um no cumprimento da tarefa. Emprega-se o discurso interativo que tem um eixo temporal não delimitado e marcado pelo presente do indicativo (ou presente genérico).

Nesse STT, mobiliza-se a figura de ação experiência que demarca o agir com atorialidade predominantemente fraca marcada pela bifurcação coletivo/individual, com uso de modalização lógica (**Acho que** para um suporte até do) e pragmática (**a gente** tem a interação com **o acadêmico**), conforme ilustrado acima. Há um conflito representado entre o que de fato seria a atividade do tutor que vai se dissolvendo ou se dissipando à medida em que a tutora, com recorrência maior a sua experiência,

reconfigura o agir-referente evocado na figura de ação, chegando a uma resposta mais precisa.

4.4.1.1.5 Bloco 5 - (C; C.1; C.2 e C.3 /tema: Experiência didático-pedagógica – seleção/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi buscar índices de representação do tutor em relação ao processo de seleção de tutores a distância como instrumento adequado de renovo do quadro de colaboradores, em tese, dotados satisfatoriamente de capacidades para o agir no papel que lhes é atribuído na EaD na IES em contexto.

Pesquisador: A seleção de tutor nesta instituição de ensino superior proporciona angariar, ou seja, obter recursos humanos detentores dos requisitos compatíveis às necessidades de cada disciplina. Sim ou não? Justifique a sua resposta.

*Tutora 1: **Eu acho** complexa essa. **Eu sou** específica, **eu sou** tutora de estágio, então eu entrei com esse foco, e eu fui preparada ao longo do mestrado então eu ainda tive uma disciplina específica de metodologia do ensino superior e eu fui bolsista, então nós fazemos o estágio docente, mas nem sempre você tem essa questão de você ter o estudo compatível com aquela disciplina em que você vai atuar. E a EaD ainda não proporciona momentos de estudo para que você tenha contato com a questão específica das disciplinas de atuação; **eu acho** que nesse caso ainda deveria ter cursos de formação mais específico para os professores e para os tutores, principalmente em relação a questão intercultural que é um dos maiores públicos hoje da EaD da [IES] nos polos dentro das aldeias.*

No STT, em resposta direta, num primeiro momento, a tutora utiliza-se de modalização apreciativa para opinar sobre a questão que lhe é proposta (**Eu acho complexa essa**). Nesse sentido, o próprio agir comunicativo é avaliado por intermédio da figura de ação avaliação (ALMEIDA, 2015). A resposta denota alto grau de atorialidade com ponderações que evidenciam a tutora como uma referência no sentido de sentir-se preparada para a atuação em pauta.

O posicionamento enunciativo é marcado por formas pronominais (eu, nós, você), revelando além de parâmetros da situação de comunicação os parâmetros espaciais (estágio, hoje, questão intercultural, aldeias). A forma pronominal (você) evoca uma instância que designa qualquer um implicado como actante.

Emprega-se o discurso interativo que tem um eixo temporal delimitado e marcado pelo presente do indicativo e pretérito perfeito. O Futuro do pretérito é

empregado para indicar uma possibilidade de melhoria na percepção da tutora (*eu acho que nesse caso ainda **deveria** ter cursos de formação mais específico para os professores e para os tutores, principalmente em relação a questão intercultural que é um dos maiores públicos hoje da EaD da [IES] nos polos dentro das aldeias*), demonstrando um modalização apreciativa em relação ao contexto de formação/capacitação e atuação dos tutores a distância.

Nesse STT, outra figura de ação mobilizada é a figura de ação ocorrência construída com um forte nível de contextualização e implicação do (eu) que denota forte atorialidade na perspectiva de um eu enunciador que tem consciência discursiva sobre o seu fazer que é diferente de outros fazeres do coletivo (*então nós fazemos o estágio docente, mas nem sempre você tem essa questão de você ter o estudo compatível com aquela disciplina em que você vai atuar*).

Tutora 2: Para mim, sim, porque eu venho de uma capacitação para entrar na EaD de cinco anos atrás. Então na época, quando eu fiz essa formação, que foi um processo seletivo através de provas, de participação de eventos, de estudo do ambiente em si, fui muito bem amparada em tudo. De agora em diante, quando começaram a entrar os outros tutores, eu não sei como eles se sentem, mas eu na época me senti muito bem preparada, até hoje na questão desses requisitos do ensino superior.

No STT, há uma resposta direta com base no que a tutora representa de si. Essa autorrepresentação é construída em modalização lógica (*para mim, sim [...]*) fundamentada em uma experiência de seu ingresso que a proveu com o poder de agir por intermédio de recursos (*capacitação, formação, processo seletivo, provas, participação em eventos, estudo do ambiente, amparo em tudo, etc.*). Essa representação indica um sujeito que fala por si e de si que tem a sua capacitação como ponto de apoio.

A tutora demonstra em sua resposta alto grau de atorialidade, evocando considerações que a colocam como responsável e protagonista em seu agir dotado de capacidade, motivo e intenção em comparação com outros (eles) membros do coletivo sobre os quais ela se limita a discorrer (*De agora em diante, quando começaram a entrar os outros tutores, eu não sei como eles se sentem, mas eu na época me senti muito bem*).

O posicionamento enunciativo é marcado por formas pronominais (eu), revelando parâmetros da situação de comunicação: os parâmetros espaciais (EaD,

ensino superior) e temporais (*cinco anos atrás, na época, quando eu fiz, de agora em diante, quando começaram a entrar, até hoje*).

Emprega-se o discurso interativo que tem um eixo temporal delimitado e marcado pelo presente do indicativo e pretérito perfeito. Nessa alternância temporal o contexto oscila entre o presente (simultaneidade) e a anterioridade do agir referente.

A figura de ação mobilizada é ocorrência elaborada com um forte nível de contextualização e implicação do (eu) que denota forte atorialidade na perspectiva de um eu enunciador preparado para fazer uso de seu poder de agir.

Tutora 3: Eu acredito que agora esses recursos humanos estão até frágeis, porque nós estávamos em tantos tutores e foram dispensados tantos, né? E isso sobrecarrega alguns, em termos de correção, de formação, de todos os sentidos, porque fica muito mais difícil quando você tem muito mais que trabalhar e pouca qualidade. Mais quantitativo e não qualidade.

Pesquisador: Sim, mas de um modo geral esse pessoal que entra é qualificado?

Tutora 3: É qualificado. Porque é um processo seletivo, exige prova e conhecimento teórico e prático para entrar.

No STT, há uma resposta direta com base no que a tutora representa da atividade contemporânea do coletivo no qual ela se insere. A representação é construída em modalização lógica (*Eu acredito que agora esses recursos humanos estão até frágeis, porque nós estávamos em tantos tutores e foram dispensados tantos, né?*), denotando a mobilização da figura de ação avaliação. Essa representação do coletivo ampara-se no contexto de contingenciamento de recursos da EaD que ocasionou a dispensa de vários colaboradores, inclusive tutores a distância na IES, limitando o poder de agir do coletivo de trabalho (*E isso sobrecarrega alguns, em termos de correção, de formação, de todos os sentidos, porque fica muito mais difícil quando você tem muito mais que trabalhar e pouca qualidade. Mais quantitativo e não qualidade*).

Todavia, apesar de limitado em termos quantitativos naquele contexto, a tutora considera que o ingresso garante a seleção de um pessoal qualificado dado o rigor do processo seletivo (*É qualificado. Porque é um processo seletivo, exige prova e conhecimento teórico e prático para entrar*).

A tutora demonstra em sua resposta grau de atorialidade intermediário ou médio evocando considerações que a colocam como responsável e protagonista em

seu agir reconfigurado (marcado por limitações e por contingenciamento de pessoal). Esse agir é em conjunção com o agir de outros (*esses recursos humanos, nós*) na organização de trabalho evocada.

O posicionamento enunciativo é marcado por formas pronominais (*eu, nós, você*).

Emprega-se o discurso interativo que tem um eixo temporal delimitado e marcado pelo presente do indicativo, uso de dêitico (*agora*) e pretérito perfeito. Nessa alternância temporal o contexto oscila entre o presente (simultaneidade) e a anterioridade do agir referente.

A figura de ação mobilizada em alternância com a primeira (avaliação) é a ocorrência elaborada com um forte nível de contextualização e implicação do (eu) que denota forte atoriedade na perspectiva de um (eu enunciador) que no seio de um coletivo de trabalho imprime seu modo de agir com reflexividade e adaptação ao novo, superando suas limitações e as limitações impostas circunstancialmente que insistem em fragilizar a coletividade.

Na próxima seção, apresentamos blocos de SOT e STT nos quais os STT contemplam figuras de ação externa (representações e avaliações sobre o agir de outros).

4.4.1.2 Representações mobilizadoras de figuras de ação (externa)

4.4.1.2.1 Bloco 6 - (A.3.b e A.3.c /Tema: *Experiência didático-pedagógica – mediação em EaD/tutores/durante*)

O nosso objetivo com a questão foi *averiguar quais são os aspectos relacionados e caracterizadores da interação tutor-alunos:*

Pesquisador: *Quais aspectos relacionados à interação dos alunos você destaca numa disciplina EaD? Como se caracteriza a interação tutor-alunos? Há algo a melhorar e aprimorar em relação a isso?*

Tutora 1: *Em relação ao formador e aos tutores **nós normalmente temos um grupo pelo WhatsApp que nós conversamos de forma constante**, mais eficaz, **porque acredito** que é mais rápida a interação, e é conforme a demanda daquele momento, então por vezes **nós conversamos** a semana inteira, todos os dias, às vezes uma vez por semana, **vai depender um pouco das atividades que estão sendo desenvolvidas**, e **eu acredito que dá para aprimorar mais** no sentido de levar essa interação mais para o espaço de interação do Moodle também, porque **nem sempre acontece pela questão do próprio tempo dos alunos e dos professores.***

No STT, apesar de certa digressão inicial, na sequência, há evidência de retomada do tema proposto pelo entrevistador, em um contexto de discurso interativo, marcado predominantemente por advérbios ou locuções adverbiais (normalmente, de forma constante, a semana inteira, todos os dias, uma vez por semana, nem sempre) que denotam um “[...] eixo temporal não delimitado, marcado por advérbios de valor generalizante [...]” (BULEA; BRONCKART, 2017, p. 178). Há, no entanto, poucas ocorrências do presente genérico ou presente mais o infinitivo impessoal (é, vai depender, estão, dá para aprimorar, levar, acontece) não descaracterizando o sentido a-contextualizado do momento da interação. Observa-se a manutenção da ordem direta das frases e a manifestação de argumentatividade com explicitação de organizadores textuais (porque, também). A instância enunciativa é marcada pela oscilação entre as formas pronominais (eu e nós) que atestam variação na implicação do actante no agir. Assim, o actante manifesta-se ora evocando o coletivo social (**nós normalmente temos um grupo pelo WhatsApp que nós conversamos/ então, por vezes nós conversamos a semana inteira**), ora o sujeito enunciador, inclusive dotado de razões, motivos e intenções para proceder no agir (**porque acredito que é mais rápida a interação, e é conforme a demanda daquele momento/ eu acredito que dá para aprimorar mais no sentido de levar essa interação mais para o espaço de interação do Moodle também, porque nem sempre acontece pela questão do próprio tempo dos alunos e dos professores**). Há presença de modalização lógica que reforça a voz e o posicionamento atorial do entrevistado, na medida em que revelam razões, motivos e intenções para o agir ao final do segmento enunciado.

Nesse caso, observa-se que possivelmente em reação à provocação do entrevistador, o tutor se posiciona ao final do segmento com alto grau/nível de atorialidade, mobilizando a figura de ação avaliação, alternando o nível de atorialidade que passa a ser elevado em alternância com o nível que inicialmente era intermediário.

Nesse sentido, a figura de ação experiência mobilizada inicialmente serve de aporte semântico para uma representação na qual a cristalização de vivências é expressa, denotando um tutor que é capaz de refletir sobre aspectos de interação com determinado público e compará-lo com outras ocasiões de modo, inclusive apontando o uso de outro instrumento (o Moodle) para essa realização. Por fim, projeta-se, no agir comunicativo, uma imagem de uma tutora que tem profissionalidade e pilotagem ao avaliar a situação real de trabalho mobilizando a figura de ação avaliação.

Tutora 2: Até esses dias eu comentei com a minha filha, a interação entre tutor e alunos depende muito de cada polo, de cada aluno, mas com a chegada do WhatsApp, eu ainda estava comentando com ela, os alunos deixaram de perguntar muitas coisas no Moodle, na plataforma em si. Por quê? Porque a resposta é mais rápida, você está ali com o celular na mão, só que eu procuro não responder muitas coisas, interagir muito com eles no WhatsApp, porque o ambiente foi feito para estudo, para você enviar notas, para você tirar dúvidas, e nisso ele vai se acomodando. O WhatsApp também, apesar de ele ser uma prova de uma conversa, o ambiente em si é uma prova de que você conversou, que você explicou, que você tomou ciência de tudo. É essa dificuldade mais. Mas essa questão de interação do tutor e do aluno depende muito de cada um.

No STT, há clara implicação dos parâmetros físicos da interação e posicionamento enunciativo que caracterizam inicialmente a figura de ação ocorrência dando consistência ao eixo de referência temporal da entrevista e ao discurso iniciado. Na sequência, há retomada à anterioridade com o tempo passado e alusão a elementos externos ao contexto de interação (*Até esses dias eu comentei com a minha filha... eu ainda estava comentando com ela, **os alunos deixaram de perguntar muitas coisas no Moodle, na plataforma em si***).

Ademais, há predominância do presente genérico, além do uso do infinitivo impessoal e pretérito perfeito. Há apropriação de elementos referenciais (*só que **eu** procuro não responder muitas coisas, interagir muito com **eles** no WhatsApp*) fazendo menção aos envolvidos no agir-referente ou ao instrumento de trabalho (*O WhatsApp também, apesar de **ele** ser uma prova de uma conversa, o ambiente em si é uma prova de que você conversou, que você explicou, que você tomou ciência de tudo*).

A figura de ação predominante (experiência interna) é mobilizada na representação de um sujeito que reflete sobre o seu fazer profissional, capaz de elaborar comparações entre contextos e vivências e ainda demonstrar estratégia de lidar com as diferentes ocasiões de atuação e usar os instrumentos de trabalho como plataforma de análise sobre o seu fazer, agindo conforme sua racionalidade e experiência propõe (*Por quê? Porque a resposta é mais rápida, você está ali com o celular na mão, **só que eu procuro não responder muitas coisas, interagir muito com eles no WhatsApp, porque o ambiente foi feito para estudo, para você enviar notas, para você tirar dúvidas, e nisso ele vai se acomodando***). Há mobilização da figura experiência externa (*e nisso ele vai se acomodando*) para demonstrar o papel do outro (o aluno) que, segundo o tutor vai se acomodando com a interação via Whatsapp e abandonando o Moodle.

O tutor encerra sua resposta, demonstrando consciência discursiva de que o papel socio subjetivo de cada actante do agir-referente determina “a questão da interação” (*Mas essa questão de interação do tutor e do aluno depende muito de cada um*).

Assim sendo, podemos inferir que o tutor tem a capacidade de mobilizar a figura de ação experiência na qual expressa capacidade de uso de diferentes recursos para o agir-referente, interferindo no fluxo de interação com sua postura dotada de intencionalidade à medida que percebe as consequências do uso de um ou outro instrumento de interação na mediação em EaD.

Observamos que a tutora mobiliza, também, a figura de ação performance (PEIXOTO, 2011) ao teatralizar/retomar a sua “fala” em ação que é relembrada no ato de entrevista (*os alunos deixaram de perguntar muitas coisas no Moodle*). Essa mobilização enriquece o discurso com fatos postos em cena no ato de ressignificação do agir.

Tutora 3: *Eu como tutora tento o máximo que eu posso me relacionar com os alunos via até WhatsApp, por facilitar as dúvidas. Via e-mail e o Moodle que é onde a gente tem os passos de interação de diálogo.*

Pesquisador: *Certo.*

Tutora 3: *Mas, mesmo assim muitas vezes ainda há dificuldade deles de se comunicar.*

Pesquisador: *Você tem algo a propor para melhorar isso aí, essa interação?*

Tutora 3: *Eu acho que sim. Precisaria, eu acredito, no pólo, desses cursos à distância, um tutor mais presente para ajudar, que nem, por exemplo, lugares muito distantes. Às vezes, eles não têm acesso à internet, vai nesses pólos e às vezes os pólos estão fechados.*

Pesquisador: *Entendi.*

O STT contempla instâncias enunciativas, referindo-se ao agir-referente, retomando o tema com alto nível de atorialidade. O uso de pronomes pessoais (eu, a gente) é aproveitado para marcar os papéis sociais, indicando oscilação na implicação das instância enunciativa que começa com alto protagonismo e se altera à medida em que a expressão avança. (**Eu** como tutora tento o máximo que **eu** posso me relacionar com os **alunos** via até WhatsApp, por facilitar as dúvidas. Via e-mail e o Moodle que é onde **a gente** tem os passos de interação de diálogo).

O tempo presente é predominante na representação da ação dos actantes do agir-referente.

A tutora deixa claro que é capaz de se esforçar e operar diversos recursos (*Eu como tutora **tento o máximo** que eu posso me relacionar com os alunos via **até WhatsApp**, por facilitar as dúvidas. **Via e-mail** e o **Moodle** que é onde a gente tem os passos de interação de diálogo*) a fim de promover a interação com os alunos em EaD (*via até WhatsApp*).

A figura de ação experiência é usada para retratar os papéis desempenhados e percebemos que há um realce voltado para o papel dos alunos (deles), quando o assunto é dificuldade de se comunicar ao passo que os canais são ampliados por parte do tutor.

Ao ser provocado pelo entrevistador, que questiona sobre algo a melhorar, outros fatores são evidenciados ligados à presença de tutores presenciais e a estrutura tecnológica momentânea dos polos a distância (***Eu acho** que sim. Precitaria, **eu acredito**, no polo, desses cursos à distância, um **tutor** mais presente para ajudar, que nem, por exemplo, lugares muito distantes. Às vezes, **eles não têm acesso à internet**, vai nesses polos e às vezes os polos estão fechados*).

A figura de ação avaliação é mobilizada, ao final, para realçar a valoração que a tutora atribui aos aspectos de interação em envolve outros actantes e o acesso a informação e a tecnologia do contexto de atuação. Nesse sentido, considerando que os cursos são dotados de internet, tutores presenciais e horários de funcionamento divulgados (na página do curso EaD), de fato, a lida com a comunicação pode ser um problema que afeta os estudantes localizados em lugares mais remotos que, pelo relato, sofrem com oscilação de internet também.

4.4.1.2.2 Bloco 7 - (A.2.a e A.3.c /tema: Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi averiguar as características da interação entre tutor e coordenador de curso.

Pesquisador: *Como acontece a interação com a coordenação de curso? Há algo a sugerir?*

Tutora 1: *A professora A, também a professora B, da EaD, **elas** também participam e **elas** fazem essa mediação e realizam essa reunião uma vez por mês com a equipe de estágio, então **elas têm essa relação próxima**, principalmente o polo de W, por causa de todas as particularidades, por estar*

dentro da aldeia, às vezes por questões de internet, relacionado a essas questões da tecnologia nós fazemos reuniões, então elas estão bem presentes e elas acompanham, tanto pelas tutoras, como pela formadora e também os supervisores de estágio têm essa função de transmitir e fazer relatórios semanais para ela.

O STT mantém o alinhamento temático, revelando uma tutora que explicita os actantes de modo personalizado em atividade em contexto singular e complexo de atuação. Nesse sentido, as instâncias de agentividade, inicialmente, são expressas nominalmente (*A professora A, também a professora B, da EaD, elas também participam e elas fazem essa mediação e realizam essa reunião uma vez por mês com a equipe de estágio [...]*). No segundo momento, os actantes são retratados como qualquer um no papel (*e elas acompanham, tanto pelas tutoras, como pela formadora e também os supervisores de estágio têm essa função de transmitir e fazer relatórios [...]*)

Só há uma menção de “nós” implicando uma nível de atorialidade fraco (*às vezes por questões de internet, relacionado a essas questões da tecnologia nós fazemos reuniões, então elas estão bem presentes*).

Há menção aos instrumentos de trabalho ou recursos para o agir (reunião, internet, tecnologia, relatórios) em uma rede de significações que desvela os artefatos apropriados pelos actantes.

O tempo de base é o presente genérico no qual os parâmetros físicos da interação não são implicados, mas sim os parâmetros físicos do agir-referente (*da EaD, o polo de W, por estar dentro da Aldeia*).

Há mobilização da figura de ação avaliação com a qual a tutora consegue atribuir valor positivo (*elas têm essa relação próxima [...] elas estão bem presentes*) à atividade de outros actantes a fim de caracterizar a natureza colaborativa e próxima do agir dos demais actantes na realização da mediação em EaD.

Tutora 2: Com a coordenação do curso a interação é um pouco mais distante. Eu acho que a gente deveria pelo menos em dois em dois meses fazer uma reunião com a coordenadora ou o coordenador para se tornar mais presente; nisso eu acho um pouco mais ausente, sim.

O STT contempla a temática e de modo sucinto e direto no primeiro momento. Posteriormente, a tutora manifesta-se com o uso de modalização epistêmica/lógica e **deontica** ao realizar uma observação e sugestão de melhoria (***Eu acho que a gente***

deveria pelo menos em dois em dois meses fazer uma reunião com a coordenadora ou o coordenador para se tornar mais presente [...]).

O tempo predominante é o presente com uma ocorrência do futuro do pretérito usado na menção de um desejo ou sugestão de melhoria no período de reuniões com a participação do coordenador.

Há mobilização da figura de ação avaliação que possibilita estabelecer um juízo de valor sobre a interação tutor e coordenador de curso, revelando capacidade da tutora em fazer comparações e emitir a sua voz.

Tutora 3: **Esse é mais distante um pouquinho**, porque tudo já é resolvido com o coordenador de tutoria, então só quando é algo além dos braços do coordenador de tutoria a gente procura, né?

Pesquisador: Ok. Algo a sugerir?

Tutora 3: Não.

O STT contempla a temática, com atribuição de uma característica da interação, mas com foco em um dos actantes, ou seja, no papel social do coordenador de curso (**Esse é mais distante um pouquinho**).

Observamos que o uso da expressão “um pouquinho” pode revelar preocupação em relação a imagem que se passa sobre o actante em pauta que por ser “distante” pode parecer negligente. Por isso, a tutora revelando/esclarecendo a dinâmica da cadeia/rede interativa da EaD tenta justificar o distanciamento do coordenador de curso (*porque tudo já é resolvido com o coordenador de tutoria, então só quando é algo além dos braços do coordenador de tutoria a gente procura, né?*). Ao menos, discursivamente, há conformação com situação.

Por outro lado, a tutora pode estar insegura em relação ao contexto da pesquisa/entrevista e prefere omitir mais opinião, inclusive sobre alguma sugestão que ela responde claramente com um “não”.

Essa representação na qual a instância agentiva aparece por intermédio do termo “a gente” (*quando é algo além dos braços do coordenador de tutoria a gente procura, né?*), há implicação das instâncias enunciativas demarcadas com a busca de confirmação da expressão anterior, tida como um marcador de insegurança no discurso (*né?*).

A gente é a instância agentiva revelada com nível fraco de atorialidade e realce para o coletivo.

O tempo predominante é o presente.

Há mobilização da figura de ação avaliação que possibilita estabelecer um juízo de valor sobre a interação tutor e coordenador de curso, revelando capacidade da tutora em fazer análise/comparações e emitir a sua voz/posicionamento com teor avaliativo.

Há um contraste entre a capacidade de avaliar e de se conformar que faz a tutora ter um discurso proferido por um actante que oscila entre o ator (crítico) e o agente (conformado, ao menos, no plano enunciativo).

Na próxima seção, apresentamos os segmentos dotados da predominância de outras representações do contexto de atuação dos tutores que podem interferir no agir-referente.

4.4.1.3 Outras representações do contexto de atuação dos tutores

4.4.1.3.1 Bloco 8 - (A.2.a; A.3.b e A.3.c /Tema: Experiência Didático-Pedagógica – Tecnologia /tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi *averiguar quais são os maiores desafios enfrentados para realizar a mediação em disciplina EaD.*

Pesquisador: *Quais são os maiores desafios enfrentados para realizar a mediação em disciplina EaD?*

Tutora 1: ***Eu sou tutora na EaD há um ano e meio e eu acredito que a maior dificuldade hoje é em relação à tecnologia por parte dos alunos. Os maiores problemas que nós enfrentamos em relação ao estágio são os saberes relacionados à tecnologia; ao uso do computador, do Office Word na formatação dos trabalhos.***

No STT, a apropriação do dêitico “eu” e uso de modalização epistêmica/lógica (*eu acredito*) denota forte atorialidade da tutora posicionando-se nas coordenadas do agir. Ao tecer sobre os problemas enfrentados a atorialidade alcança um sentido de evocação do coletivo, sendo representada pela forma pronominal “nós”.

O agir do outro é referenciado com o termo (*por parte dos alunos*). Agir esse que tem influência nos resultados da mediação, representando “problemas” para o agir do coletivo “nós”. É importante frisar que essa implicação de autoria, pode representar o eu + os outros (tutores/professores/gestores), quanto pode representar o eu + os alunos ou ainda todos os sujeitos implicados na mediação no “estágio” (eu

+ equipe institucional + alunos). Todavia, é evidente que a entrevistada busca se ancorar no coletivo de trabalho quando versa sobre o problema que afeta a mediação, apontando um problema que não é singular de seu agir individual, senão coletivo ou genérico para os que atuam com estágio.

No STT, há a presença da figura experiência interna, na qual a tutora protagoniza o agir em relação a atividade de mediação evocada. Ao mesmo tempo há caracterização e operação da figura de ação ocorrência externa que resgata determinantes externos (saberes tecnológicos dos alunos) influenciando o agir (mediação em EaD).

A figura de ação experiência permite que o profissional emita pareceres e opiniões a respeito do agir e, neste caso, a tutora expõe a razão de maior dificuldade da mediação em disciplina EaD que, segundo ela, vem dos saberes dos alunos em relação ao uso da tecnologia. Ao situar-se como agente atuante há mais de um ano, a tutora consegue fazer um balanço de comportamento de seus alunos e dos resultados de suas ações. Ane assume a postura de “ator” ao expressar capacidade de propor e avaliar os trabalhos dos alunos do ponto de vista praxeológico.

A figura de ação emerge em um contexto de discurso interativo, marcada pela existência de mecanismos verbais, com o presente genérico indicando o tempo verbal predominante encadeando os processos cronológicos no agir dos actantes. As frases e orações seguem a ordem direta (sujeito/verbo/complemento) absorvendo o uso de organizadores lógico-temporais e argumentativos (há um ano e meio, e, hoje).

*Tutora 2: O maior desafio até **hoje** é a questão da tecnologia, porque no momento em que acontece a educação à distância, a graduação à distância, o próprio nome diz, são lugares que **você** nem imagina de tão precários, e aí muitas das dificuldades são as questões da tecnologia. Por exemplo, **a gente** têm polos que os acadêmicos não tem internet em casa, o acesso é muito distante, moram em fazendas, só **conseguem** ir à cidade uma vez a cada 15 dias. É complicado. **A gente** percebe que no ambiente ali **você** não consegue dar o respaldo imediato de forma como deveria, por essa dificuldade.*

No STT, a tutora elenca elementos que representam a mediação vivenciada pela profissional que caracteriza com propriedade o contexto de atuação. Ao assumir a existência de determinantes externos (*[...] Por exemplo são lugares que você nem imagina de tão precários, e aí muitas das dificuldades são as questões da tecnologia / a gente tem polos que os acadêmicos não têm internet em casa, o acesso é muito distante, moram em fazendas, só conseguem ir à cidade uma vez a cada 15 dias*)

relacionados com o uso da tecnologia e dificuldades dos estudantes (agir do outro), a tutora evidencia os desafios encontrados na mediação do ensino-aprendizagem. Esses desafios fogem do escopo prescritivo e fazem erigir um protagonismo de quem tem consciência do seu papel complexo (*É complicado*) delineado em campo, ou seja, na prática profissional.

A agentividade recorre ao uso da forma pronominal “você” genérico e alterna com o posicionamento enunciativo marcado pela forma “a gente” (*[...] são lugares que **você** nem imagina de tão precários [...]. Por exemplo, a gente têm polos que os acadêmicos não tem internet em casa, o acesso é muito distante, moram em fazendas, só conseguem ir à cidade uma vez a cada 15 dias [...]; A gente percebe que no ambiente ali **você** não consegue dar o respaldo imediato de forma como deveria, por essa dificuldade*).

Assim sendo, a figura de ação experiência emerge em um contexto de discurso interativo, marcada pela existência de mecanismos verbais, com o presente genérico indicando o tempo verbal predominante encadeando os processos cronológicos no agir dos actantes. As frases e orações seguem a ordem direta (sujeito/verbo/complemento) absorvendo o uso de organizadores lógico-temporais e argumentativos (até hoje, porque, por exemplo, então, acho que).

O emprego do tempo futuro do pretérito (*A gente percebe que no ambiente ali você não consegue dar o respaldo imediato **de forma como deveria**, por essa dificuldade*) indica uma representação de um ator, em certa medida, frustrado com os determinantes que obstruem ou dificultam o seu agir. Assim mobiliza-se também, de modo encaixado, a figura de ação avaliação.

Tutora 3: **Eu acredito** que seja um dos desafios maiores **hoje** é os pólos à distância, a internet e, às vezes, até essas vídeo aulas à distância. Por exemplo, **eu atuo** como tutora de estágio e o aluno precisa, muitas vezes, por mais que a gente esteja ali 24 horas, **eles** têm muitas dificuldades. Então, **acho** que mais presença assim, não sei de que forma seria isso, porque já é à distância, mas **eu acredito** que já está melhorando muito.

No STT, a tutora elenca alguns ambientes ou recursos (polos, a internet, videoaulas) típicos da EaD como desafiadores para a mediação de ensino on-line. A tutora ancora sua resposta em sua vivência indicando constatação de melhorias com base em sua experiência.

É no discurso interativo que a figura de ação emerge. Nessa mobilização, os mecanismos verbais assentam-se no presente genérico manifesto como tempo verbal predominante. As frases e orações seguem a ordem direta (sujeito/verbo/complemento) articulando o uso de organizadores lógico-temporais e argumentativos (hoje, por exemplo, muitas vezes, então, assim, porque, mas, já, muito).

A apropriação do dêitico “eu” (eu atuo, não sei) e uso de modalização epistêmica (eu acredito, acho que) denota forte atoriedade da tutora posicionando-se nas coordenadas do agir. A evocação do coletivo, sendo representada pela forma pronominal “a gente” aparece quando se trata da sensação de onipresença pretendida pela atuação on-line (*Por exemplo, eu atuo como tutora de estágio e o aluno precisa, muitas vezes, por mais que **a gente** esteja ali 24 horas, eles têm muitas dificuldades*).

O agir do outro é referenciado com o termo (eles) (*eles têm muitas dificuldades*), tendo influência nos resultados da mediação (*que já está melhorando muito*). Nesse sentido, o posicionamento enunciativo tem caráter reflexivo (*então, **acho que mais presença assim, não sei de que forma seria isso, porque já é à distância, mas eu acredito que já está melhorando muito***) e demonstra, com a mobilização da figura de ação avaliação, a existência de consciência sobre o que se tem feito e sobre as inquietações que permeiam a atora que representa ter motivos, razões e intenções para agir.

4.4.1.3.2 Bloco 9 - (A.2.a; A.3.b e A.3.c /tema: Experiência Didático-Pedagógica – Interação do coletivo de trabalho/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi averiguar quais são os aspectos relacionados e caracterizadores da interação entre professor formador e tutores:

Pesquisador: *Certo. A interação entre professor formador e tutores acontece regularmente de modo eficaz? Em quais ocasiões? Há algo a aprimorar em relação a isso?*

Tutora 1: ***Eu acredito que dá para aprimorar com mais encontro** entre os professores e os tutores para debater um pouquinho de **forma presencial**. **Essa relação** acontece entre os professores e os tutores **geralmente** pelo WhatsApp também, que é o espaço que nós mais utilizamos, e pelo Moodle. A EAD **normalmente** faz reuniões pedagógicas com o pessoal do estágio **uma vez por mês, principalmente** em relação ao polo de (cidade W).*

O STT contempla a temática abordada no SOT, inicialmente, com a mobilização da figura de ação avaliação, impondo um parecer sobre o que há de instrumentos institucionais que viabilizam a interação entre profissionais e o que pode ser melhorado no que diz respeito à interação entre dois actantes fundamentais na EaD (o professor formador e o tutor a distância). Essa melhoria, segundo a tutora, seria realização de mais reuniões na modalidade presencial.

Posteriormente, há a apresentação dos recursos para o agir que proporcionam o diálogo institucional on-line (WhatsApp, Moodle e reuniões pedagógicas). Vejamos que os instrumentos representados, com exceção do WhatsApp (o mais usado), alinham-se ao que propõe o PPC do curso que prevê a realização de reuniões pedagógicas, o uso do e-mail e do Moodle, por exemplo.

A manifestação das instâncias enunciativas alterna, sendo inicialmente apresentada por intermédio da modalização epistêmica/lógica (*eu acredito, geralmente normalmente*): *eu acredito (eu acredito que dá para a aprimorar [...]); geralmente (Essa relação acontece entre os professores e os tutores geralmente [...]); normalmente (A EaD normalmente faz reuniões pedagógicas [...])*, denotando certeza e veracidade em relação ao que se propõe discursivamente.

A figura de ação avaliação em alternância com a figura de ação experiência é mobilizada na construção de uma representação que busca atestar veracidade e constatação da dimensão colaborativa e interacional e da dimensão instrumental do agir-referente conhecido, experimentado e avaliado pela tutora.

Tutora 2: A questão da interação do professor formador e o tutor depende também muito do professor formador, porque tem muito professor formador que não mora por aqui, tem outras funções, então fica um pouco mais distante. Mas, logo quando eu entrei na EaD, eu tive uma experiência positiva, eu acho que por isso que me incentivou muito: o meu primeiro professor formador, a gente marcava uma vez na semana na EaD, ali no prédio da [IES], para conversar e tirar dúvidas com o professor formador e os tutores, então era muito presente. Agora, nesse tempo, já não tem mais; a logística foi mudando, foi diminuindo. Esse professor formador morava em Dourados, mas a gente tem um espaço no ambiente onde tem as reuniões pedagógicas, podemos também sempre marcar uma reunião na EaD para conversar e tem o WhatsApp onde a gente conversa também. Na maioria das vezes, o tutor e o professor formador conversam muito no grupo. Logo que a gente pega uma disciplina a gente já faz um grupo no WhatsApp e também muito por e-mail, tudo ele manda por e-mail. Então depende muito, mas essa conversa ainda acontece bastante, nossa interação com o professor formador, de modo de que antes era um pouco mais distanciada porque o professor formador era responsável por elaborar as questões, elaborar tudo. Hoje, o professor tutor auxilia o professor

formador nisso, então a gente tem que ter muito mais vivência um com o outro para conversar, então ficou essa diferença agora.

Pesquisador: *Mas a reunião física ainda acontece?*

Tutora 2: *Acontece conforme. Se o professor formador mora em Dourados, de repente a gente marca. Mas agora é meio difícil.*

No STT o tutor contempla a temática, inicialmente, colocando a instância enunciativa distante dos actantes do agir-referente que se assenta em ações no tempo presente. Nesse sentido, o tutor refere-se a “professor formador e o tutor”, como se fossem actantes terceiros, ou seja, longe de seu papel. Contudo, esse posicionamento enunciativo é alterado, rompendo com a figura de ação experiência e dando abertura para a mobilização da figura de ação acontecimento passado que passa a ilustrar um momento de vivência do enunciador (*Mas, logo quando eu entrei na EaD, eu tive uma experiência positiva, eu acho que por isso que me incentivou muito: o meu primeiro professor formador, a gente marcava uma vez na semana na EaD, ali no prédio da UFGD, para conversar e tirar dúvidas com o professor formador e os tutores, então era muito presente*).

Os parâmetros físicos da enunciação são evocados por intermédio de dêiticos espaciais (por aqui, prédio da “[nome da IES]”, Dourados): (*ali no prédio da [IES], para conversar e tirar dúvidas com o professor formador e os tutores*).

Os tempos alternam-se entre o presente genérico e o pretérito perfeito, com o uso de dêiticos temporais indicando a transição temporal (*Agora, nesse tempo, antes, hoje*): (**Agora, nesse tempo**, já não tem mais; a logística foi mudando, foi diminuindo [...]); ([...] de modo de que **antes** era um pouco mais distanciada porque o professor formador era responsável por elaborar as questões, elaborar tudo); (**Hoje**, o professor tutor auxilia o professor formador nisso, então [...]).

A representação revela que o aspecto subjetivo do actante tem relação com o perfil do profissional, interferindo na interação profissional (inclusive localização geográfica e outras ocupações do professor formador que é o interlocutor em pauta juntamente com o tutor) ([...] porque tem muito professor formador que não mora por aqui, tem outras funções, então fica um pouco mais distante [...]).

As figuras de ação em alternância (experiência e acontecimento passado) constituem-se em formas representativas de sedimentar dados e fatos de um ator

capaz de revelar fatos e memória que ancoram posicionamentos eivados de motivos, razões e intenções dentre as práticas do coletivo de trabalho.

Tutora 3: *Olha, aonde eu trabalho só uma vez, de 2013 para cá, que a gente teve uma formadora que não tinha comunicação.*

Pesquisador: *Certo.*

Tutora 3: *Mas, eficaz, é toda a semana. A gente tem um grupo de Whats. Então, todo o momento a gente está dialogando.*

Pesquisador: *Certo.*

Tutora 3: *Conversando. Interação acontece sempre.*

O STT contempla o tema e manifesta-se com um fato relevante na visão da tutora que menciona um caso excepcional ocorrido no decorrer do seu período de experiência de 5 anos.

A representação da tutora implica as instâncias enunciativas da interação com expressão inicial que invoca o interlocutor (**Olha aonde eu trabalho só uma vez, de 2013 para cá, que a gente teve uma formadora que não tinha comunicação [...]**); ([...] **A gente tem um grupo de Whats. Então, todo o momento a gente está dialogando**).

Ao mesmo tempo em que há manifestação da ação individual, há manifestação da atividade em alternância entre o que o “eu” enunciadador apresenta em nível alternado de atorialidade, perfazendo uma exposição que vai do mais implicado para o menos implicado.

Os parâmetros físicos e temporais são indicados ([...] **aonde eu trabalho, só uma vez, de 2013 para cá, que [...]**), no entanto, há reserva no que diz respeito ao local específico de atuação.

O tempo de base é o presente genérico, reforçando a implicação da tutora com o agir-referente.

A figura de ação experiência tem a função de evidenciar um sujeito tutor que constrói um discurso que busca ser verídico, fundamentado em fatos e minúcias que revelam reflexão e prática de uma interação constante entre o tutor e o formador (*Então, todo o momento a gente está dialogando*); (*Conversando. Interação acontece sempre*).

4.4.1.3.3 Bloco 10 - (A.2.a e A.3.c /tema: *Experiência em EaD - trabalho colaborativo/tutores/durante*).

O nosso objetivo com a questão foi averiguar quais são os aspectos relacionados e caracterizadores da interação tutor e coordenador de tutoria.

Pesquisador: *Ok. Como é caracterizada a interação entre tutor e coordenador de tutoria? Sugere algo para aprimorar esse processo?*

Tutora 1: *Como é caracterizada?*

Pesquisador: *É, de que forma acontece. O que é comum, o que é característico dessa interação?*

Tutora 1: *O coordenador da tutoria, no caso a X e o professor Y, o polo de W tem esses **dois profissionais responsáveis**, e **eles** também participam de todos os debates, eles participam da sala de interação, e **nós** conversamos constantemente no grupo do WhatsApp do estágio de W, e eles sempre fazem essa mediação entre as tutoras e as professoras também. Nós viajamos muito, o polo de W tem algumas particularidades, no mês de agosto, por exemplo, nós viajamos todas as semanas, então os supervisores do estágio também participam desses momentos e desses encontros presenciais.*

No STT há retomada do tema de modo a personalizar os actantes da gestão e da mediação, implicando-os nominalmente.

Além da personificação dos actantes, há preocupação com o lugar de fala que reflete o papel social relacionado a um polo EaD específico numa implicação dos parâmetros físicos do agir-referente.

Tendo o presente genérico como tempo de base, a tutora apresenta as características da interação tutora e coordenação de tutoria que é ativa e ocorre, envolvendo outros profissionais (supervisores de estágio) em momentos presenciais também (*O coordenador da tutoria, no caso a X e o professor Y, [...]*); (*o polo de W tem esses **dois profissionais responsáveis**, e eles também participam de todos os debates, eles participam da sala de interação, e **nós conversamos** constantemente no grupo do WhatsApp do estágio de W, e **eles** sempre fazem essa mediação entre as tutoras e as professoras também*).

Observamos que a tutora não faz reserva em relação a nomes e localidades, deixando tudo discursivamente explícito, indicando segurança e confiança no contexto de entrevista.

A figura de ação experiência molda um discurso consistente, dotado de personalidades e parâmetros físicos que não deixam margem para dúvidas sobre as

atividades desenvolvidas por uma equipe. A figura de ação mobilizada ancora a revelação de um relato fundamentado em ações/atividades que mesclam singularidade e coletividade em contexto complexo.

Tutora 3: *A interação entre tutor e coordenador é mais quando a gente realmente precisa. Algo que necessita, alguma dificuldade apresentada. Normalmente, a gente tem um coordenador de tutoria antes e tem o coordenador do curso. O coordenador de tutoria sempre está presente com a gente. Então, cada passo é passado para ele e ele passa para o coordenador de curso. Mas assim, a interação, tem um grupo, tem um meio. Eles sempre se comunicam.*

Pesquisador: *Esse grupo que você diz é via aplicativo?*

Tutora 3: *Whats.*

Pesquisador: *Ou é no AVA?*

Tutora 3: *No Whats. E tem também no Moddle só para pedagogia. Por exemplo, que nem o meu caso.*

Pesquisador: (Fórum) [00:04:54]?

Tutora 3: (Fórum) [00:04:55]. *Aí, a gente trabalha tirando essas dúvidas com ele. Alguma sugestão, alguma coisa está ali.*

O STT retoma o tema e evidencia uma tutora engajada no contexto de entrevista, buscando esclarecer o contexto do agir-referente de modo a ser o mais didática possível em relação a atividade da equipe EaD da instituição. (*Normalmente, a gente tem um coordenador de tutoria antes e tem o coordenador do curso. O coordenador de tutoria sempre está presente com a gente. Então, cada passo é passado para ele e ele passa para o coordenador de curso. Mas assim, a interação, tem um grupo, tem um meio. Eles sempre se comunicam.*)

Ao abordar as instâncias de agentividade do agir-referente, há predomínio da expressão “a gente” em (co)ocorrência com funções e elementos referenciais (*ele, eles*), representando a inserção em uma coletividade em ações que se realizam no presente genérico, sobretudo, no meio on-line (*No Whats. E tem também no Moddle...*).

A figura de ação experiência é mobilizada na elaboração de um discurso que apresenta a dimensão colaborativa e instrumental da equipe envolvida no agir-referente.

4.4.1.3.4 Bloco 11 - (A.2.a; A.2.b; C.1; C.2; C.3 /tema: Experiência Didático-Pedagógica – Atributos para o ofício/tutores/durante)

O nosso objetivo com a questão foi buscar índices de representação do tutor em relação aos atributos exigidos para desempenho de suas atividades.

Pesquisador: *Legal. O tutor à distância agrega muitos requisitos, atributos e qualidades ao desenvolver suas atividades? Enumere cinco atributos essenciais ao tutor no desempenho da sua função.*

Tutora 1: **Eu acho** que um dos requisitos é a questão do tempo; **ele** tem que ter tempo para que seja um tempo com qualidade e também tem que ter tempo para poder estudar, principalmente à medida em que **ele** está nas escolas, nos polos onde estão acontecendo os encontros, e poder estudar a partir das disciplinas que **ele** tem contato porque, de repente, **às vezes ele** pega uma disciplina que **ele** não está preparado, **ele** não é tutor específico daquela disciplina, então **ele** tem que ter tempo para estudar; e **ele** tem que ter, eu acho, disposição para estar aprendendo também a todo momento, porque os alunos trazem muita coisa que vai demandar estudo e essa interação, principalmente essa interação com o professor-tutor e com o supervisor de estágio das outras disciplinas também. Então **eu** acho que é o tempo, tem que ter disposição, e **ele** tem que estar disposto a ouvir, ter paciência, porque por vezes tem alunos que **nos** procuram meia-noite, 1:00 da manhã, pelo WhatsApp, então **você** tem que ter talvez uma paciência, uma educação diferenciada, ter um tato em contato com os alunos.

Pesquisador: *Legal. Algo mais que você colocaria nessa lista além da paciência, da organização?*

Tutora 1: *Poderia se ter mais cursos, de repente, específicos para aquela disciplina em que ele está atuando, porque uma das exigências seria a pós-graduação. De repente ser especialista naquela área em algumas disciplinas ou ter um contato maior no processo de seleção para atuar nas disciplinas específicas.*

O STT contempla o tema e apresenta a representação de uma tutora que elenca alguns fatores, a nosso ver, denominados de capacidades dos actantes como: gestão de tempo, disposição para aprender, ser ouvinte, ser paciente, ter tato ou sensibilidade com os alunos.

Observamos a modalização lógica (**Eu acho** que um dos requisitos [...]); (e ele tem que ter, **eu acho**, disposição para estar aprendendo [...]); (Então **eu acho** que é o tempo [...]) na manifestação que demonstra apreensão em relação a formulação de uma resposta acertada.

No decorrer do segmento, apesar de haver modalizações, há um nítido afastamento no posicionamento enunciativo com o uso de (ele e você) referindo-se ao tutor como um profissional (ou qualquer um que se habilitar a ser esse profissional: ([...]) e poder estudar a partir das disciplinas que **ele** tem contato porque, de repente,

às vezes ele pega uma disciplina que **ele** não está preparado, **ele** não é tutor específico daquela disciplina, então **ele** tem que ter tempo para estudar; e **ele** tem que ter [...]); (então **você** tem que ter talvez uma paciência). Todavia, esse afastamento está em sintonia com a forma do questionamento que remete aos “atributos do tutor” em terceira pessoa do singular.

O presente do indicativo, em harmonia com o infinitivo impessoal, viabiliza as ações do actante retratado.

Há mobilização da figura de ação experiência que dá suporte a uma lista de capacidades que o profissional representado deve possuir em seu exercício profissional. Essa enumeração, no entanto, não é a-contextualizada, pois há implicação da instância enunciativa na modalização, conforme mencionado (*ele*, *você*, *que nos procuram*) figurando menor implicação.

Tutora 2: Primeira coisa: compromisso. Compromisso é essencial. Também humildade. Outra coisa, o tutor ser presente em tudo que faz, mesmo através da distância ele ser presente com o aluno, o aluno sentir a presença dele perguntando se tem dúvidas, se está à disposição. E ainda, quando ele vai ao polo, acolher esses alunos porque eles esperam tão ansiosos pela gente. Então isso é um requisito fundamental como tutor.

No STT há evidente afastamento da instância enunciativa que inicia suas considerações representativas em discurso teórico, em um eixo de referência temporal não delimitado, com formas verbais acentuadas com os verbos (ser) e (ter): (*Outra coisa, o tutor ser presente em tudo que faz, mesmo através da distância ele ser presente com o aluno, o aluno sentir a presença dele perguntando se tem dúvidas, se está à disposição*). Nessa parte inicial, há mobilização da figura de ação definição (BULEA, 2017, p. 180) em prol do propósito da tutora de elucidar as características ou atributos da profissionalidade, como a noção do que é “ser presente”, por exemplo.

Na sequência, em transição para um discurso misto teórico-interativo, há manifestação de certa implicação da tutora no agir comunicativo, implicando-se na verbalização apenas como beneficiária da ação “pela gente” (*E ainda, quando ele vai ao polo, acolher esses alunos porque eles esperam tão ansiosos pela gente. Então isso é um requisito fundamental como tutor*).

Os actantes aparecem sendo referenciados como “o tutor”, “ele”, referindo-se ao actante evocado no SOT e “eles”, referindo-se a outros (alunos, no caso beneficiários do agir) e “gente” com o estatuto de beneficiário também. Isso evidencia

que os actantes não são tematizados com implicação dos parâmetros da situação de comunicação. Ademais, observamos que não há delimitação cronológica da ação.

Há enumeração de atributos do tutor em formato de uma lista de capacidades (compromisso, humildade, ser presente, ser acolhedor) que o tutor deve possuir em situação de trabalho. Trata-se de capacidades que emergem a partir de quem tem conhecimento sobre a atividade em questão, portanto, fundadas na experiência que revela motivo (*mesmo através da distância ele ser presente com o aluno, o aluno sentir a presença dele perguntando se tem dúvidas, se está à disposição*), intenção e razão para o agir (*acolher esses alunos porque eles esperam tão ansiosos pela gente*) sedimentadas no coletivo de trabalho, porém sob a evocação ou uso “de si”.

Não há referência a uma ação específica, mas sim, há menção a um repertório de capacidades adaptável ou recomendável para a atividade de qualquer tutor a distância e a alternância entre a figura definição e experiência mobilizadas permite essa apresentação do repertório.

4.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES

Os dados evidenciados, a partir das análises, contribuem para identificarmos um movimento de emergência de um gênero da atividade na EaD em um contexto sócio-histórico e econômico marcado pela busca da identificação do papel do tutor a distância na EaD. Esse papel é caracterizado pelas múltiplas facetas que cada situação concreta de trabalho impõe ao agir desses profissionais.

Partindo da definição de tutor no âmbito da atividade social ou contexto mais amplo dessa atividade, conforme § 2º da Resolução nº 01, de 11 de março de 2016 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), na modalidade EaD, o tutor da instituição seria “[...] todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD” (BRASIL, 2016, *online*).

Contudo, ao confrontarmos a definição de tutor idealizada pelo CNE com os dados da pesquisa, percebemos que as atividades do tutor a distância, em contínua busca de validação por parte do coletivo de trabalho, muitas vezes, extrapolam a natureza de suporte às atividades docentes e mediação pedagógica. Essas atividades caracterizam-se como legítimas atividades de ensino-aprendizagem que implicam

recursos e poder de agir de profissionais capacitados e qualificados no decurso da atividade social desempenhada por eles.

Neste estudo de caso, o contexto mais amplo de atuação desses profissionais, com base no que apreendemos de suas representações, por um lado, hoje, prospecta um cenário de instabilidade, marcado pelo exercício profissional temporário/provisório, pela defasagem no aspecto de remuneração do profissional e pela demanda por formação continuada especializada em EaD.

Por outro lado, numa perspectiva do contexto imediato, revela a existência de um coletivo de trabalho capaz de se articular, delineando uma organização do trabalho conjunta, colaborativa na qual se busca continuamente sanear dúvidas, readaptar formas de organização do trabalho em EaD, numa efervescência marcada pela recriação individual e coletiva, perfilando uma comunidade de desenvolvimento profissional no trabalho em que o “uso de si” é posto à prova.

A atividade de tutoria a distância caracteriza-se pela atorialidade que revela nuances de constante negociação em virtude das circunstâncias e redirecionamentos que a mediação do ensino-aprendizagem impõe ao profissional. Portanto, como atributo dessa atorialidade está a pilotagem (a capacidade de pilotar um projeto de ensino, mais especificamente, em sua dimensão didática).

A partir dos resultados expostos no capítulo, defendemos que o tutor a distância, no contexto analisado, em muitas ocasiões proporcionadas pela situação concreta de trabalho, é um ator dotado de profissionalidade, em cujas ações assentam-se capacidade, motivo e intenção para o agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido nessa pesquisa, permite vislumbrar a reconfiguração do agir de tutores a distância que ao desenvolverem uma ação de linguagem sobre o agir, apresentam em suas verbalizações o papel de actantes evocando motivos, razões e capacidades para o agir. Nessa ação linguageira, há evidências de reflexividade e consciência discursiva do papel do tutor no coletivo de trabalho. Este último, por sua vez, constrói uma rede de conexão e acolhimento dos profissionais, situando-os em uma cultura institucional que preza a colaboração e o trabalho em equipe, proporcionando socialização e aprimoramento do fazer didático-pedagógico na EaD.

Essa relação entre o indivíduo e o coletivo de trabalho é evidenciada nos dados, por intermédio de uma oscilação em diferentes níveis de manifestação da atorialidade caracterizada nos posicionamentos enunciativos que versam sobre o agir-referente em pauta no desenvolvimento da pesquisa.

A mobilização de diferentes figuras de ação, pelos sujeitos, permite apreender a necessidade de expressão e caracterização de determinado aspecto do agir em um segmento de tratamento temático, todavia, a relação figura de ação e aspectos da reconfiguração do agir permanece aberta, conforme já constatado por Bulea (2010, 2017) e Peixoto (2011). Não há determinação direta entre certo tipo de agir e o tipo de discurso mobilizado, senão uma relação flexível.

Todavia, constatamos que a construção das figuras de ação concorre para “o cumprimento dos objetivos intencionais dos actantes manifestados no texto” (PEIXOTO, 2011, p. 23). Portanto, o movimento discursivo dos sujeitos, no presente estudo de caso, revela a funcionalidade das figuras de ação mobilizadas na construção de sentidos.

O papel do tutor, com base na análise do corpus, indica evidências de que muitas das tarefas ou operações realizadas pelo profissional (tutor a distância) se ancoram em razões, motivos, intenções e capacidades para agir, conforme ilustrado nos segmentos analisados. Esse agir demonstra consciência de que há autonomia para o agir, ao mesmo tempo em que há um amparo no coletivo de trabalho que se faz ecoar em “reuniões” e interações entre esses agentes educacionais que planejam e implementam um processo de ensino-aprendizagem pautado na cultura institucional ou no gênero da atividade.

As informações que extraímos dos dados também revelam contexto específico (educação em contexto de bilinguismo e interculturalidade) e comportamentos que exigem a mobilização de capacidades e recursos para o agir que permitem transpor adversidades e empreender a mediação em EaD, inclusive com gestos de regulação que, segundo Nascimento (2012, 2015), fazem parte do conjunto de gestos profissionais acionados no agir docente, durante as intervenções que têm um caráter didático. A mediação em EaD pressupõe, assim, a regulação como um gesto didático associado à superação dos obstáculos emergentes das tarefas e operações realizadas pelo tutor a distância.

Constata-se, a mobilização de diferentes figuras de ação que em suas construções indicam, por intermédio de seus elementos ou mecanismos linguístico-discursivos, reconfigurações de um agir-referente que evocam atorialidade e um gênero da atividade emergente pautando o agir de tutor(es) em uma IES ofertante de ensino público na modalidade EaD.

A análise do corpus da presente pesquisa viabiliza a constatação de algumas respostas para as inquietações que pautaram o percurso investigativo. Apresentamos cada uma das constatações alinhadas às questões de pesquisa, delineadas no percurso dessa pesquisa.

Quanto a primeira questão de pesquisa “1 - Pode haver evidências de um gênero da atividade no trabalho do tutor a distância na EaD?”, com base no referencial teórico desta pesquisa e nas evidências dos dados que revelam a dimensão impessoal/transpessoal e pessoal da atividade em tutoria em EaD, respondemos que sim. A cada porção da atividade atribuída a um ator, há a mobilização de um gênero da atividade (dimensão impessoal/transpessoal da atividade) e de um estilo (dimensão subjetiva/pessoal da atividade).

No que se refere a segunda questão de pesquisa “2 - Como se evidenciam as representações (ressignificações do agir) de um determinado tutor sobre o trabalho desenvolvido em EaD ao mobilizar figuras de ação? constatamos que há funcionalidade nas figuras de ação mobilizadas pelos sujeitos com o propósito de cumprir objetivos de intenção na construção da interpretação do agir.

Percebemos que a enunciação de cada sujeito se caracteriza por estratégias de aproximação ou distanciamento do agir, do coletivo, das experiências, da memória, da história pessoal/institucional, em uma dinâmica dialética que implica centrar-se em si e, ao mesmo tempo, assentar-se no coletivo de trabalho.

Assim sendo, cada tutor a distância que participou da pesquisa apresenta consciência discursiva de um papel desempenhado na atividade de tutoria a distância. Essa consciência discursiva evidencia representações diferenciadas sobre a pesquisa, sobre a entrevista da pesquisa, sobre o agir-referente, sobre a atividade de tutoria, sobre a instituição de ensino, sobre os estudantes, etc. Essas representações têm relação com a forma como o conteúdo temático é tratado, com as imagens de si de dos outros que se manifestam no discurso.

Nessas construções evidenciam-se (vivências, histórias, memórias, cooperação, engajamento ou distanciamento), enfim, índices da atividade humana, tidas como intervenções no curso do agir. Essas intervenções, no plano do agir linguageiro, ou seja, na perspectiva interpretativa da enunciação, contemplam os actantes como potenciais agentes ou atores.

Nesse sentido, constatamos que considerando a atividade “primeira” e o gênero como mecanismo delimitador dos “componentes impessoais da atividade subjetiva” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 35), o estilo (dispositivo/elemento vinculado ao gênero da atividade) pode delimitar os componentes pessoais/subjetivos dessa mesma atividade (atividade subjetiva) o que Bronckart (2008) denominaria de ação.

Não negligenciamos “a dupla vida do estilo” (CLOT, 2010a) que se delinea entre o novo e o antigo, o pessoal/singular e o transpessoal. Pelo contrário, evidenciamos sua natureza dialética, conflituosa que faz renascer o gênero, o profissional e a atividade no movimento de estilização.

As figuras de ação, no sentido de “macro signo” Bulea (2017, p. 186), servem ao propósito comunicativo como instrumentos de construção discursiva que erigem posicionamentos enunciativos, agentividade, enfim, intenções e motivações de ordem socio-subjetiva, conforme denomina Bronckart (2008).

Em relação à terceira questão de pesquisa “3 - Em quais figuras de ação, como e em que grau se apresentam os níveis de atorialidade?” Os dados gerados, a partir das entrevistas, confirmam aspectos que caracterizam as figuras de ação como representações variadas do agir profissional. Essas representações permitem aos profissionais tutores a distância ressignificarem os seus papéis à medida em que promovem ações de linguagem ao falar sobre o trabalho de tutoria em EaD.

Essas ressignificações indiciam recursos linguístico-discursivos que marcam os discursos, construindo uma rede de sentido que encontra base em princípios de experiência, formação acadêmica, formação para a atuação como tutor a distância (e

até mesmo na demanda por formação profissional representada). Tais representações, ora revelam harmonia entre as representações (prescritivas) e a atuação do tutor a distância, ora revelam conflitos e negociações promovidas na atividade do coletivo.

Dentre as representações reveladoras de harmonia podemos mencionar as que revelam a dimensão instrumental empregada na mediação didático-pedagógica com citações do recursos tecnológicos empregados (Moodle, WhatsApp) e suporte administrativo-pedagógico (coordenação de curso, coordenação de tutoria e profissionais de tecnologia da informação).

Dentre as representações que revelam conflito, pode-se mencionar a descrição de ordem estrutural que, em campo, apresenta-se sempre mais complexa e desafiadora (contexto de bilinguismo, cultura e infraestrutura de suporte institucional em ambientes remotos).

A partir das figuras de ação mobilizadas, constatamos que a atorialidade é identificada, em um primeiro momento, pelo posicionamento enunciativo no nível superficial da arquitetura textual bronckartiana. Contudo, a nosso ver, ela define-se a partir da revelação da atividade subjetiva (ou seja, da ação) no nível mais profundo da arquitetura textual materializado a partir dos tipos de discurso e das figuras da ação que eles agregam.

A atorialidade evidencia-se nas diferentes figuras do agir que catalogamos (figura de ação ocorrência, figura de ação acontecimento passado, figura de ação experiência, figura de ação canônica, figura de ação definição, figura de ação avaliação, figura de ação performance) nos dados. Apresenta-se em níveis variados, a depender da própria atividade linguageira e da representação que cada profissional faz de si e do seu entorno sociossubjetivo. Ela se revela na reflexividade demonstrada na representação de uma tomada de consciência do sujeito tutor a distância que lhe permite se distanciar e se aproximar do seu papel (representado) e do papel representado pela comunidade de tutores na instituição.

A atorialidade implica o (re)centramento do sujeito por intermédio da recriação estilística (estilo) que a ação proporciona no quadro da atividade. Assim sendo, constatamos por intermédio dos dados que, as figuras de ação estão a serviço de estratégias de representações dos sujeitos tutores entrevistados. Os sujeitos entrevistados exploram as funcionalidades das figuras de ação para, por exemplo, expor, ilustrar, argumentar, relatar, definir, centrar, distanciar, refutar, fundamentar,

comparar, construindo uma teia discursiva relacionada com intenções e sentidos de um ator.

Como enfatizamos no capítulo teórico da pesquisa, no plano da interpretação do agir, a figura de ação constitui-se como um macro signo que organiza o agir linguageiro na configuração de uma interface de sentido entre a palavra e o texto. Essa função semiótica manifesta-se nos dados da pesquisa, quando nas escolhas enunciativas e nos movimentos de textualização, há heterogeneidade de figuras de ação mobilizadas pelo mesmo enunciador com um propósito definido e/ou por outros enunciadores que expõem pontos de vistas ou posicionamentos (avaliações) diferentes sobre um mesmo tema.

Observamos que essas representações têm relação com o estilo que cada actante opta por mobilizar e, por consequência, intervir no curso da atividade, transformando a sua “alma social” (o gênero da atividade) da qual não se pode desvincular.

Os dados revelam uma relação indispensável entre o sujeito, o gênero da atividade e o estilo, posto que a atividade implica o gênero da atividade/profissional, tido por Clot (2010a, p. 169) como o “intermediário social” ou “intermediário sociossimbólico”. Esse “conjunto de avaliações” tem em sua mobilização o protagonismo, a recriação estilística em busca do renovo (vital) da atividade. Esse protagonismo é representado em níveis de atorialidade (ALMEIDA, 2015, 2017) que se mensura/atesta com base na semiologia do agir.

As figuras de ação, no plano dos tipos de discurso, viabilizam a apreensão de níveis de atorialidade e do movimento dialético que o sujeito empreende ao (re)construir ou ressignificar o seu papel na representação verbal que empreende. Assim sendo, atestamos que o estilo é manifesto na dinâmica de “estilização do gênero” (CLOT, 2010a, p. 129) e na variação que a atividade pode ter de si.

Ao projetarem-se discursivamente como sujeitos pilotos do agir, cada ator recorre às figuras de ação para alcançar um sentido (avaliação, pertencimento, distanciamento, realização, crítica, hesitação, frustração, etc.) que se constrói em determinado segmento textual. Essa projeção de si (do sujeito) revela maior atorialidade, quando recorre à profissionalidade do tutor que pode se apropriar do gênero da atividade e transformar essa atividade com a recriação estilística de sua ação.

No que diz respeito ao contexto de entrevista, os STT revelam que há harmonia entre os papéis assumidos, de um lado, pelos tutores entrevistados e, de outro, pelo pesquisador (entrevistador) de modo que o “diálogo” pautado em questionário flui sem muitos truncamentos, com demonstração de cordialidade, voluntariedade e engajamento de ambas as partes na interação.

O fato de o pesquisador já ter participado da equipe de tutores da instituição e ser conhecido pela maioria dos tutores em algum momento de formação pode ter contribuído para uma postura, na maioria das vezes, tranquila e sem um grau elevado de tensão.

Os STT retratados apresentam coordenadas gerais de mundo discursivo conjuntas ao mundo ordinário dos actantes em interação materializada de modo a mobilizar conteúdo temático semiotizados em uma língua natural. Os agentes ou instâncias enunciativas estão implicados em relação ao ato de produção (discurso interativo).

Nesse sentido, em consonância com o que defende Bronckart (2009a), o mundo discursivo criado (expor implicado/dialogado) é conjunto ao mundo ordinário de modo que os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso remetem aos agentes da interação (eu, a gente), ao espaço da interação ou ainda aos interlocutores (você) e ao momento da interação (hoje).

Na atividade de linguagem, à medida que a entrevista avança os papéis são assimilados com maior tranquilidade sem haver demonstrações de sobreposição ou superioridade de uma instância (tutoria) sobre a outra (pesquisa), ou ao contrário, no que diz respeito às relações interpessoais e dialógicas.

A respeito do gênero da atividade, a partir do estudo de caso desenvolvido, as representações analisadas contemplam a natureza metamórfica do gênero da atividade que, submetido às recriações estilísticas (estilo) dos sujeitos tutores, vincula-os à contínua transformação da atividade.

Essa via de mão dupla é reveladora da dimensão dialética que perpassa a atividade realizada no conflito entre o pessoal e a memória transpessoal. Conforme atestamos no percurso de análise dos dados, a ação de linguagem dos sujeitos tutores por mais que apresenta traços de subjetividade em graus ou níveis variados (índices de atorialidade) são sempre originadas no social e direcionadas ao social (coletivo).

Assim sendo, constatamos que a natureza social do gênero constitui ou viabiliza o estilo que, conforme (CLOT, 2010a), não é um simples atributo psicológico

privado, senão um impulso de desenvolvimento direcionado ao coletivo e a si, ou ao trabalhador tutor pensante/racional (consciência) e ao ser vivo interativo (experiência).

A pesquisa por nós desenvolvida constitui-se em um aporte para o entendimento da relação intrínseca que há entre o sujeito (profissional tutor a distância), o gênero da atividade de tutoria e o coletivo de trabalho dos tutores da EaD, de modo que contribuímos com o debate interdisciplinar que subjaz à concepção de atividade na perspectiva do ISD e da Clínica da Atividade.

Em se tratando da apreensão do papel do tutor na EaD, por intermédio das categorias analisadas, sobretudo, as figuras de ação, reveladoras da construções de sentido que os profissionais empreendem no agir comunicativo, alcançamos índices de protagonismo e profissionalidade. Essas revelações asseguram que o tutor a distância é dotado de capacidades, motivos e razões para desenvolver o seu trabalho de tutoria em EaD.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho complexo compartilhado com o professor formador é tão desafiador quanto o daquele profissional, exigindo uma série de gestos e atos de adaptação e apropriação do gênero da atividade que erigem o tutor a distância como ator na mediação em EaD, condicionando-o a ser reconhecido em nível jurídico, administrativo e didático como professor tutor, conforme reverberam as pesquisas que compõem o estado da arte sobre a tutoria em EaD, evocadas no capítulo 1.

Outro fator importante também revelado na pesquisa é a organização do trabalho que envolve equipe multidisciplinar (gestores, profissionais de tecnologia da informação, professores e tutores mediadores do saber etc.) que não se limitam às prescrições. Assim sendo, o desenho institucional representado propõe que, mesmo apagados na instância prescritiva local que é embasada em prescrição de um contexto maior, no contexto mais imediato, os tutores alcançam atorialidade.

O protagonismo dos tutores é constatado por intermédio das suas representações quando demonstram consciência de determinantes internos e externos que limitam ou amputam seu poder de agir, bem como demonstram recursos simbólicos e materiais que operam para transpor as circunstâncias impeditivas da ação.

As representações do contexto de atuação, do próprio agir e do agir de outros actantes demonstram, no plano enunciativo, formas de ressignificação e avaliação de si, da atividade e de outros, fomentando informações que podem retroalimentar a

instituição, levando-a a manter, aprimorar ou rever modos de agir, empoderando o coletivo de trabalho.

Um ponto muito realçado no contexto institucional investigado é a dimensão colaborativa estruturada, mantida e reconhecida pelos sujeitos tutores que participaram da pesquisa que a avaliam como positiva e fomentadora de resolução de conflitos seja no planejamento, seja na mediação em EaD. Isso demonstra o funcionamento de uma comunidade de desenvolvimento profissional capaz de desenvolver-se gerando sinergia e pertencimento ao coletivo de trabalho.

Portanto, por sua natureza instigadora de reflexividade e de semiotização do próprio agir, potencialmente fomentadora de transformação de realidade social, esta pesquisa contribui para a compreensão do ofício de tutor a distância em EaD. Essa investigação constitui-se como uma fonte referencial para os estudos fundamentados à luz do ISD, da Clínica da Atividade, dentre outras áreas de estudo científico, bem como para outras esferas ou formações sociais interessadas em compreender o papel do tutor a distância na EaD.

Enfatizamos que mantivemos o foco e o aprofundamento maior sobre as categorias linguístico-discursivas que nos propomos a analisar. Nesse sentido, embora tangenciamos, por exemplo, os eixos de referência temporal, reconhecemos que a “coesão temporal” (PINTO, 2004) são fatores que podem ser explorados em estudos que se voltem para essa categoria de análise no ISD.

Por fim, a abordagem investigativa do caso estudado, não esgota todas as possibilidades de interpretação dos dados, todavia, insere no “debate” do fazer científico, a priori, pleno de possibilidades e ressignificações, um gesto de renovo e transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: (Org.): MACHADO, Anna Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. pp. 168-197

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13799?locale=en>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes: récit, escription, argumentation, explication, et dialogue. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, A. P. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas**: Revista de Estudos Linguisticos, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 444-466, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28015>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28015>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ALMEIDA, A. P. **Docência de língua materna**: o professor como ator do seu próprio agir. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4945>. Acesso em: 28 fev. 2022.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ARAÚJO, G. H. C. **Normalizar para agir ou agir para normalizar?**: movimentos para uma compreensão do agir docente a distância. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18428?locale=pt_BR. Acesso em: 22 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: ABED, 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009a.

BRONCKART, J. P. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 161-174.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. T. P.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-108.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. *In*: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

BUCHETON, D. Vers de nouveaux repères: des gestes professionnels et des postures plus ajustés. *In*: BUCHETON, D. **Refonder l'enseignement de l'écriture**: des recherches aux pratiques du primaire au lycée. Paris: RETZ, 2014. p. 3-21.

BULEA, E. Competência linguageira e competência profissional: elementos para uma abordagem integrada. *In*: LOUSADA, E.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. (org.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 111-127.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação das atividades**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. Tradução de Ermelinda M. Brarricelli e Taiane Malabarba. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 189-213, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445094464314849214>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/gcYdwwxPpZbR3S4qf7T4RKh/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4433>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In*: LOUSADA, E.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. (org.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

CARVALHO, B. L. P. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. *In*: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. (org.). **Para um novo amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro: Edição LAPHIS; Sobre Ontens, 2016. p. 36-43. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Para_um_novo_amanh%C3%A3_vis%C3%B5es_sobre_apren/G8AZDgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 23 fev. 2022.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée Sauvage, 1985. (Recherches em didactique des mathématiques).

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 207-234, abr. 2010b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/9pTnMd8M6mKNwnXKpFGSNNf/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CLOT, Y. Clinique du travail, clinique du réel. **Le Journal des Psychologues**, Paris, n. 185, p. 48-51, 2001.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. *In*: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a. p. 117-154.

CLOT, Y. Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. **Revue Philosophique de la France et de l'étranger**, [Paris], v. 140, p. 205-224, 2015.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CNN Brasil. Reino Unido começa hoje a vacinação contra a Covid-19. **CNN Brasil**, [São Paulo], 8 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/reino-unido-comeca-nesta-terca-a-vacinacao-contra-a-covid-19/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CORRÊA, Y. **O agir linguageiro na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos em ambiente virtual de aprendizagem em EaD**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3850/15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CUNHA, D. O enigma da atividade humana convoca clínicas do trabalho. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. e021030, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1267>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1267>. Acesso em: 23 fev. 2022.

D'ANGELO, F. Haverá um colapso nas áreas de TI e Inovação no pós-pandemia; Entenda!. **CanalTech**, São Bernardo do Campo, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/havera-um-colapso-nas-areas-de-ti-e-inovacao-no-pos-pandemia-entenda/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DAVIES, L.; BENTROVATO, D. **Understanding education's role in fragility: synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2011. Disponível em: <https://gsdrc.org/document-library/understanding-educations-role-in-fragility-synthesis-of-four-situational-analyses-of-education-and-fragility-afghanistan-bosnia-and-herzegovina-cambodia-liberia/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017.

DUQUE FRANCO, I. Las smart cities en la agenda del planeamiento y la gobernanza urbana en América Latina. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, Bogotá, v. 30, n. 2, p. 280-296, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcdg.v30n2.89479>. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/89479>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6345/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, [s. l.], v. 18, n. 17, p. 378-398, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. 4. ed. Madri: Taurus, 2003.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192832>. Acesso em: 28 fev. 2022.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S.; D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 23 fev. 2022.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. *In*: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS FILHO, M. A. S. *et al.* A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 15., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/431_246.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

MELLO, D. E. **Educação a distância, educação online e atividades remotas**. Londrina: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias; Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_7e97e07959f14adea8a12725f0960ae0.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

MORAIS, F. F. **O agir docente no/sobre o material impresso da EaD: o ofício do professor-autor**. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8698/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p421>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, E. L. Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. *In*: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHE, M. V. (org.). **Investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Universidad Nacional Rio Negro, 2015. p. 364-388. Disponível em: http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view_bl/59/congresos-yjornadas/11/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-delas-lenguas-y-las-literaturas?tab=getmybooksTab&is_show_data=1. Acesso em: 28 fev. 2022.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p317>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p317>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, H. R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-141.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V. A perspectiva interacionista sociodiscursiva no trabalho educacional. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 23-42.

NASCIMENTO, E. L.; SILVA, K. F. O agir docente e suas implicações na construção do objeto de ensino: entre o prescrito e o real da atividade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 97-120, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.06>. Acesso em: 28 fev. 2022.

NELO, M. J. S. **O agir de tutores na EaD**: “minha experiência na tutoria me permite dizer...”. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12038/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NORONHA, O. Educação e trabalho: algumas reflexões. **Transinformação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 167-177, jan./abr. 1996.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente**: análises de reconfiguração do agir no discurso do professor. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6098/1/2011_tese_cmmpeixoto.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

PEREIRA, M. D. *et al.* The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548/4043>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PINEDA DE LAS INFANTAS, I. J. M. ¿Cuánto nos va a durar la inmunidad frente al coronavirus?. **The Conversation**, Melbourne, 14 June 2021. Disponível em: <https://theconversation.com/cuanto-nos-va-a-durar-la-inmunidad-frente-al-coronavirus-162186>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, jan. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n3/09.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PINTO, R. Temporalidade discursiva e coesão temporal à luz do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 41-48, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6450>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On The Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

QUINTELLA, C. M. *et al.* Vacinas para Coronavírus (COVID-19; SARSCOV-2): mapeamento preliminar de artigos, patentes, testes clínicos e mercado. **Cadernos de Prospecção**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 3-12, mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/35871>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, A. R. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000199473>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, E. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga, Portugal. **Actas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 5-34.

SAUSSURE, F. **Écrits de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70.

SILVA, R. R. Brasil é o segundo país do mundo a passar mais tempo na internet. **CanalTech**, São Bernardo do Campo, 1 fev. 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/brasil-e-o-segundo-pais-do-mundo-a-passar-mais-tempo-na-internet-131925/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

STRIQUER, M. S. D. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE, Paraná**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183718>. Acesso em: 23 fev. 2022.

TEIXEIRA, C. O vinho é festa! Análise de crónica radiofónica sobre o vinho. *In*: FÓRUM DE PARTILHA LINGUÍSTICA, 5., 2010, Lisboa, Portugal. **Livro de resumos** [...]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2010. p. 32-33.

TESSARINI JUNIOR, G.; SALTORATO, P. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Produção Online**, Piracicaba, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v18i2.2967>. Disponível em: <https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/2967>. Acesso em: 22 fev. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNITED NATIONS. General Assembly. Human Rights Council. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue**. Geneva: United Nations, 16 May 2011. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil (UAB). **Ministério da Educação**, Brasília, DF, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 17 jul. 2019.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. (Coleção pontos e contrapontos).

VALENTE, J. Brasil é o 3º país em que pessoas passam mais tempo em aplicativos. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 16 jan. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/brasil-e-o-3o-pais-em-que-pessoas-passam-mais-tempo-em-aplicativos>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VENDLER, Z. Verbs and times. *In*: VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 97-121.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITORINO, M. S. **As interações no diário de aprendizagem do curso de Letras da UFPB Virtual: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6361/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ATIVIDADE, INSTRUMENTOS E DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO E SEUS EFEITOS NOS GESTOS PROFISSIONAIS

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa "*Interações em ambiente virtual de aprendizagem: o agir Educacional de tutores nos mundos discursivos da Academia*", a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. Com base no quadro epistemológico que fundamenta a pesquisa e seguindo o paradigma da engenharia didática proposta pelos autores do chamado Grupo de Genebra, pretendemos contribuir com os estudos no campo da Linguística Aplicada referentes à formação de professores de língua portuguesa.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: 1) preencher questionário validado para participar de uma pesquisa quantitativa; 2) participar de atividades de microensino que envolvem o planejamento e a implementação de oficinas que serão filmadas e/ou disponibilizadas em mídia ou Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e analisadas pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material com as gravações das videofilmações ficarão guardados, durante o período de vigência do projeto, e estarão sob responsabilidade do coordenador do mesmo.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são advindos da sua participação colaborativa e protagonista neste projeto de pesquisa que, por estar inserido(a) em um paradigma de aprendizagem interativa irá ajudá-lo a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do ofício de ensinar como um processo multifacetado que implica prescrições, coletivos de trabalho e recursos metodológicos inovadores a serem mobilizados.

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

Quanto aos riscos, você poderá, em situação de autoconfrontação às cenas videogravadas, vivenciar momentos de tensão na sua interação com o coletivo envolvido no processo. Entretanto, o pesquisador, seus assistentes e sua equipe de pesquisa estarão aptos para evitar qualquer tipo de constrangimento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (pesquisador responsável: Kleber Ferreira da Silva, Rua Luis Egídio de Cerqueira Cesar, 2660, tel 67 3032-3980; cel 67-99212-0381, e-mail klebersilvams@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 05 de março de 2018.

Pesquisador Responsável
001049215 – SSP MS

<hr/> <p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>
--

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

APÊNDICE B – Questionário base para entrevista 1 com tutores a distância

Entrevista 1 com tutor(a) a distância

Considerando a sua experiência como tutor(a) em disciplinas nesta Instituição de Ensino Superior (IES), responda:

1. Quais são os maiores desafios enfrentados para realizar a mediação em disciplina EaD?
2. Quais aspectos relacionados à interação dos alunos você destaca numa disciplina EaD? Como se caracteriza a interação tutor-alunos? Há algo a aprimorar em relação a isso?
3. A interação entre professor(a) formador(a) e tutor(es/as) acontece regularmente de modo eficaz? Em quais ocasiões? Há algo a aprimorar em relação a isso?
4. De que modo e com qual frequência há interação entre os tutores(as) (tutores-tutores) da mesma disciplina? Há interação regular com tutores(as) de outras disciplinas? Há algo a sugerir para melhorar esse processo?
5. Como é caracterizada a interação entre tutor(a) e coordenador(a) de tutoria? Sugere algo para aprimorar esse processo?
6. Como acontece a interação com a coordenação de curso? Há algo a sugerir?
7. A comunicação do/da tutor(a) com outras instâncias da EaD (gestores administrativos e de tecnologias, dentre outros) é satisfatória? Há algo a sugerir?
8. O/A tutor(a) a distância agrega muitos requisitos (atributos, qualidades) ao desenvolver suas atividades? Enumere cinco atributos essenciais ao/à tutor(a) no desempenho de sua função.
9. Qual é a principal atividade de um(a) tutor(a)? A atuação do/da tutor(a) em cada disciplina que participa assegura ou deve assegurar, sobretudo, o quê?
10. Com qual frequência você acessa o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Quantas vezes por dia, no mínimo? Qual a carga horária dispensada para atenção à tutoria semanalmente?
11. Quem, efetivamente, tem sido o principal interlocutor de um(a) tutor(a) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na EaD? Cite o interlocutor mais comum, ou seja, o mais frequente?
12. Quais são os principais interlocutores do/da tutor(a) em sua atuação geral na EaD, sobremaneira, fora do AVA? Cite três, em ordem de frequência.
13. O/A tutor(a) exerce atividades compatíveis com a docência, ou seja, relacionadas com o papel de professor(a)? Justifique.
14. Quais são as demandas mais presentes na atividade do/da tutor(a): demandas tecnológicas, didático-pedagógicas, administrativas? Outras? Especifique-as.
15. A seleção do/da tutor(a) nesta Instituição de ensino superior (IES) proporciona angariar (obter) recursos humanos detentores dos requisitos compatíveis às necessidades de cada disciplina? Sim ou não? Justifique a sua resposta.
16. Os conhecimentos adquiridos na capacitação ofertada por esta IES são suficientes para o exercício de tutoria na disciplina na qual atua? Sente-se preparado para atuar como tutor? Há necessidade de aprimoramento (sim ou não)? Em qual aspecto?
17. Como procede para transpor as dificuldades encontradas em relação: a) ao entendimento do conteúdo da disciplina que medeia? b) em atenção ao saneamento

de dúvidas conceituais dos alunos? c) em atendimento às queixas dos alunos a respeito de ferramentas tecnológicas?
18. Quais são os recursos tecnológicos (aparelhos ou dispositivos/programas ou aplicativos) mais comuns na atuação em EaD nesta IES?
19. Quais as maiores dificuldades para configurar (preparar) e disponibilizar uma disciplina no AVA. Há participação do/da tutor(a) nesse processo? De que modo?
20. Há atividades desenvolvidas pelos/pelas tutores(as) que não constam nos documentos prescritivos (normativos)? Se for o caso, cite os exemplos mais corriqueiros.
21. Os/As tutores(as) atuam em conformidade com as suas áreas de formação?
22. Equacionando as demandas e a remuneração atual do/da tutor(a), há algo a propor?
23. Quanto às condições e forma de contratação e atuação do/da tutor(a) (bolsista UAB/CAPES), há algo a sugerir?
24. Após o encerramento da atuação no AVA das disciplinas o que o/a tutor(a) ainda deve fazer?
25. Cite os documentos que normatizam a atuação do/da tutor(a) nesta IES. Como teve acesso a eles? Em qual(ais) ocasião(ões)?

APÊNDICE C – Questionário base para entrevista 2 com tutores a distância

Entrevista 2 com tutor(a) a distância

Considerando a sua experiência como tutor(a) na mais recente disciplina em que atuou nesta Instituição de Ensino Superior (IES), responda:

1. Qual era a sua expectativa em relação à disciplina que atuou? O que esperava de sua atuação como tutor(a) a distância? Isso foi contemplado?
2. Você participou do planejamento da disciplina, em que medida ou em qual ocasião? Há alguma observação a fazer?
3. Como avalia a sua atuação no planejamento e no decorrer das atividades da disciplina? Sugere algo a aprimorar?
4. Como foi a sua mediação no Ambiente Virtual de aprendizagem? Há algo que fugiu da expectativa?
5. Como avalia a sua atuação no encontro presencial com os alunos?
6. Como avalia a atuação do(a) professor(a) formador(a): a) no AVA; b) nas demais atividades da disciplina (planejamento, desenvolvimento da disciplina, elaboração de provas e atividades). Sugere algo a melhorar?
7. A correção das atividades avaliativas no AVA e avaliação presencial foi compartilhada com o/a docente (professor formador) em que medida?
8. O material didático disponibilizado no AVA (vídeos, links, artigos, livros, etc.) e as atividades avaliativas foram eficazes para proporcionar aprendizagem aos alunos?
9. Qual a sua participação na elaboração e formatação do AVA e disponibilização das atividades avaliativas?
10. Como avalia a atuação da Coordenadoria de Tutoria e Coordenação de curso? Sugere algo a ser aprimorado?
11. Como avalia a atuação dos alunos? Há algo a ser melhorado?
12. O AVA e os demais recursos tecnológicos foram eficazes e contribuíram com o seu desempenho? Há algo a considerar?
13. Qual a sua opinião em relação ao uso do WhatsApp nas atividades de docência e de tutoria? Houve uso deste aplicativo na disciplina? Esse aplicativo contribui com o trabalho do/da tutor(a)? Como?
14. O seu nível de conhecimento tecnológico ou conceitual aumentou, considerando o seu conhecimento prévio e o seu conhecimento após a mediação nesta disciplina? Justifique.
15. Considerando o planejamento da disciplina e a sua realização, há algo que não foi contemplado no decorrer da disciplina? Explícite as atividades ou ações não contempladas, conforme o planejado e o que as impediu de serem desenvolvidas.
16. Suponhamos que eu seja seu sócia e que amanhã eu me coloque na situação de substituir você em seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me transmitir de modo que ninguém perceba a substituição? Resumindo: você me passa instruções para que eu atue como seu sócia no trabalho de tutoria a distância nessa disciplina.