



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANNIE ROSE DOS SANTOS

**O AGIR PELA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS FORMATIVAS  
DO TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

---

Londrina  
2015

ANNIE ROSE DOS SANTOS

**O AGIR PELA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS FORMATIVAS  
DO TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento

Londrina  
2015

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237a Santos, Annie Rose dos.  
O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância /  
Annie Rose dos Santos. - Londrina, 2015.  
305 f. : \$b il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem, 2015.  
Inclui bibliografia

1. Ensino a distância - Teses. 2. Professores x Formação - Teses. 3.  
Interacionismo sociodiscursivo. - Teses I. Nascimento, Elvira Lopes. II.  
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:371.314

ANNIE ROSE DOS SANTOS

**O AGIR PELA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DO TUTOR  
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra Lília Abreu-Tardelli  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Núbio Delanne Mafra  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Júlio César Araújo  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dra. Eliana Ma. Severino Donoio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de março de 2015.

## **EPÍGRAFE**

"(Não) se deve cometer o erro de imaginar que a mudança educacional será guiada pelas novas tecnologias de informação e da comunicação, por mais poderosas que estas sejam. A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos; encarna um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores. A história nos ensina que as tecnologias da palavra são cumulativas e não substitutivas, que dependem dos fins sociais e não o contrário... Por último, não cabe postular que a revolução educacional chegará a nossas cidades independentemente do que façam seus agentes sociais. Em épocas de globalização, a ameaça não é ficarmos para trás, é ficarmos excluídos" (José Joaquim BRUNNER, 2001, p.15).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pelo dom da vida e pela sua presença constante em minha vida, nos bons e maus momentos;

À Universidade Estadual de Maringá, pela concessão do afastamento para capacitação docente;

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, pela acolhida calorosa;

À professora orientadora desta pesquisa, doutora Elvira Lopes Nascimento, pelas contribuições valiosas, ensinamentos, apoio e amizade, por ser guerreira, estudiosa invejável em suas inúmeras atribuições, um exemplo a ser seguido academicamente. Agradeço pelo incentivo, por acreditar em mim (muitas vezes mais do que eu mesma), e parafraseando as ex-orientandas, sou grata pelo orgulho que sente de nós, suas orientandas. Seus gestos verbais e não verbais são reveladores de sua essência, do ser humano afetuoso, emotivo e maravilhoso;

Aos integrantes dos Grupos de Pesquisa Gêneros Textuais e Formações Mediáticas (GEMFOR), coordenado pela prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento, pela possibilidade de debates e estudos;

Aos participantes desta pesquisa, os dez tutores do curso de Letras a Distância da Universidade Estadual de Maringá, pela valiosa e gratificante colaboração, sem os quais este trabalho não seria possível. Infelizmente, não posso aqui nominá-los, em atendimento à recomendação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de manter em sigilo os nomes dos sujeitos, porém agradeço imensamente a oportunidade de conhecer o que pensam de sua atividade, as sugestões inestimáveis que propiciaram e de muito ter aprendido sobre a tutoria da EaD e sobre o universo virtual de ensino e aprendizagem;

À Banca Examinadora desta Tese, representada pelos professores doutores Lilia Abreu-Tardelli, Núbio Delanne Mafra, Renilson José Menegassi e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelas contribuições tão necessárias e pertinentes no Exame de Qualificação, e especialmente à prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa, por tão gentilmente ter aceito o convite para integrar a Banca de Defesa na impossibilidade de um dos membros e por ter apresentado de maneira tão firme e convincente seu posicionamento sobre a EaD,

encantando-nos a todos com suas palavras e com seu exemplo de amor e dedicação a essa modalidade de ensino;

Ao curso de graduação em Letras a Distância da Universidade Estadual de Maringá, representado pelos coordenadores no período deste estudo, especialmente à diretora do Núcleo de Educação a Distância da UEM, prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa, pela autorização das entrevistas dos tutores e pela autorização da investigação e análise do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina aqui focalizada;

Ao amigo prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, pela autorização da análise do ambiente virtual da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' por ele ministrada no curso de Letras a Distância à época desta pesquisa e principalmente pela amizade, apoio e incentivo constantes;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, a quem prezo muito a simpatia, a afabilidade, a cordialidade e a competência com que conduz exigentemente a vida acadêmica, pelas valiosas intervenções durante a realização dos dois Seminários de Teses em Andamento (Sedata) da UEL, durante o Exame de Qualificação e na composição da Banca de Defesa;

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela troca de conhecimentos propiciada e pela oportunidade de aprendizagem, em uma verdadeira interação por meio da linguagem. Agradeço especialmente a Alba Maria Perfeito, Núbio Delanne Ferraz Mafra e a Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelos debates profícuos nas respectivas disciplinas ministradas na pós-graduação e pelas mentes inquietas, críticas e questionadoras, e especialmente por contagiar os acadêmicos com sua luta incessante a favor do ensino, seja na modalidade presencial ou a distância;

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, por ter me deixado frequentar como ouvinte, em 2011, o Grupo de Pesquisa que coordena, intitulado 'Interação e Escrita' da UEM e pelas contribuições ao Exame de Qualificação. Agradeço e aprecio a sua amizade, a sua 'genialidade' e sua extrema solicitude para conosco, seu ex-alunos, bem como a parceria na organização de parte do material didático de Língua Portuguesa para o curso de Pedagogia a Distância da UEM desde o ano de 2003;

À Prof. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi da UEM, pela oportunidade de, em 2012, cursar como Aluna Não Regular sua disciplina 'Ensino, Aprendizagem e Educação' e pelas discussões valiosas sobre a aquisição da aprendizagem ali travadas;

Ao Prof. Dr. Thomas Bonnici, pela contribuição no *abstract* e no esclarecimento de minhas dúvidas sobre a língua inglesa, e ao Prof. Dr. Wagner Belinato, pelas traduções das citações em língua francesa;

Aos colegas docentes do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, que supriram minha ausência em sala de aula na graduação presencial e na graduação a distância nos cursos de Letras presencial, e nos cursos de Letras e Pedagogia a Distância e nas demais atividades acadêmicas durante meu afastamento para doutorado e pelo apoio e incentivo à minha capacitação profissional;

Aos colegas de curso da Universidade Estadual de Londrina pela amizade, companheirismo e pelas palavras afetuosas a mim dirigidas no decorrer desses anos de estudo;

À Prof. Thassiane Reis, pela colaboração a este trabalho por meio da transcrição das entrevistas gravadas em áudio e pelo carinho a mim dedicado;

Aos meus pais, que mesmo com poucos anos de escolaridade estimularam o gosto pela leitura e pelo estudo em suas quatro filhas mediante o exemplo da leitura frequente, por nos incentivar constantemente e por não medirem esforços para que todas nós, as filhas, concluíssemos pós-graduação em nossas respectivas áreas de atuação e pelo orgulho que sentem dessa realização;

Aos meus Ivos: a Ivo Augusto, marido, pela (quase sempre) compreensão de minha necessidade de estudos e a Ivo André, filho, minha maior e mais perfeita realização, que mesmo com seu entendimento limitado pela idade (5 – 8 anos), nesses anos de estudos da ‘mãe Ani’ a seu modo incentivou e colaborou com esta pesquisa, jamais reclamando minha falta, pois sabia que a ‘mãe também estudava’, assim como ele;

A minhas irmãs Rosangela, Rosemeire e Andréia dos Santos, que a sua maneira – sem palavras, mas por intermédio da interação não-verbal, pelos gestos e olhares – acreditaram que a irmã mais velha, a ‘distraída’, a ‘desligada’ e a ‘avoada’, como me denominam concluir mais essa etapa;

A Solange Gimenez Medina da Silva, que há anos cuida dos afazeres de meu lar, dispensando extremo zelo e cuidado a meu filho como se dela fosse, e que no período dessa capacitação propiciou-me a despreocupação com os aspectos domésticos e tudo o mais que eles envolvem;

A todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, particularmente aos funcionários da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina, sempre tão prestativos.

## **DEDICO**

Aos leitores desta Tese, pois foi pensando no interesse e contribuição da temática aqui abordada que escrevi este trabalho.

SANTOS, Annie Rose. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da EaD.** 2015. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Nesta pesquisa, empreendo uma reflexão para interpretar a ação e, por meio dela, o agir do tutor da Educação a Distância (EaD), mediante a identificação das representações construídas sobre seu trabalho nos textos prescritivos das instâncias governamentais, nos discursos de especialistas em EaD e na detecção das representações/reconfigurações e análises dos discursos de dez tutores a distância do curso de Letras a Distância de uma instituição de ensino superior vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Utilizando-me de uma metodologia compreensiva/interpretativa inspirada no Interacionismo Socio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2008), objetivei caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho pela linguagem do tutor da EaD, interpretar as representações dos tutores geradas nos textos produzidos por esses profissionais antes, durante e depois da observação da tutoria, buscando dados por meio da utilização dos instrumentos questionário (GIL, 2008) e entrevistas de pesquisa (BULEA, 2010), assim como os dados das análises da mediação e transposição didática dos objetos de ensino por eles realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de uma disciplina oferecida a distância. O quadro teórico-metodológico adotado tem por base o ISD (BRONCKART, 2003; 2005), com aportes do Interacionismo Social (IS) (BAKHTIN, [1992] 2003), além das contribuições das pesquisas atuais que fazem uso das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade (CLOT, 2007; BUENO, 2007) e das Ciências da Linguagem. As categorias analíticas empregadas são as provenientes do ISD, complementadas pela Teoria da Atividade e Transposição Didática, e nos procedimentos de análise busquei caracterizar o gênero de atividade de linguagem do trabalho do tutor da EaD. Os resultados alcançados permitem entender: a) a representação do agir do tutor a distância como profissionais cientes de sua relevância e das prescrições para sua função; b) o processo de mediação empregado nesse agir, sobressaindo-se a mediação entre os objetos de ensino, docentes e acadêmicos do curso; c) no plano do agir, possibilitaram identificar que os artefatos tecnológicos por eles utilizados são as ferramentas virtuais constantes no AVA e os artefatos simbólicos são os diferentes gêneros textuais mobilizados e o gênero de atividade do trabalho da tutoria em EaD. Os resultados apontam ainda que as capacidades desenvolvidas para a mediação de suas ações didáticas são as cognitivas, adquiridas mediante os gestos profissionais inerentes e necessários a sua profissão, indicando ainda que o papel do tutor, ainda em construção em seu métier profissional, é imprescindível na atual configuração da EaD em nosso país, considerando que o tutor é o responsável pelo ensino e aprendizagem dos acadêmicos dessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Tutor. Agir Educacional. Educação a Distância. Interacionismo Sociodiscursivo. Formação de Professores.

SANTOS, Annie Rose. **Doing through language in formative practices of the DE tutor.** 2015. 305.p Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR Brazil, 2015.

## ABSTRACT

Current research comprises discussion for the interpretation of doing and, through it, the tutors who act in Distance Education (DE) by the identification of representations built on their work in prescriptive texts at government level, in the discourses of DE specialists and in the pinpointing of representations/reconfigurations and analyses of the discourses of ten tutors of DE in Language of a higher institution linked to the system of the Open University of Brazil. The genre of professional activity of doing through the language of the DE tutor was characterized. The representations of tutors were interpreted. They were generated in the texts produced by these professionals before, during and after tutorials. Data were retrieved from questionnaires (GIL, 2008) and research interviews (BULEA, 2010), coupled to data of analysis from mediations and didactic transposition of teaching objects undertaken within the Virtual Learning Environment (VLE) of a discipline lectured with DE. A comprehensive/interpretative methodology, inspired by the Socio-Discursive Interactionism (SDI), was employed (BRONCKART, 2008), whilst the theoretical and methodological framework was foregrounded on SDI (BRONCKART, 2003; 2005), and Social Interactionism (BAKHTIN, [1992] 2003), coupled to contributions by contemporary researches that employ Work Sciences, such as Activity Ergonomics and Activity Clinic (CLOT, 2007; BUENO, 2007) and by Discourse Sciences. Analytic categories derive from SDI, complemented by the Theory of Activity and Didactic Transposition. The genre of discourse activity of the DE tutors' work was also characterized. Results show a) the representation of DE tutors' doing in tutorials as professionals aware of their relevance and of the prescriptions for the exercise of their function; b) the mediation process in the doing, with special highlighting of mediation between the teaching object, teachers and undergraduates; c) the identification, on the action plane, that technological artifacts employed are the virtual tools in VLE and the symbolic artifacts are the different textual genres employed and the activity genre of DE tutorials. Results also indicate that cognitive abilities are the capacities developed for the mediation of didactic activities. They are acquired through professional activities inherent and necessary to their profession. Further, the above indicates that the tutors' role, still developing in its professional *métier*, is indispensable within the contemporary DE features in Brazil. In fact, the tutors are the people responsible for the teaching and learning of undergraduates of this teaching modality.

**Keywords:** Tutor. Educational doing. Distance Education. Socio-discursive Interactionism. Teachers' Formation.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' ..... 67
- Figura 2** – Tópico 1 do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'.. 68
- Figura 3** – Reprodução parcial do fórum da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' ..... 69
- Figura 4** – Reprodução parcial do vídeo 1 disponibilizado no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' ..... 70
- Figura 5** – Atividade Online do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' ..... 71
- Figura 6** – Feedback de Avaliação do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' ..... 71
- Figura 7** – Mapa de distribuição dos Polos de Apoio Presencial no Estado do Paraná .... 84

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Síntese dos movimentos da pesquisa e dos procedimentos de análise .....	23
<b>Quadro 2</b>	– Número de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB em 2013.....	44
<b>Quadro 3</b>	– Exigências e habilidades necessárias ao docente online (TRACTEMBERG, 2005).....	54
<b>Quadro 4</b>	– Características do tutor da EaD.....	58
<b>Quadro 5</b>	– Instrumentos de pesquisa e seus objetivos.....	80
<b>Quadro 6</b>	– Participantes das IES que integram o Sistema UAB .....	82
<b>Quadro 7</b>	– Organograma hierárquico da UEM em relação aos cursos de graduação a distância no ano de 2013.....	83
<b>Quadro 8</b>	– Organograma do curso de graduação em Letras a Distância da UEM no ano de 2013 .....	86
<b>Quadro 9</b>	– Grade curricular do curso de Letras a Distância da UEM no ano de 2013.....	86
<b>Quadro 10</b>	– Polos de Apoio Presenciais do curso de Letras a Distância, turmas 2010 e 2012, e os respectivos tutores, no ano de 2013 .....	91
<b>Quadro 11</b>	– Dados relativos à formação acadêmica e à atuação profissional dos tutores a distância no ano de 2013 .....	93
<b>Quadro 12</b>	– Questionário aplicado aos tutores a distância .....	96
<b>Quadro 13</b>	– Roteiro da primeira entrevista realizada com os tutores a distância.....	104
<b>Quadro 14</b>	– Roteiro da segunda entrevista realizada com os tutores a distância .....	106
<b>Quadro 15</b>	– Roteiro da terceira entrevista realizada com os tutores a distância .....	107
<b>Quadro 16</b>	– Calendário das entrevistas com os tutores a distância .....	108
<b>Quadro 17</b>	– Fundamentos da Teoria do ISD por Bronckart.....	114
<b>Quadro 18</b>	– Tipos de textos para a análise do agir .....	129
<b>Quadro 19</b>	– Planos das ações e das atividades de acordo com Bronckart e Machado (2004, p.155).....	132
<b>Quadro 20</b>	– Planos das ações e das atividades dos tutores a distância .....	133
<b>Quadro 21</b>	– Níveis do processo de Transposição Didática no sistema de tutoria dos cursos a distância .....	155
<b>Quadro 22</b>	– Alguns problemas referentes à transposição didática segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998) .....	156

<b>Quadro 23</b> – Descrição dos procedimentos de análise linguístico-discursiva utilizados no ISD.....	165
<b>Quadro 24</b> – Síntese da pesquisa .....	167
<b>Quadro 25</b> – STTs desenvolvidos pelos tutores em resposta ao questionário .....	171
<b>Quadro 26</b> – STTs desenvolvidos pelos tutores a partir da E1 .....	175
<b>Quadro 27</b> – STTs desenvolvidos pelos tutores a partir da E2.....	199
<b>Quadro 28</b> – STTs desenvolvidos pelos tutores a partir da E3.....	212
<b>Quadro 29</b> – Participação dos alunos nos fóruns dos Capítulos 1 a 6 do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, 2013 .....	232
<b>Quadro 30</b> – Participação dos alunos no fórum ‘Atividade Moodle’ do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ .....	232
<b>Quadro 31</b> – Exemplos de abertura, pelos tutores, dos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ .....	233
<b>Quadro 32</b> – Forma de participação dos tutores a distância nos seis fóruns de discussão dos capítulos do livro didático da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ .....	239
<b>Quadro 33</b> – Exemplo da transposição didática nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ .....	240
<b>Quadro 34</b> – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (I) .....	241
<b>Quadro 35</b> – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (II) .....	242
<b>Quadro 36</b> – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (III).....	243
<b>Quadro 37</b> – Exemplo da mediação pedagógica do tutor a distância nos fóruns dos capítulos do livro didático (IV).....	247
<b>Quadro 38</b> – Exemplo da mediação pedagógica do tutor a distância nos fóruns dos capítulos do livro didático (V).....	248
<b>Quadro 39</b> – Forma de participação dos tutores a distância no fórum de discussão da Atividade Moodle da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ .....	250
<b>Quadro 40</b> – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (I).....	251

<b>Quadro 41</b> – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (II).....	252
<b>Quadro 42</b> – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (III) .....	254

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CMC	Comunicação Mediada por Computador
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EaD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEMFOR	Gêneros Textuais e Formação Mediativas
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IS	Interacionismo Social
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	Núcleo de Educação a Distância da UEM
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TD	Transposição Didática
TICs	Tecnologias da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19	
1.1	MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO PAPEL DO TUTOR..... 25	
1.2	ESTRUTURA DA TESE .....	33
<b>CAPÍTULO I –</b>	<b>O TUTOR DA EAD</b> .....	35
1.1	AS PRESCRIÇÕES PARA O TUTOR DA EAD .....	35
1.1.1	A Educação a Distância .....	36
1.1.2	A Educação a Distância no Brasil .....	40
1.1.3	O Sistema Universidade Aberta do Brasil .....	42
1.1.4	Documentos prescritivos: as Concepções sobre o Tutor da EaD .....	45
1.1.5	Competências do Tutor da EaD na visão Contemporânea dos especialistas .....	51
<b>CAPÍTULO II –</b>	<b>AS FERRAMENTAS VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EAD</b> .....	60
2.1	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	64
<b>CAPÍTULO III –</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	74
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA .....	75
3.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES .....	81
3.2.1	A IES analisada.....	81
3.2.2	O Curso de Letras a Distância da UEM.....	84
3.2.3	O Ingresso dos Tutores a Distância na UEM.....	89
3.2.4	Os Tutores Participantes da Pesquisa .....	92
3.3	A GERAÇÃO E A COLETA DE DADOS.....	94
3.3.1	O Questionário e as Entrevistas de Pesquisa: aportes teóricos.....	96
3.3.2	O Questionário utilizado na Pesquisa .....	103
3.3.3	As Entrevistas utilizadas na Pesquisa .....	104
<b>CAPÍTULO IV -</b>	<b>AS TEORIAS SOBRE A LINGUAGEM</b> .....	110
4.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	110

4.1.1	O Início da Teoria.....	115
4.1.2	Conceitos do Dialogismo.....	118
4.1.3	Conceitos Vygotskyanos .....	121
4.1.4	Desdobramentos do ISD .....	125
4.2	A ANÁLISE DO AGIR HUMANO .....	129
4.3	O ISD E A VOZ DOS AGENTES SOCIAIS.....	133
4.4	A TEORIA DA ATIVIDADE E OS POSTULADOS SOBRE APROPRIAÇÃO .....	135
4.5	O ENSINO E O TRABALHO .....	141
4.5.1	A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade.....	142
4.6	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	150
<b>CAPÍTULO V –</b>	<b>ANÁLISES DOS REGISTROS E RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>160</b>
5.1	ENCAMINHAMENTOS ANALÍTICOS DO ISD .....	160
5.2	ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	165
5.2.1	Análise do Questionário .....	170
5.2.2	Análise das Entrevistas de Pesquisa .....	174
5.2.2.1	A entrevista.....	174
5.2.2.2	A entrevista.....	191
5.2.2.3	A entrevista.....	211
5.3	ANÁLISES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	224
5.3.1	Análises dos Fóruns dos Capítulos do Livro Didático .....	239
5.3.2	Análises dos Fóruns das Atividades Discentes.....	250
5.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....	255
<b>CONCLUSÃO .....</b>		<b>259</b>
1	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA .....	260
2	HIPÓTESE CONFIRMADA.....	272
3	LACUNAS E DIFICULDADES ENCONTRADAS .....	273
3.1	AS LACUNAS DEIXADAS PELA PESQUISA .....	273
3.2	AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NESTA PESQUISA .....	274
4	CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS .....	276



## INTRODUÇÃO

"No bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da EaD; novas formas de ensinar e de aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados. Além disso, observamos o surgimento de novos campos profissionais, diferentes formas de trabalho-coletivo e o surgimento de uma classe de trabalhadores ainda não compreendida suficientemente: os tutores virtuais" (Daniel MILL, Luis Roberto de Camargo RIBEIRO e Marcia Rozenfeld Gomes de OLIVEIRA, 2010, p.32).

A escolha do tema desta Tese vincula-se à minha trajetória profissional no Ensino Superior nos últimos catorze anos, especificamente na modalidade a distância, quando, integrante do quadro de docentes do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2001 fui convocada pela então chefia a ministrar aulas de Língua Portuguesa para o Curso Normal Superior (CNS) na modalidade a distância, com Habilitação em Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que seria ofertado pela instituição para capacitar professores da rede estadual de ensino em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases de Educação – LDBEN nº 9394/1996, que determinava que todo professor em exercício deveria ter curso superior até o ano de 2007<sup>1</sup>. Desde então, atuo nessa modalidade com a preocupação voltada sobre como ministrar conteúdos de linguagens a distância, objetivando que os acadêmicos sejam instrumentalizados com a mesma qualidade do ensino presencial; preocupa-me também como os conteúdos repassados por mim enquanto docente são assimilados pelos tutores do curso, a quem cabe a tarefa de mediar o diálogo entre docentes, acadêmicos e objetos de ensino na Educação a Distância (doravante EaD<sup>2</sup>).

Nas disciplinas que ministrei nos cursos de graduação a distância da UEM – CNS, que posteriormente passou a Pedagogia a Distância, e em Letras a Distância – durante esses anos, pude conhecer, compreender e trabalhar com diversos artefatos digitais ali utilizados. O tema EaD foi abordado em monografias de conclusão do curso de Letras (2003 a 2010) e do curso de Especialização a Distância da UEM (2007) orientadas por mim, bem como constou dos trabalhos dos professores da rede estadual de ensino paranaense na capacitação continuada intitulada Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-UEM 2007-2008 e 2009-2010) sob minha orientação. Em conjunto com colegas da instituição,

---

<sup>1</sup> Posteriormente, com a Lei nº 10.172/2001, o prazo para a formação dos professores em nível superior estendeu-se a 2011.

<sup>2</sup> A sigla EaD, conforme Belloni (2012), reporta-se à Educação a Distância oferecida no país, diferentemente da sigla EAD, que se refere à Educação ou Ensino a Distância Abertos a Distância, utilizada em países que trabalham com essa modalidade há mais tempo. No Capítulo II, trato mais dessa diferenciação.

organizamos material didático de Língua Portuguesa voltado a esses cursos<sup>3</sup> com foco na formação do futuro pedagogo/professor, buscando, por meio de gêneros textuais de seu cotidiano, estabelecer o diálogo entre docentes, tutores e acadêmicos sobre os conteúdos nos livros abordados.

Minha atuação nos cursos a distância da UEM, o convívio com o universo dessa modalidade de ensino, com os tutores, o contato virtual com acadêmicos, as gravações em estúdio dos conteúdos didáticos, a escritura, a organização e a revisão do material didático para os cursos de Pedagogia e Letras a Distância situaram-me ante o eixo temático escolhido para esta investigação: a figura do tutor, mediador essencial dos saberes partilhados entre docentes e acadêmicos da EaD, incluindo o material e as tecnologias usadas. Justifico essa escolha porque, ao longo dos anos de trabalho com essa modalidade, instigava-me o papel desempenhado pelo tutor, pois observava o quanto a sua função era e é essencial na atual configuração desse ensino no país. Nesse âmbito, a atividade do tutor da EaD, principal e essencialmente em suas manifestações de linguagem, torna-se um campo fértil de investigação, demandando um olhar de pesquisador que construa reflexões sobre essa realidade educacional e alcance resultados qualitativos para que sejam implementadas ações de melhoria nessa função. A motivação investigativa surgiu, reitero, porque um grupo de docentes da UEM, entre os quais me incluo, teve que aprender, na prática do contexto virtual de ensino, a agir nessa modalidade sem ter sido capacitado para tanto, tal como ocorre atualmente com os tutores dessa instituição, conforme seus relatos para esta pesquisa. Ante esse contexto, particularmente em decorrência da expansão significativa da EaD nas IES públicas via Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB<sup>4</sup>), e tendo em vista a figura do

---

<sup>3</sup> SANTOS, Annie Rose dos. Objetivos do ensino de língua portuguesa. In: PERES, Aparecida de Fátima (Org.). Saberes docentes e práticas de ensino de língua portuguesa: leitura, escrita, análise linguística e gramática. Maringá, Eduem, 2012 (Formação de professores em Letras - EAD; nº 29). SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). Letramento e escrita. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores EAD, vol. 40); SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Alves; BRAGA, Tânia Guimarães (Orgs.). A produção textual e o ensino. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores em Letras, vol. 6). MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina (Orgs.). Concepções de linguagem e ensino. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores EAD, vol. 41). MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina (Orgs.). Escrita e ensino. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores EAD, vol. 42). SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). Alfabetização e Linguagem. Maringá, Eduem, 2005 (Formação de professores EAD nº 17); SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). Concepções de linguagem e a língua portuguesa. Maringá, Eduem, 2005 (Formação de professores EAD nº 18); SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental. Maringá, Eduem, 2005 (Formação de professores EAD nº 20).

<sup>4</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligado à Capes, é integrado por IES públicas que oferecem cursos de nível superior a distância para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. A UAB foi regulamentada pelo Decreto 5.800 de 2006 ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)).

tutor, responsável pela mediação entre os docentes, objetos de ensino e os acadêmicos, julgo pertinente saber, por meio do uso e emprego da linguagem, como se configura a sua atividade pedagógica; como é construída a sua formação para atuar na EaD, de modo a atender às especificidades aí exigidas; e como construir um agir profissional de maneira a acompanhar as novas práticas languageiras instrumentadas pelas novas tecnologias de informação intrínsecas a essa modalidade.

Assim, considerando que o tutor é o responsável pela mediação dos conhecimentos junto aos alunos da EaD e que sua função ainda não é regulamentada no país, julgo necessário observar como este é selecionado pelas IES vinculadas à UAB, qual é a formação requerida para o exercício de sua função, que vínculo mantém com a instituição e de que maneira é capacitado para atuar nessa modalidade. Penso ser relevante investigar também as coerções socioeconômicas nacionais e institucionais que incidem sobre o trabalho do tutor da EaD e sobre a organização dos cursos a distância no país, verificando como pode ser caracterizado o gênero de atividade de seu trabalho, de que forma são construídas as representações sobre o seu agir em um ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos, de que modo se configura o trabalho efetivamente realizado pelo tutor em relação às ferramentas semióticas e tecnológicas que fazem a mediação de suas ações didáticas. A hipótese que busco validar é a de que o tutor da EaD desenvolve características próprias de mediação pela linguagem para ensinar.

Nesse sentido, as questões que nortearam esta pesquisa são:

1. Como podem ser caracterizadas as atividades de linguagem do trabalho do tutor a distância da EaD? Considerando que essa categorização não é encontrada na literatura da área sobre o tutor, busco caracterizar, mediante os instrumentos de pesquisa aplicados aos sujeitos deste estudo, a atividade de linguagem do trabalho educacional desenvolvido pelo tutor nos cursos de graduação a distância que integram a UAB.
2. Como é representado o agir do tutor a distância em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos? Nas análises das entrevistas de pesquisa realizadas com os participantes e na análise da mediação empreendida por eles no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA<sup>5</sup>), pretendo verificar a construção das representações sobre o agir do

---

<sup>5</sup> Os AVA pertencem às tecnologias dependentes e aos programas de computador, desenvolvidos para ofertar um ambiente de aprendizagem que propicie atividades de ensino e aprendizagem *online* a distância (LEITE,

tutor nesse espaço mediado pelas ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem.

3. O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD? Busco observar, mediante dados gerados com os instrumentos de pesquisa, a representação do agir profissional do tutor acerca de seu próprio trabalho, assim como a formação necessária para exercer essa atividade docente.

Essas questões geraram os dados que me permitiram buscar o objetivo geral desta Tese: compreender o agir educacional do tutor a distância da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades pedagógicas.

Na busca de respostas a esses (e outros questionamentos), os objetivos específicos são:

- a) Caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho do tutor da EaD;
- b) Entender a representação do agir do tutor a distância no AVA;
- c) Determinar o que o trabalho realizado revela sobre o agir de linguagem dos tutores a distância;
- d) Identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas.

Esses objetivos constituem os movimentos de pesquisa que são sintetizados no Quadro 1.

---

2006); com a mediação das TICs, se constituem como megainstrumentos indutores da inteligência coletiva (LÉVY, 2006) e são muito utilizados na EaD, como se fossem a sala de aula virtual).

**Quadro 1** – Síntese dos movimentos da pesquisa e dos procedimentos de análise

Movimentos de pesquisa	Procedimentos de análise
<p><i>Movimento 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco nas condições sócio-históricas da EaD na UEM e nas condições sócio-históricas de implementação das tutorias.</li> <li>- Foco nas condições de produção do trabalho: fase preparatória para o exercício da tutoria, seleção e aulas específicas aos tutores a distância promovidas pela UEM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de documentos oficiais nacionais, prescritivos da EaD referentes à tutoria e ao papel do tutor a distância.</li> <li>- Análise de artigos produzidos por estudiosos dessa temática.</li> <li>- Análise das prescrições da UAB para a seleção dos tutores a distância e dos editais de seleção desses tutores na UEM.</li> <li>- Aplicação de questionário e da primeira entrevista aos tutores a distância.</li> </ul>
<p><i>Movimento 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco no exercício da tutoria: a mediação dos tutores a distância em uma disciplina do curso de Letras a Distância, observando quais saberes específicos e quais recursos são mobilizados por eles e buscando depreender suas expectativas sobre seu devir profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das ações do tutor a distância em relação aos gestos de mediação entre tutor, alunos e objeto de ensino mediante a observação do AVA;</li> <li>- Análise das representações dos tutores a distância sobre sua prática profissional, geradas pela segunda entrevista de pesquisa.</li> </ul>
<p><i>Movimento 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco na fase pós-tutoria, verificando se as representações iniciais dos tutores a distância são confirmadas em sua prática no AVA da disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das representações do tutor a distância após a mediação dos objetos de ensino no AVA da disciplina de um curso de graduação a distância geradas pela aplicação da terceira entrevista de pesquisa.</li> </ul>
<p><i>Movimento 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco no ambiente virtual de trabalho: as ações do tutor a distância, por meio da investigação de como acontece a mediação entre tutor, aluno e objeto de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise, por meio da observação da pesquisadora, da mediação realizada pelos tutores a distância no AVA de uma disciplina do curso de Letras a Distância.</li> </ul>

**Fonte:** A própria autora

Defendo a tese de que o trabalho de tutoria a distância apresenta características específicas de mediação relacionadas ao modo de agir pela linguagem; à intencionalidade de cada tutor no contexto particular; aos recursos para o agir e às capacidades para mobilizar esses recursos na tutoria dos cursos de graduação da EaD vinculados à UAB. Nesta Tese, busco conhecer, através dos textos orais e escritos no ambiente presencial e virtual, o agir representado – atividades e ações – do tutor a distância por meio da: (i) investigação das fontes prescritivas de seu trabalho educacional; (ii) da análise dos artefatos virtuais utilizados em sua mediação; (iii) da análise dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa aqui adotados: um questionário e três entrevistas semiestruturadas aplicadas a 10 tutores a distância do curso de Letras a Distância da UEM e (iv) da análise da mediação realizada pelos tutores a distância no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', ministrada no período de fevereiro a agosto de 2013.

Reconheço que a análise de apenas uma disciplina virtual, de somente um curso a distância, sob a orientação de apenas um docente responsável não oferece um panorama completo da tutoria nessa modalidade de ensino e pode comprometer, em certa medida, os resultados. Todavia, não me foi possível, no prazo destinado a esta pesquisa, analisar outras disciplinas e ou outros cursos oferecidos a distância nesta ou em outra IES.

Assinalo que em 2010, ao cursar como Estudante Especial, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a disciplina ‘Gêneros do Discurso – uma perspectiva para o ensino de línguas’, ministrada pela prof. Dra. Elvira Lopes do Nascimento, conheci os fundamentos do ISD, verificando que essa teoria poderia embasar estudos voltados à EaD e aos atores nela envolvidos, especialmente o tutor. As discussões travadas no grupo de estudos e pesquisa Gêneros Textuais e Formações Mediáticas – GEMFOR –, coordenado pela prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento, foram essenciais para a reflexão sobre essa teoria aliada à EaD, contribuindo para o desenvolvimento desta Tese.

O Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 2003, 2005, 2006, 2008, 2013; MACHADO, 2009, 2010 e outros estudiosos filiados a esse construto epistemológico, teórico e metodológico) atribui ao agir e à linguagem um papel essencial no desenvolvimento humano e faz uso de conceitos advindos de ciências complementares como as Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade – para melhor compreensão do trabalho do professor. Justifico o uso dessa teoria para compreender o trabalho do tutor e busco aportes teóricos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991) para melhor entender como ocorre o movimento de apropriação desse profissional. Justifico também o uso dos postulados de Bakhtin e Voloschinov como essenciais para a reflexão sobre o processo de dialogismo, bem como a utilização da Teoria da Atividade de Leontiev, que me possibilitou mais entendimento acerca do processo de apropriação do conhecimento, fundamental para me auxiliar a pensar sobre a questão da mediação desenvolvida pelo tutor da EaD. Os pressupostos teóricos dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta Tese são os de Gil (2008) em relação ao questionário e de Bulea (2010) na entrevista de pesquisa.

Destaco que as leituras e debates propiciados pelo Grupo de Pesquisa 'Interação e Escrita' da UEM, coordenado pelo prof. Dr. Renilson José Menegassi e frequentado por mim como ouvinte em 2011, me permitiram maior compreensão sobre as contribuições de Bakhtin e Voloschinov em relação ao dialogismo e saliento que as leituras e discussões realizadas sobre a Teoria da Atividade de Leontiev na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, intitulada 'Ensino, Aprendizagem e Educação',

ministrada pela Prof. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi e cursada por mim como Aluna Não Regular, em 2012, foram relevantes para o entendimento da mediação.

Com o propósito de fornecer um panorama atual sobre a visão do tutor da EaD e visando à melhor compreensão de sua representação social nos cursos a distância no país, procedi ao mapeamento bibliográfico de dissertações e teses centradas no papel exercido por esse profissional em ordem cronológica, lembrando que a ascensão dessa modalidade de ensino se deu sobretudo a partir da década de 1990.

### 1.1 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO PAPEL DO TUTOR

O levantamento empreendido para esta pesquisa circunscreve ao período de 2007 a 2014, e por meio do mapeamento bibliográfico busco apreender a atual visão sobre o tutor da EaD para entender de que maneira a função desempenhada por esse profissional é concebida pelos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como Educação, Letras, Tecnologia da Informação, Psicologia, entre outras.

Essa revisão se faz necessária, a meu ver, tendo em vista o contexto social contemporâneo do tutor da EaD em nosso país: um profissional importante na configuração dos cursos a distância nessa modalidade de ensino, cuja profissão ainda não foi regulamentada e tampouco categorizada, e cujos estudos sobre seu papel ainda são incipientes. Com o auxílio das pesquisas realizadas por estudiosos de diversas áreas de conhecimento que focalizam o papel exercido pelo tutor da EaD, busco respaldo para entender a relevância social da tutoria, aspecto fundamental da pesquisa que conduzi nesta Tese. Investigar o trabalho do tutor da EaD é essencial para a compreensão das especificidades do contexto educacional que (re)configuram o agir desse profissional.

Discorro sobre dissertações e teses desenvolvidas com foco na figura do tutor da EaD encontradas em bancos de dissertações e teses da Capes e em sítios de busca da internet com os seguintes descritores: "tutor da EaD"; "linguagem"; "mediação" e "transposição didática". Com o objetivo de contextualizar a relevância do tutor da EaD e apreender suas características, nesta Tese (Capítulo I, seção 1.1.5) também apresento considerações relativas a esse profissional encontradas em artigos recentes, escritos por especialistas, que abordam especificamente essa temática.

Andrade (2007), em dissertação de mestrado junto à Universidade Federal do Ceará, 'A Mediação na Tutoria Online: o entrelace que confere significado à

aprendizagem', objetivou compreender as dimensões do trabalho do tutor em processos educativos a distância e a interface desse trabalho no processo de ensino-aprendizagem com base na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. A autora buscou conhecer o papel do tutor, delinear as suas tarefas, visando a propor uma tipologia da ação tutorial observando a presença mediadora do tutor em ambientes virtuais e de que maneira este pode estabelecer uma intervenção promotora de uma aprendizagem significativa. Para tanto, enviou por email um questionário semiestruturado a tutores de IES públicas e privadas brasileiras que participaram do II Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância, evento nacional promovido em junho de 2007 pela ABED (Associação Brasileira de Ensino a Distância), o qual foi respondido por setenta e cinco sujeitos. Uma das questões solicitava que descrevessem elementos restritivos relacionados ao exercício da tutoria e nos relatos sobressaíram-se: a falta de reconhecimento da importância do papel do tutor pela instituição em que atuam; a não exigência da participação do tutor em todo o processo do curso a distância; o não reconhecimento do tutor como professor, fazendo desse sujeito um 'quebragalo na EaD'; a falta de autonomia desse profissional; a ausência de contato com a equipe que desenvolve módulos de estudos e tutoriais; a não participação na elaboração do material didático; o acúmulo de funções técnicas e pedagógicas; e a baixa remuneração. Andrade (2007) defende que deve se identificar a concepção de tutoria não pelo que está desenhado no projeto do curso, mas pelos elementos que se legitimam em seu exercício, conferindo importância ao educador na função de tutor; sugere ainda que o tutor se enriqueça com subsídios teóricos voltados para a compreensão do processo de aprendizagem e da intervenção que pode realizar nesse processo, aprimorando a fluência tecnológica e mantendo a essência de seu trabalho: o olhar zeloso para o outro.

Torres (2007), em tese de doutorado em Psicologia junto à Universidade de Brasília, 'A Educação a Distância e o Papel do Tutor: contribuições da Ergonomia', dedicou-se a compreender a repercussão do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) na EaD com foco no papel do tutor. A autora analisa a natureza do trabalho de tutoria para entender e delinear a atividade desenvolvida pelos tutores fundamentada nas propostas teórico-metodológicas da Ergonomia e com o apoio da Análise Cognitiva da Tarefa inspirada nos princípios da Análise Ergonômica do Trabalho. Seus dados foram obtidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, análises documentais e questionários aplicados a vinte tutores graduados em Educação Física atuantes no centro de tutoria da CEAD/UnB, no curso de especialização a distância Esporte Escolar. Os resultados permitiram delinear a

atividade desenvolvida pelo tutor, revelando a influência da organização do trabalho e das demandas dos cursistas como principais determinantes da atividade de tutoria. Para Torres (2007), a relação tutor/cursista revelou-se um elemento estruturante da atividade de tutoria no curso analisado e permitiu a observação de como o trabalho dos tutores é relevante para auxiliar os cursistas em questões acadêmicas e subjetivas. Assinala a autora que o tutor exerce papel essencial nos cursos a distância, pois é o responsável por garantir a inter-relação personalizada e contínua dos estudantes com o sistema, e essa ação viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educativo e a consecução dos objetivos propostos, acrescentando que a tutoria é necessária para a orientação, o direcionamento e a supervisão do processo de ensino-aprendizagem a distância. A pesquisadora defende que a interação tutor/estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo a distância, visto que o tutor é, na maioria das vezes, o referencial que os alunos dispõem para balizar seus processos de aprendizagem. Argumenta ainda que o tutor, além de orientar e estimular os cursistas ao aprendizado, precisa fazer isso de forma individualizada, e sugere que os tutores devem ser preparados para lidar não somente com as demandas cognitivas, mas com o constante envolvimento da esfera subjetiva no desempenho de seu trabalho.

Ferreira (2009), em tese de doutorado em Educação junto à Universidade de São Paulo, 'Prática pedagógica do professor tutor da EaD no curso Veredas – Formação Superior de Professores', objetivou compreender as possibilidades e os desafios da prática pedagógica do tutor no curso Veredas, destinado à habilitação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a distância, por meio de pesquisa de campo na Universidade Federal de Uberlândia (AFOR UFU), observando as atividades dos tutores nos encontros presenciais do curso. A pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com tutores e coordenadores, grupo focal e com cursistas e análise documental, da qual participaram 10 tutores e 30 cursistas de um total de quarenta e dois tutores e seiscentos e trinta professores cursistas. Seus resultados indicam que o curso Veredas avançou e inovou em relação à formação superior dos professores cursistas, mas apontam aspectos que precisam ser corrigidos e aperfeiçoados para melhor atender às necessidades de cursistas e tutores, que envolvem desde o processo seletivo dos tutores, suas condições de trabalho, até a criação de espaços autoformativos e formativos para o desempenho de suas funções. Ferreira (2009) assinala que a EaD requer um tutor capaz de refletir e pesquisar a própria prática com vistas a transformá-la e ressignificá-la, já que o discurso e a prática dos tutores são mesclados por concepções

inconsistentes da educação, da EaD, sobre professor-tutor, ensino e aprendizagem, transitando entre abordagens tradicionais, construtivistas e sociointeracionistas, explicitando reduzidos conhecimentos acerca desses elementos e da modalidade a distância. Os tutores sujeitos de seu estudo, na visão da pesquisadora, se mostram inseguros, confusos, carentes de orientação e apoio didático-pedagógico, metodológico, tecnológico e administrativo, com dificuldades para o planejamento, coordenação de atividades interativas, colaborativas e significativas, bem como para as orientações de estágio e outras, demonstrando fragilidades teóricas-práticas relativas a diversos saberes, competências e habilidades que envolvem a docência na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa em EaD. A pesquisadora considera que a mediação pedagógica e a orientação acadêmica ficaram comprometidas no sentido de desenvolver nos cursistas práticas reflexivas, interativas e cooperativas, articulação teórico-prática, autogestão e a autonomia no aprendizado, o que confirma e explicita a urgência e a necessidade de autoformação, de formação continuada do tutor em serviço para dar conta de uma formação superior de professores qualificada em EaD.

Pimentel (2010), em dissertação de mestrado em Educação Brasileira junto à Universidade Federal de Alagoas, 'Interação online: um desafio da tutoria', analisa como as interações entre tutor e alunos nos fóruns de discussão realizados em um AVA contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno com foco na interação a partir da abordagem sociocultural ou sócio-histórica de Vygotsky (2001; 2008). O pesquisador afirma que os estudos relativos às interações, suas formas e tipos podem contribuir para o entendimento das funções do tutor na EaD e da própria modalidade de ensino. A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento de dados bibliográficos e webgráficos, coleta de dados, tabulação e análise dos dados e os resultados indicam que os tutores usam vários tipos de interação, nem todos favoráveis para o processo; apontam também para uma interação mútua e colaborativa como as mais indicadas para a atuação do tutor no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando os alunos e conduzindo-os a uma participação mais efetiva. O pesquisador assinala que o tutor tem um papel crucial no processo educacional desenvolvido na sala de aula interativa, pois é responsável pela motivação do aluno ao mesmo tempo em que lança mão de instrumentos específicos e mecanismos para a interação ser efetiva e possibilitar a aprendizagem, pontuando que as interações entre tutor e alunos nos fóruns de discussão do AVA são essenciais para o aprendizado do aluno, porque refletem diretamente na necessidade de contato humano. A responsabilidade conferida ao tutor compreende uma formação adequada e sistemática, para que ele possa não só entender seu papel frente à interação, mas

também se apropriar do conjunto teórico e prático para a realização de suas atividades, fator indispensável ao ensino-aprendizagem mediado pelas TICs; o tutor precisa compreender como a sua participação é fundamental para o aprendizado dos alunos, percebendo os tipos de interação que deve utilizar nas diversas atividades e ferramentas para conduzir os alunos a um aprendizado significativo. Pimentel (2010) salienta que a crítica acadêmica à presença do tutor, concebida como a desprofissionalização docente, revela-se um dos desafios a que estudos e pesquisas empíricas devem se dedicar, aliada ao problema político-administrativo que corrobora a visão minimalista do tutor. Expõe ainda que na EaD, especificamente para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a presença do tutor é de singular relevância, porque sua atividade e função são direcionadas para a interação colaborativa e mútua, essencial para instigar os alunos à permuta de conhecimentos e saberes.

Soares (2010), em tese de doutorado em Linguística junto à Universidade Federal da Paraíba, 'A interação tutor-aluno em EaD: protagonistas de ações de leitura e escrita', pesquisa as ações de linguagem nas interações entre tutores e alunos de um curso de Especialização em EaD e os reflexos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos. O tema foi abordado à luz da teoria do ISD e o autor alerta que falta investimento maciço e sistemático na formação inicial e continuada de professores de português e de outras disciplinas, formação esta que deve partir da compreensão da complexidade das práticas de linguagem escrita, que impõe uma pedagogia do letramento, inclusive o digital, que se sobreponha à pedagogia da temática ou a um ensino de gêneros que não contemple seus aspectos sociocomunicativos e pragmáticos. Sugere que se efetive uma interface entre a Linguística Aplicada e os cursos de EaD, destacando a necessidade de uma assessoria/consultoria de um profissional dessa área na concepção, estruturação e desenvolvimento de cursos de EaD para que o AVA constitua o meio e o fim do conhecimento e do aprimoramento da linguagem verbal.

Ferreira (2011), em dissertação de mestrado em Linguística junto à Universidade Federal da Paraíba, 'Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD', em uma pesquisa etnográfica e netnográfica vinculada à Linguística Aplicada e à luz dos pressupostos epistemológicos do ISD, investigou qual o verdadeiro papel do tutor da EaD. Utilizou também as teorias da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e da Linguagem sobre o Trabalho para pesquisar de que forma as representações dos tutores em Letras em EaD da UEPB sinalizam para o papel desses docentes. Os dados analisados compreendem o manual de atribuições do tutor e quatro

entrevistas, duas em áudio e duas no chat com três tutores, e seus resultados apontaram uma incerteza, por parte dos sujeitos da pesquisa, quanto à definição de seu papel de tutores; insatisfação quanto à ausência de pormenores nas prescrições, confirmando a hipótese da pesquisadora de que as prescrições direcionadas aos tutores da EaD não são suficientemente detalhadas, dificultando a compreensão do papel desse profissional; e que as autoridades educacionais responsáveis pela EaD concebem o tutor ora como responsável pelo seu agir, ora como um executor de atividades prescritas, dualidade que contribui para dificultar a definição do papel desse profissional.

Abro uma exceção para citar o artigo de Schneider e Mallmann (2011), da Universidade Federal de Santa Maria, intitulado 'Tutoria em Educação a Distância: indicadores para políticas públicas', no qual as autoras problematizam as definições e atribuições do tutor no período de 2006 a 2010 mediante a análise de artigos científicos publicados nos congressos internacionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), com uma amostra de 51 textos que apresentam a sistematização do panorama de conceitos e atribuições da tutoria em EaD no Brasil. As autoras sinalizam que as atribuições dos tutores na modalidade a distância necessitam ser estabelecidas com maior consistência operacional nas políticas públicas e editais enquanto diretrizes indutoras da qualidade curricular, pedagógica e de gestão das instituições credenciadas para a oferta de cursos nessa modalidade de ensino, argumentando que a atuação do tutor não constitui profissão, sendo atribuída a cada IES a sua capacitação e suas atribuições específicas. As autoras sublinham que a inexistência de terminologia uniforme referente ao conceito de tutor e as diversas concepções relativas às práticas didático-pedagógicas a ela associadas implica a proposição de um perfil a esse profissional. Asseveram que a reflexão e a discussão sobre as atribuições do tutor são essenciais para uma melhor compreensão e valorização desse profissional na EaD, destacando que o sistema de tutoria é muito mais que um aspecto estrutural e de apoio ao estudante, já que pressupõe fluência tecnológica, orientação, acompanhamento pedagógico, monitoramento e avaliação, e é crucial para que a mediação do processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma dialógico-problematizadora desdobrada em interatividade, interação, colaboração (autoria e coautoria) e autonomia.

Schneider (2012), em dissertação de mestrado em Educação junto à Universidade Federal de Santa Maria (RS), 'Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/USFM: fluência tecnológica no Moodle', observou se a fluência tecnológica no Moodle potencializa a prática dialógico-problematizadora dos tutores conforme os princípios da

investigação escolar e do diálogo-problematizador freireano, priorizando conceitos como interação, interatividade, colaboração e monitoramento *online*. Os dados foram obtidos mediante estudo bibliográfico, observação participante, questionário *survey* do Moodle e analisados mediante a orientação da Matriz Dialógico-Problematizadora; Matriz Temático-Organizadora e Matriz Temático-Analítica. Os resultados revelam que a prática dos tutores na UAB/UFSM alcança os índices desejáveis de dialogicidade e problematização em torno dos conteúdos curriculares desde que a fluência tecnológica não se limite apenas aos patamares técnico e prático. A pesquisadora conclui que a fluência tecnológica no Moodle potencializa o diálogo-problematizador quando a prática dos tutores perpassa os níveis técnico e prático e os emancipadores. A análise da prática de tutores evidencia atendimento satisfatório nas ações e operações que demonstram fluência técnica e prática e que os tutores exercem a interatividade e o monitoramento como princípios fundamentais da prática dialógico-problematizadora, pois se sustentam nas capacidades requeridas para a utilização do computador, mas a fluência emancipatória precisa ser melhor problematizada. Defende que as ações do tutores requerem autonomia na criação e compartilhamento de atividades para registrar ideias, soluções e materiais extras relacionados ao conteúdo e ações relacionadas à colaboração e ao compartilhamento. A pesquisadora lança o desafio a todos os pesquisadores do Sistema UAB, cujas preocupações temáticas de suas investigações estejam centradas na tutoria, para que atentem à fluência tecnológica como um dos princípios basilares da prática dialógico-problematizadora em EaD.

Teixeira (2013), em dissertação de mestrado em Educação junto à Universidade Federal de Santa Maria (RS), 'Conduas conectada e separada dos tutores da UAB/UFSM nas atividades de estudo fórum no Moodle', objetivou compreender como as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle potencializam o diálogo problematizador e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. A pesquisadora problematiza as estratégias implementadas pelos tutores nas atividades de estudo do fórum do curso de Letras Português e Literaturas a Distância da UAB/USFM com base nos dados gerados pelo questionário tipo *survey*, observação participante e documentos do curso segundo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Os resultados indicam que as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle promovem diálogo problematizador e produção colaborativa desde que os tutores desenvolvam fluência nos conteúdos e nas tecnologias, apontando que as condutas conectada e separada dos tutores nessas atividades são basilares

para potencializar a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares nesses cursos. A pesquisadora argumenta que o tutor a distância é alguém que interage com os estudantes do curso, auxiliando-os a compreender e refletir sobre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e também colabora com o professor na escolha de materiais e avaliações, acompanha os professores e estudantes a fim de que o ensino e a aprendizagem estejam em consonância, e sua presença é imprescindível para uma educação a distância com qualidade.

Grosso modo, em diferentes níveis de aprofundamento, estas pesquisas evidenciam uma preocupação com a formação contínua e em torno da prática desenvolvida pelo tutor da EaD; referem-se ainda à formação do professor-tutor reflexivo e investigador e à prática reflexiva em uma perspectiva de ressignificação dessa prática, que busca na formação continuada a superação das dificuldades. Esses estudos estimulam e defendem o diálogo, a interação, a reflexão e a pesquisa, visando à reflexão sobre a prática, sobre a reorganização do trabalho e o pensamento pedagógico, bem como acerca da aprendizagem da profissão e da ressignificação da identidade do tutor.

A questão que se sobressai desse mapeamento é a necessidade de regulamentação da tutoria, de maneira que seja criada uma categoria profissional para o tutor em nível nacional; essa questão é bastante evidente nos depoimentos dos tutores sujeitos deste estudo. Além dessa temática, os aspectos verificados que justificam a realização desta Tese são: (i) a necessidade de o tutor ser capaz de refletir sobre sua prática profissional; (ii) a necessidade de formação continuada do tutor; (iii) a importância do tutor como mediador; e (iv) a necessidade de mais pesquisas relativas a esse profissional. Esses aspectos (i a iii) são focalizados nos instrumentos de pesquisa aplicados aos participantes desta pesquisa, e mediante a análise de sua linguagem e da mediação por eles realizada no AVA busco investigar e caracterizar suas atividades docentes, em atendimento à necessidade de mais pesquisas referentes ao tutor (item iv).

As características do tutor da EaD encontradas no mapeamento se articulam aos objetivos desta Tese: caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho do tutor, entender a representação do agir educacional do tutor no ambiente real e virtual da tutoria, determinar o que o trabalho realizado por esse profissional revela sobre seus agires de linguagem e identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos, digitais, e os simbólicos por eles utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas.

Ressalto que a problemática que envolve o tutor da EaD no Brasil não se trata apenas de uma inquietação minha como docente inserida nessa modalidade, mas sim de uma questão que precisa ser resolvida pela academia, considerando o avanço dos cursos a distância no país. Embora a pesquisa aqui apresentada direcione-se para atender os tutores a distância da EaD da área de linguagens, os resultados da investigação sobre o agir desse profissional, espero, contribuirão para o desenvolvimento de ações favoráveis à melhoria do coletivo de seu trabalho nos cursos de graduação a distância vinculados ao Sistema UAB no país.

A investigação da atividade da tutoria da EaD pela linguagem é fundamental para a compreensão dos aspectos desse contexto educacional que configuram o agir do tutor, revelando a urgência de construir a autonomia desse profissional para auxiliar na construção de dispositivos didáticos que instrumentalizem suas ações nas mediações formativas específicas para esse contexto educacional em vertiginoso crescimento no país.

## 1.2 A ESTRUTURA DA TESE

Dividi esta Tese em cinco capítulos, assim estruturados:

Capítulo I: discurso sobre a EaD e sua grande expansão em nosso país a partir da década de 1990; trato do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído com o fito de interiorizar e expandir o acesso ao Ensino Superior a um maior contingente populacional em atendimento às políticas neoliberais de educação e para a compreensão do contexto sociopolítico que envolve o surgimento do trabalho do tutor; apresento os documentos oficiais nacionais prescritivos do papel desse profissional para conhecer seus gestos profissionais ali elencados; e exponho as competências prescritas para seu agir educacional na tutoria dos cursos a distância pela leitura de artigos de especialistas nessa temática. A meu ver, a apresentação inicial do tutor da EaD e a contextualização de seu trabalho se fazem necessárias para melhor entendimento de seu agir e de sua relevância na atual configuração da modalidade de ensino a distância.

Capítulo II: elenco as ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem utilizadas na EaD, os artefatos tecnológicos, com destaque para o AVA, em que a mediação dos objetos de ensino é realizada pelo tutor, objeto maior de análise.

Capítulo III: apresento a metodologia da pesquisa, sua natureza, o contexto e os participantes, a IES investigada e os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração e a coleta dos dados, o questionário e as entrevistas.

Capítulo IV: trato das teorias sobre a linguagem: o ISD, a Teoria da Atividade, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade para fundamentar as análises referentes ao agir educacional do tutor, assim como os postulados da Transposição Didática para a compreensão desse agir.

Capítulo V: procedo às análises das representações geradas pelos sujeitos deste estudo considerando suas respostas aos instrumentos de pesquisa a eles aplicados e empreendo análises de sua mediação realizada no AVA de uma disciplina oferecida em um curso de graduação a distância; teço considerações relativas a essas análises, aponto as dificuldades encontradas, as lacunas deixadas e as contribuições pretendidas com esta Tese.

## **CAPÍTULO I**

### **O TUTOR DA EAD**

"O professor-tutor é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo. (...) também assume características inerentes à sua função para trabalhar na EaD: deve saber lidar com os ritmos individuais de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento" (BENTES, 2009, p.166).

#### 1.1 AS PRESCRIÇÕES PARA O TUTOR DA EAD

Neste capítulo, abordo o discurso relativo ao papel do tutor da EaD com a finalidade de verificar as fontes das prescrições acerca da atividade de seu trabalho educacional, observando as coerções socioeconômicas globais e institucionais que incidem sobre esse trabalho. Inicialmente, cito os documentos que tratam da EaD: a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; os Decretos subsequentes a essa Lei, como o de nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, e o de nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentam o Artigo 80 da LDB de 1996, e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), que fazem menção ao papel do tutor. Discorro também sobre os documentos expedidos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sobre os editais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pois intenciono conhecer como essas fontes prescritivas regulamentam a atividade do tutor da EaD.

Antes de elencar os documentos, teço algumas considerações referentes ao contexto de atuação do tutor, tendo em vista a ordem metodológica compreensiva/interpretativa do ISD para interpretar a ação e, por meio dela, a pessoa que age. Como isso só é possível nas e através da análise de textos e discursos, efetuo a análise e sua interpretação na abordagem predominantemente descendente-ascendente postulada pelo ISD: desenvolvo um estudo relativo ao contexto sociointeracional mais amplo em que a atividade profissional se insere (BRONCKART, 2009). Nessa perspectiva, trato brevemente do histórico da EaD; em seguida, apresento as fontes prescritivas atinentes à EaD em nosso país, com destaque para o tutor, buscando saber como estas o representam e discorro sobre os documentos expedidos pela UAB e UEM em relação às prescrições para o trabalho educacional do tutor.

### 1.1.1 A Educação a Distância

Nesta Tese, utilizo a mesma definição de educação a distância de Holmberg (1983): o termo EaD cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que se beneficiam do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial.

Mill (2013, p. 22) alega que a sigla EaD tem sido tomada “como representação dos termos *educação a distância*, *ensino a distância* e ainda como *aprendizagem a distância (e-learning)*” na literatura sobre EaD, na prática dos educadores e entre os pesquisadores dessa área de conhecimento; para este autor, o termo EaD deve ser entendido como *Educação a Distância*, definição que utilizo nesta Tese.

Belloni (2012) afirma que o termo Educação a Distância manifesta-se consensualmente na sigla EaD, que difere da sigla EAD, a qual se trata de abreviação para o modelo de Ensino ou Educação Abertos a Distância, modalidade nascida na Inglaterra, em 1969, com a Open University. Ao utilizar a sigla EAD, a referência é da proposta de ensino ou educação abertos, o que difere da estrutura dos cursos a distância que não primam por essa característica, caso dos modelos nacionais, cuja sigla, então, é EaD (RAINHA, 2014).

Moore e Kearskey (2008) assinalam que a educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre comumente em um local diferente do lugar do ensino, exigindo técnicas específicas de criação do curso e de instrução e comunicação mediante várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Dessa forma, segundo Mill (2013), a interlocução é possibilitada por suportes tecnológicos para comunicação síncrona e assíncrona, fazendo da EaD detentora de grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para a participação de cursos de graduação presenciais, geralmente ofertados em centros de pesquisa e difusão de conhecimento, como é o caso da IES pública investigada nesta pesquisa.

De acordo com Mill (2013, p.23), há quatro aspectos elementares da EaD: (i) seu estudo é de aprendizado e ensino; (ii) seu estudo é planejado e não acidental; (iii) é um estudo de aprendizado que geralmente está em um lugar diferente do local de ensino; e (iv) é um estudo de comunicação por meio de diversas tecnologias; a compreensão desses aspectos é crucial na instalação ou na análise de programas de educação a distância, pontuando que a constituição do projeto político-pedagógico dos cursos oferecidos deve contemplar tais

indicadores. Concordo com este autor quando afirma que há ainda muitos elementos que devem ser investigados e compreendidos para desmanchar os termos ‘distância’ e ‘presencial’ no campo educacional; em sua acepção, educação de qualidade é educação, e os tempos e espaços que constituem sua maior presença ou distância não deveriam “interferir e muito menos determinar a base de ensino-aprendizagem” (MILL, 2013, p.24). Complementa que a educação deve ser tomada como educação, sem adjetivos como ‘presencial’ ou ‘a distância’, pois o que importa é que a aprendizagem ocorra de forma efetiva e adequada, e por conseguinte, deveria independer dos esforços de mediação entre estudantes e conhecimento, sejam esforços humanos, sejam tecnológicos.

A EAD, para Belloni (2012), caracteriza-se pela flexibilidade, por sistemas de comunicação abertos e maior autonomia do estudante, paradigma influenciado pela demanda pós-fordista, em que a economia e fatores sociopolíticos impelem os sujeitos à constante adaptação exigida pelo modelo de trabalho; flexibilização, descentralização e autonomia são eixos principais desse enfoque, considerando a democratização e a abertura da produção capitalista. De acordo com Belloni (2012), a EaD no Brasil também caminha nesse sentido, mas os avanços em sua abertura e flexibilização ocorrem com cautela; e geralmente, por se encontrar em processo de consolidação e maturação, nessa modalidade de ensino são traçadas pontes constantes com a liberdade proposta pela ideologia neoliberal e as formas de ensino vigentes no país.

A modalidade de ensino a distância existe há muito tempo: historiadores afirmam que Grécia e Roma antigas já ensinavam por correspondência, e mais adiante na história, no século XVII, a Revolução Científica ajudou na implantação de uma nova maneira de ensinar, também mediante correspondência. No século XIX, Suécia, Alemanha e Inglaterra ofereciam essa modalidade, e as universidades de Wisconsin e de Chicago, nos EUA, e Oxford, na Inglaterra, passaram a ofertar ensino a distância, o qual é oferecido até hoje nessas instituições, em cursos de graduação e pós-graduação. Após a I Guerra, novas iniciativas de ensino foram criadas em decorrência do aumento da demanda por educação, havendo proliferação do ensino a distância. Belloni (2012) registra que nesse período houve grande expansão do capitalismo; o industrialismo inspirava as ações do estado-providência, e os serviços públicos como saúde, educação e habitação eram organizados em bases fordistas. Para a autora, o fordismo foi o modelo industrial dominante no século XX até que as sucessivas crises e as transformações do sistema capitalista paulatinamente demonstraram seu esgotamento.

A EaD pode ser concebida como um produto e um processo da modernidade, já que suas características básicas – sistemas administrativos, redes de distribuição etc.– assemelham-se às características das sociedades modernas, com culturas de consumo e de gestão muito desenvolvidas, entre outras (BELLONI, 2012). Todavia, a autora assevera que o papel do modelo fordista no campo da EaD tem sido criticado porque poucos sistemas de ensino a distância realmente atendem a mercados de massa; em sua visão, na EaD práticas artesanais pré e pós-fordistas coexistem e misturam-se com o modelo fordista, e as novas formas de educação aberta utilizam práticas de EaD para atender às diversidades de currículos e de estudantes e para responder às demandas nacionais, regionais e locais. Destaco que a IES em estudo, assim como as demais instituições públicas que ofertam EaD, não trabalha com formação de massa, pois há uma quantidade pequena de alunos por turma e polo.

Royo (2013) pontua que a modernidade tardia não mais organiza o trabalho de maneira fordista, e que atualmente no pós-fordismo se espera um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante, e que a logística de negociar diferenças e mudanças leva a organização do trabalho à diversidade produtiva, incluindo a especialização em nichos, a terceirização da produção e a customização do consumo. Educar para essa realidade, segundo a autora, requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo, uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.

O crescimento e a diversificação da demanda de educação e formação integram o quadro das mudanças mais gerais na sociedade, pressionando as instituições educacionais e acarretando dificuldades de atendimento eficiente por meios tradicionais, levando os sistemas a adotar formas mais flexíveis de gestão em sua organização interna e nas estratégias de produção e distribuição de currículos. Conforme Mill (2010), a necessidade e a demanda pela formação de professores e a vontade política dos governadores para sanar esse problema de falta de educadores qualificados – à procura da melhoria da qualidade da educação brasileira e ou da visibilidade estatística em relação aos investimentos em formação do cidadão – têm estimulado várias iniciativas de formação de professores pela modalidade a distância em que todos ganham: governo, comunidade escolar e professores em formação.

Oliveira (2003) afirma que o contexto da EaD indica a necessidade de (re)pensar a educação, passando pelas formas de produzir, adquirir, transmitir e estocar o conhecimento, em que a educação se torne preponderante. Concordo com a autora que deve

ser incentivado o pensar e ativada a capacidade crítica, os quais, garantindo a produção de conhecimento, reafirmem noções como ética e solidariedade. Nas palavras da autora:

É nessa rede ampla de relações, cujo centro – sem centro – é o conjunto de ‘nós’ que ligam as malhas da complexa realidade, que a trama da Educação a Distância está sendo construída em seus pontos altos e baixos e com um matiz especial por atender as demandas diversificadas da agenda do novo tempo/espço. **Essa modalidade de educação se reveste de imensa potencialidade, não como solução para todos os problemas, mas cumprindo seu papel relevante como modalidade de educação do futuro, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em via de desenvolvimento** (OLIVEIRA, 2003, p.34, grifos meus).

Sou favorável à tese levantada por Oliveira (2003) de que a queda das barreiras de espaço e tempo é o principal desafio e trunfo para a expansão da EaD, compreendida como um processo educativo que engloba diferentes meios de comunicação: material impresso, telefone, televisão, rádio, CD-ROM, internet e multimeios, os quais, por seu turno, são capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar possível e acessível a interação com as fontes de informação e com o sistema educacional de modo a promover a autonomia do aprendiz por intermédio do estudo flexível e independente. A autora sublinha que na EaD o aluno é o responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder a possibilidade de interagir com seus pares e professores – compreendidos aqui como os docentes responsáveis e os tutores. Estes, por sua vez, deixam de ser os donos do saber e os controladores da aprendizagem para serem orientadores que estimulam – ou deveriam estimular – a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo.

Mill (2013) assinala que a EaD é dinâmica e complexa, e os educadores, pesquisadores e estudantes, bem como os demais interessados ainda devem compreender os diversos aspectos que a constituem, pois em sua visão há lacunas teóricas e de entendimento geral que têm dificultado a concepção e a realização de boas práticas de formação nessa modalidade. Complementa o autor que a EaD se caracteriza pela separação física entre aluno e professor e pela intensificação do “uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadores da relação de ensino-aprendizagem” (MILL, 2013, p. 23); a característica essencial dessa modalidade é a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Dessa forma, para que a aprendizagem aconteça, são necessárias diferentes tecnologias e ferramentas, disponíveis no AVA.

A seguir, abordo sucintamente o percurso histórico da EaD em nosso país, para evidenciar a atual configuração dessa modalidade de ensino.

### 1.1.2 A Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a EaD conheceu diferentes etapas, as quais ocorreram também em outros países, desde o curso por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização da informática e do telefone, até os atuais processos de utilização conjugada dos meios – a telemática e a multimídia –, juntamente com materiais impressos. Oliveira (2003) aponta que a EaD tornou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleducação, e no século XXI o país procurou maneiras alternativas concretas para, ao lado do sistema de ensino convencional, garantir que a educação seja direito de todos e facilitadora de uma inovação cultural social, objetivando minimizar as desigualdades sociais.

Nesse contexto, Oliveira (2003) avança a ideia de que a EaD é assumida como um compromisso nacional. A LDBEN nº 9.394/1996 abre perspectivas e responsabilidades na educação a distância quando, em seu Artigo 80, preconiza que ao Poder Público cabe “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Conforme a autora, decretos e portarias foram aprovados regulamentando aspectos da EaD constantes na lei, e também foi criada pelo governo, em 1996, no Ministério da Educação (MEC), uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) que contava com programas, banco de dados e demais atividades orientadas para a definição de uma política nacional de EaD. A SEED, contudo, foi extinta em 2011, e seus programas e ações foram alocados em diferentes instâncias do MEC, como a Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); quem responde pelos programas da EaD atualmente é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

As potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs – tecnologias traduzidas em recursos tecnológicos a serem utilizados na educação) na mediação pedagógica da EaD objetivam a construção do saber a distância, alterando-se o paradigma que concebe o conhecimento como estado e não como processo (OLIVEIRA, 2003). Nesse contexto, transcrevo as palavras da autora, para quem:

as tecnologias avançadas de comunicação digital propiciam o ambiente e as ferramentas necessários à mediação entre a instituição formadora, os formandos e os orientadores acadêmicos, submetendo suas virtualidades tecnológicas às virtudes pedagógicas de uma proposta formativa em EAD. O uso das tecnologias digitais cumpre, também, o propósito da alfabetização digital – imprescindível à formação do cidadão do mundo. Esse precisa apropriar-se da técnica a seu serviço e de sua formação como pessoa. A instrumentação eletrônica não é, em si, educativa, pois como qualquer tecnologia avançada, está sujeita à dominação mercantilista, cultural e ao modismo. Então, a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento e da formação das pessoas (OLIVEIRA, 2003, p.37).

O potencial de ruptura da EaD, na visão de Oliveira (2003), não se restringe ao uso das TICs sofisticadas, porém relaciona-se à maneira como os formadores – docentes responsáveis e tutores – e formandos – acadêmicos dos cursos de graduação a distância – se apropriam desses instrumentos eletrônicos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção de conhecimento, em uma perspectiva emancipadora e democratizante de atendimento às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Nesse âmbito, a EaD pode ter um significativo potencial formador, e portanto, corroborando a autora, a mediação tecnopedagógica da EaD contém uma pluralidade metodológica, a qual, aliada à pluralidade tecnológica, rompe com as fronteiras temporais e espaciais, altera as relações interpessoais e liga os conhecimentos locais e globais para facilitar alternativas múltiplas de interatividade e estabelecer novas relações com materiais, contextos, saberes, práticas humanas e aprendizes interlocutores do processo educativo a distância.

Concordo com Knuppel (2013) quando assinala que a EaD é uma modalidade diferenciada que tem como prerrogativa a democratização de ensino por meio de um sistema que precisa ser institucionalizado nas universidades brasileiras, necessitando, para tanto, ser compreendida como um processo que viabilize a formação inicial e continuada, em uma perspectiva de educação permanente, como uma das maneiras que pode auxiliar na resolução de problemas referentes ao desenvolvimento econômico e tecnológico contemporâneo.

Na sequência, apresento o Sistema UAB, instituído em 2006 (Decreto 5.800) pelo MEC com a finalidade de democratizar e interiorizar a expansão do Ensino Superior no Brasil, considerando que esse órgão responde pelos programas de educação a distância no país e estabelece normas para sua implantação.

### 1.1.3 O Sistema Universidade Aberta do Brasil

A instituição investigada nesta Tese, a UEM, integra o Sistema UAB desde o ano de 2008, e por esse motivo julgo pertinente discorrer sobre esse Sistema. Inicialmente cito Costa (2013), que afirma que a oferta de cursos superiores a distância no país relaciona-se estreitamente às políticas públicas implementadas para incrementar o número de vagas nas instituições públicas visando a democratizar o acesso a esse nível de ensino.

Costa (2013) assinala que, em 2001, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou até recentemente, o Brasil era o detentor de um dos índices mais baixos de acesso à educação superior na América Latina, mesmo quando se considerava o setor privado. A porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos era menor de 12% em comparação com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora contasse com 40% da faixa etária, era um caso à parte, uma vez que adotara o ingresso irrestrito, o que se refletia em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Nesse ano (2001), Brasil continuava em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%), e se encontrava entre os países com a educação superior mais privatizada do planeta, exatamente o oposto do que acontece na grande maioria das nações desenvolvidas, onde os índices de participação do setor público superam 70%. Ainda para a autora, quando nos debruçamos sobre os números do ensino superior brasileiro presencial, é possível verificarmos a oferta de vagas nesse nível de ensino e entendermos a criação de cursos e programas na modalidade a distância como uma medida que objetiva interiorizar e democratizar a oferta do ensino superior público, almejando que o Brasil deixe de ser apontado como o país que apresenta um dos maiores índices de privatização do planeta. Dados do Censo do Ensino Superior de 2012 revelam que, nesse ano, houve 7.037.688 matrículas no Ensino Superior brasileiro. Destas, a maior parte está em IES privadas, 5.140.132. Das matrículas em universidades públicas, 1.087.413 se referem às universidades federais, 625.283 às estaduais e 184.680 às municipais. Em relação à EaD, o ritmo de crescimento no número de matrículas no Ensino Superior foi maior do que nos cursos presenciais. Nesse mesmo ano, 2012, as matrículas em cursos a distância aumentaram 12,2%, enquanto que nos presenciais o aumento foi de 3,1%. Os alunos matriculados nos cursos presenciais totalizam 84,2%, e os matriculados em cursos a distância somam 15,8%. As universidades privadas também são maioria na EaD: 83,7% dos alunos as frequentam. Dados do Ministério da Educação informam que, em 2012, oito em cada dez

novos alunos se matricularam em IES privadas. Essas instituições também foram responsáveis por 77% dos diplomas emitidos a formandos de 2012; no total, 73% das matrículas estavam na rede particular, concentração que aumentou pouco na última década – em 2003, as faculdades, centros universitários e universidades pagas detinham 71% das matrículas.

Diante desses números, o governo federal deu início a um processo de formulação e consolidação de programas cuja meta é a expansão e a interiorização do Ensino Superior na esfera pública e instituiu cinco programas: a) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); b) Programa Universidade para Todos (PROUNI); c) Universidade Aberta do Brasil (UAB); d) Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e e) Institutos Federais (RAINHA, 2014).

Trato do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído em 2006 como uma política direcionada à educação, implementada nos dois mandatos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) por se tratar de programa ao qual a IES em pauta nesta Tese, a UEM, integra. O Sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país mediante cursos e programas a distância oferecidos por IES públicas em articulação com os Polos de Apoio Presencial. Tem como objetivos a institucionalização da EaD e a centralização das políticas educacionais que abrangem essa modalidade de ensino voltada à formação de professores no Ensino Superior; suas finalidades estão expressas no parágrafo único do Artigo 1º do Decreto:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006).

A prioridade do Sistema UAB é a formação de professores nas licenciaturas, a capacitação inicial e continuada dos profissionais da educação básica da rede pública, o aperfeiçoamento e a especialização, além de buscar dirimir as desigualdades de acesso ao ensino superior nas regiões interioranas do país por meio da oferta de cursos superiores em

diferentes áreas e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas sobre novas metodologias e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006). A UAB, por conseguinte, é um sistema constituído por IES públicas de Ensino Superior alicerçado pelo trinômio ensino, pesquisa e extensão e que atualmente vincula-se à Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, prevendo a oferta de educação superior com base na adoção e fomento da modalidade de EaD, o que lhe confere férteis potencialidades, considerando que um dos objetivos é atender às demandas reprimidas por educação superior no país. Mota (2009, p.297) destaca que "a UAB apresenta as bases para a educação de adultos que trazem experiências prévias do mundo do trabalho e retornam aos bancos escolares à procura de formação inicial ou continuada", e na acepção de Costa (2013), a UAB contribui para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida.

Dados de maio de 2014 disponibilizados na página virtual da Capes informam que o Sistema UAB é integrado por 104 instituições públicas, das quais 56 são universidades federais, 17 institutos de educação, ciência e tecnologia e 31 universidades estaduais; esse número é alterado constantemente em função das instituições que oferecem mestrado profissionalizante via UAB. Essas instituições, juntas, oferecem cursos superiores para mais de 300 mil alunos, com cerca de 8 mil tutores. As atividades pedagógicas dessas instituições abrangem 668 Polos de Apoio Presencial ativos, localizados nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal. São 59 Polos na região Centro-Oeste, 218 no Nordeste, 91 na região Norte, 179 no Sudeste e 121 no Sul do Brasil (Quadro 2).

**Quadro 2** – Número de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB em 2013

<b>Região</b>	<b>Número de Polos</b>
Centro-Oeste	59
Nordeste	218
Norte	91
Sudeste	179
Sul	121
Total	668

**Fonte:** A própria autora, com base nos dados da Capes ([www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br))

Nas IES que ofertam cursos no âmbito do Sistema UAB, o modelo pedagógico sustenta-se em quatro pilares: (i) sistema de tutoria; (ii) utilização de material impresso; (iii) realização de encontros presenciais obrigatórios nos polos; (iv) uso do ambiente virtual de aprendizagem (RAINHA, 2014). Nesta Tese, contemplo os itens (i), (ii) e

(iv), pois dizem respeito ao tutor e ao ambiente em que se realiza a mediação dos objetos de ensino.

Após breve conceituação da EaD no Brasil e do Sistema UAB, descrevo alguns documentos oficiais brasileiros expedidos sobre essa modalidade de ensino, com ênfase para o papel a ser exercido pelo tutor, para contextualizar sua função e conhecer suas atribuições.

#### 1.1.4 Documentos Prescritivos: as Concepções do Tutor da EaD

Apresento alguns documentos oficiais nacionais referentes ao papel do tutor para conhecer as fontes prescritivas sobre essa profissão em ascensão no país. Considerando que o trabalho, no caso, o desempenhado pelo tutor, configura-se como uma das formas de agir do homem na sociedade e que as condutas humanas constituídas socio-historicamente necessitam de uma linguagem – artefato simbólico – para se desenvolver por meio do que Habermas (1987) chama de agir comunicativo, é mediante a análise dessa linguagem – textos orais e ou escritos – que podemos efetivar a interpretação do homem em situação de trabalho. Nesta pesquisa, a análise dos textos prescritivos não é desenvolvida<sup>6</sup>, tendo em vista não ser este o objetivo da Tese; abordo as prescrições para contextualizar e melhor compreender o papel social do tutor.

Na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no Artigo 80, há menção à EaD:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 3-4).

---

<sup>6</sup> Essa análise já foi desenvolvida por Ferreira (2011) em sua dissertação de mestrado. In: FERREIRA, Telma Sueli Farias. Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, CE, 2011, 177f.

A Lei ainda está bastante vaga no que tange à modalidade de EaD, e não abarca seus elementos principais, regulamentando de fato essa modalidade de ensino; essa complementação é feita aos poucos, mediante pareceres, portarias e decretos. Dois anos após a promulgação da LDBEN/1996, um decreto presidencial, datado de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou seu Artigo 80, definindo o que é a EaD, dispondo sobre o credenciamento de instituições nessa modalidade de ensino pelo MEC, tratando de avaliações, matrículas, certificados e diplomas. Por ser extenso e não citar o tutor, tampouco o papel dos envolvidos nessa modalidade de ensino, não o reproduzo aqui, apenas indico suas referências<sup>7</sup>.

Convém destacar que Abreu-Tardelli (2006) analisa os documentos da EaD e observa que entre o primeiro e o segundo decreto há uma evolução, pois no de 1998 um dos atores, o professor – e conseqüentemente o tutor – era excluído ao se considerar o processo dessa modalidade de ensino como ‘autoaprendizagem’, centrado no aluno. A figura dos demais atores da EaD – professor e tutor – passa a constar nos documentos oficiais depois de 2005; antes disso, conforme Ferreira (2011), não era tão significativa. Ainda a respeito da legislação, Gomes (2009) assinala que, até a década de 1990, a EaD no Brasil era tida como ‘clandestina ou excepcional’, havendo a necessidade de uma lei que a regulamentasse assegurando-lhe o “status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino” (DIAS e LEITE, 2010, p.17); esse reconhecimento nacional foi possível com a LDBEN n. 9.394/1996, e com sua normatização no Decreto 2.494, revogado em 2005 pelo Decreto 5.622.

Uma portaria expedida pelo MEC, datada de 07 de abril de 1998, trata do credenciamento das instituições interessadas no oferecimento de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância, considerando a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento. Em 2001, nova portaria foi expedida pelo órgão dispondo sobre o credenciamento; não trato mais pormenorizadamente desses documentos por não contemplarem o tutor da EaD e não cito as resoluções e pareceres relativos à EaD subsequentes a essa portaria.

O termo tutoria aparece no documento da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de 2000. Ressalvo que a ABED intitula-se como “uma sociedade científica, sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância, criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em educação a distância e em novas tecnologias de aprendizagem”, como indica no sítio [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br). Com esse objetivo, organiza eventos nacionais e internacionais

---

<sup>7</sup> Essas referências encontram-se em seção própria, nas Referências desta Tese, intitulada Sítios Consultados.

direcionados para a difusão do saber em EaD. Em seu código de ética de 2000, há menção à tutoria no item 7, quando preconiza que as instituições afiliadas à ABED se comprometem a respeitar determinados princípios, entre os quais o acompanhamento do progresso dos alunos utilizando os recursos da tutoria, apoio didático e aconselhamento. No item 11, consta que cabe às instituições o oferecimento de orientação e treinamento a autores, monitores e consultores no tocante às particularidades da ação pedagógica da EaD; no entanto, apenas menciono essa prerrogativa da ABED, porque esse órgão não regulamenta a EaD no país.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), documento norteador para a elaboração de propostas para cursos e sistemas de educação a distância, assim caracterizam o tutor:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007, p. 22).

Para a formação dessa nova categoria, que ainda não se enquadra como profissional em termos legais, esse documento indica a necessidade de que as instituições desenvolvam planos de capacitação e formação de seu corpo de tutores prevendo a capacitação no domínio específico do conteúdo, a capacitação em mídias de comunicação e a capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (COSTA; KNUPPEL, 2014); ressalta também que o quadro de tutores para a execução de atividades pedagógicas e tecnológicas deve respeitar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem. Essa relação é de 25 alunos para cada tutor.

A modalidade de EaD é ainda recente no país, e por esse motivo inexistem atribuições consolidadas para as diferentes modalidades de tutoria. A definição para esse profissional é de

[...] orientador acadêmico com formação superior adequada que é responsável pelo atendimento dos estudantes no Polo, acompanhando e orientando-os em todas as atividades que envolvem o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009, p.16).

Já o tutor a distância é assim conceituado:

[...] orientador acadêmico com formação superior adequada que é responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios tecnológicos de comunicação (e-mail, fóruns, teleconferências, telefone, etc.) (BRASIL, 2009, p.16).

Ambos os tutores – presencial e a distância – são designados como orientadores acadêmicos (BRASIL, 2009), com a diferença de que o tutor presencial atende os alunos no Polo, enquanto que o a distância realiza esse atendimento via meios tecnológicos.

A Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009, define o tutor como um profissional selecionado pela IES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das seguintes atividades:

1. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
2. Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
3. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
4. Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursistas no prazo máximo de 24 horas;
5. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
6. Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
7. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
8. Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
9. Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
10. Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Em relação aos tutores presenciais do curso de Letras a Distância da UEM, o Edital 085-2012<sup>8</sup> dessa IES assim dispõe:

4.1. Os tutores serão orientadores pedagógicos que terão a função de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe ao tutor orientá-los no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades do curso; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas. Cada tutor será responsável por uma turma de até **50 (cinquenta) alunos**. Este tutor será habilitado por um processo de capacitação específico coordenado pela equipe da UAB-UEM (Edital 085-2012 UAB-UEM, grifos meus).

---

<sup>8</sup> <http://portal.nead.uem.br/tutoria/adm/documentos/2012-0104-E519492310.pdf>. Acesso em 02/03/2013.

A Resolução CD/FNDE nº 26 também prescreve que cabe às instituições determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. Informa também que o tutor deve possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a programa de pós-graduação para poder exercer a função e fazer jus à bolsa mensal. As atribuições prescritas ao tutor mencionam atividades de acompanhamento, apoio, acesso frequente ao AVA e elaboração de relatórios, que poderiam ser associadas às questões técnico-operacionais de um curso, e preveem sua participação em capacitação e atualização, seu envolvimento no processo de avaliação e a mediação de conhecimentos, atividades diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, estabelecem os gestos profissionais (NASCIMENTO, 2011) do tutor e reafirmam a função de tutoria como imprescindível ao sucesso da modalidade de EaD (FRANCO e SOUZA, 2013). Nessas prescrições, há indicação de diversas atribuições designadas ao tutor pelo emissor, representado por UAB, MEC e Capes. As tarefas de mediar, acompanhar, apoiar, manter, estabelecer, colaborar, participar e elaborar, que constituem o agir profissional do tutor, são transmitidas em um tom diretivo, o que propicia a clareza das atividades a serem desenvolvidas na tutoria.

Reproduzo fragmentos do edital de convocação para os candidatos à função de tutores a distância do curso de Letras a Distância da UEM; esse texto é o mesmo utilizado em todos os editais da IES para a chamada de candidatos a tutores presenciais e a distância da instituição, em todos os cursos de graduação nessa modalidade de ensino.

#### DA DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS FUNÇÕES

4.1. Os Tutores serão orientadores pedagógicos que terão a função de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe ao Tutor orientá-los, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades do curso; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas. Cada Tutor será responsável por, aproximadamente, 25 (vinte e cinco) alunos. Este Tutor será habilitado por um processo de capacitação específico coordenado pelo NEAD/UEM.

4.2. As principais atividades do Tutor compreendem:

4.2.1. Serão responsáveis pelas atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

4.2.2. Deverão participar de reuniões semanais presenciais com docentes, coordenação do curso, coordenação de tutoria e coordenação do NEAD/UEM, as quais serão realizadas sempre em Maringá.

4.2.3. Os Tutores deverão ter disponibilidade de horários, dentro de sua carga horária, para atender os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

4.2.4. Desenvolver as atividades de acordo com o cronograma do curso, com o calendário e com a sua jornada de 20 horas semanais de trabalho.

4.2.5. Orientar os alunos na busca das informações necessárias para a organização dos estudos como aluno de educação a distância.

4.2.6. Corrigir atividades realizadas pelos alunos.

4.2.7. Trabalhar em equipe, colaborando nas atividades com os demais tutores, alunos e professores por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle do curso.

4.2.8. Enviar relatório sobre as atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle ao coordenador de tutoria do curso (EDITAL 004-2012 NEAD/UEM. [http://portal.nead.uem.br/tutoria/processo\\_seletivo.php?tipo=processo&id\\_processo=135](http://portal.nead.uem.br/tutoria/processo_seletivo.php?tipo=processo&id_processo=135)).

A UAB e a UEM, instituições subordinadas ao MEC, estabelecem normas semelhantes para a função do tutor a distância considerando as prescrições oficiais desse Ministério. Essas normas, por seu turno, configuram-se como fontes prescritivas que incidem sobre a atividade de trabalho educacional desse profissional.

Nas descrições das atividades direcionadas ao tutor a distância, fica evidente o caráter de mediação a ser exercido por esse profissional, pois é sua responsabilidade: (a) "mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas" (UAB); (b) "orientar os alunos, no AVA, para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades do curso" (UEM); (c) "acompanhar as atividades discentes" (UAB); (d) "acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos" (UEM); (e) "mediar as atividades discentes" (UAB); e (f) "orientar os alunos na busca das informações necessárias para a organização dos estudos" (UEM). Assim, a função do tutor a distância depreendida das prescrições da UAB e UEM – em consonância com as prescrições do MEC – é a de mediador de objetos de ensino entre docentes responsáveis e acadêmicos dos cursos a distância; esses devem ser os seus gestos profissionais.

No Brasil, as políticas públicas educacionais buscam investir em programas visando inserir 30% dos jovens no Ensino Superior, meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em atendimento à orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC), o que constitui uma coerção socioeconômica global e institucional. Nesse âmbito, a EaD é uma alternativa viável para o alcance desses objetivos, porque essa modalidade de ensino consegue ampliar o acesso ao ensino superior com mais facilidade, além de conseguir absorver uma quantidade considerável de professores para ocupar a tutoria, mesmo

ocasionando a precarização do trabalho docente à medida que esses profissionais exercem suas funções na EaD mediante contratos de prestação de serviço, recebem bolsas, entre outros fatores (FRANCO e SOUZA, 2013). Em relação à tutoria, UAB e UEM detalham os procedimentos a serem executados pelos tutores e também se encontram em consonância com o objetivo nacional maior, que é a capacitação de jovens e adultos em nível superior em atendimento à meta estipulada pelo governo em conjunto com o MEC e outros órgãos.

Nas prescrições oficiais, o tutor da EaD é considerado um profissional que se responsabiliza pela concretização do processo de ensino e aprendizagem e pela realização de atividades como *mediar, desenvolver, articular saberes, pilotar as atividades, apoiar, criar uma memória didática*, etc., que são seus gestos profissionais. A UEM, como integrante do Sistema UAB, obedece a suas prerrogativas em relação ao tutor e seus editais corroboram a mesma visão, a de que o tutor é considerado responsável e executor de ações. Os emissores das fontes prescritivas aos tutores da EaD, representados pelo MEC, Capes, UAB e UEM, mesmo de forma não explícita, responsabilizam-se pela liberação da remuneração dos tutores, ou seja, detêm o poder de concessão ou não das bolsas a esses profissionais<sup>9</sup>.

A seguir, teço considerações referentes ao papel do tutor da EaD encontradas em artigos científicos que tratam de seu devir profissional para melhor caracterizar as atividades na tutoria dos cursos de graduação a distância no país, particularmente os vinculados à UAB.

#### 1.1.5 Competências do Tutor da EaD na visão Contemporânea dos especialistas

As competências e capacidades dos adultos remetem às questões mais caras ao ISD porque envolvem reflexão, tomada de consciência e desenvolvimento (ZIRONDI e NASCIMENTO, 2014). Sobre essa problemática, Bronckart (2012, p. 91) aventa que “é indispensável distinguir diferentes níveis de desenvolvimento, tendo em conta os tipos de objetos ao qual esse desenvolvimento se endereça”. O autor se reporta ao desenvolvimento, e “após consultar os grandes autores de referência”, conclui que o desenvolvimento é tratado por vezes como conhecimento formal/conceitual, ou desenvolvimento de comportamentos e/ou capacidades de ação, ou ainda desenvolvimento das pessoas e sua identidade.

---

<sup>9</sup> A UAB, vinculada à DED/Capes, estabelece as diretrizes para o pagamento de bolsas aos tutores, cujo valor, à época desta pesquisa, é um pouco maior que o salário mínimo nacional.

Tomando como pressuposto os postulados do ISD, que de uma perspectiva vigotiskiana se preocupam com as condições e a natureza da “reorganização do funcionamento psíquico que caracteriza o desenvolvimento” (BRONCKART, 2012, p. 93), nesta seção focalizo as representações dos especialistas em EaD sobre o que denominam “competências” do profissional que atua como tutor da EaD. Ao optar por verificar as competências do tutor da EaD referidas pelos pesquisadores em artigos publicados em revistas científicas atuais, busco compreender essas competências observando se é possível interpretar o termo competência empregado pelos autores em seus textos além da acepção de competência<sup>10</sup>, mas assumindo a posição do ISD como um nível de desenvolvimento implicado na atividade, ou seja, nas capacidades de ação dos tutores da EaD nas situações a que eles são submetidos.

Descrevo algumas considerações encontradas em literatura específica, bastante atual devido à configuração recente da atividade de tutoria, desenvolvida com o crescimento da modalidade de ensino a distância a partir da década de 1990. No mapeamento bibliográfico na parte introdutória desta pesquisa, que englobou dissertações e teses relativas à tutoria em diversas áreas de conhecimento, encontrei artigos que abordam esse profissional e cito alguns com o objetivo de apresentar a visão contemporânea atinente ao tutor da EaD, elencando as competências que dele são exigidas, para melhor contextualização da relevância de seu papel.

Belloni (2012) argumenta que a tutoria situa-se em um dos grupos das funções docentes que compõem a organização institucional da EaD:

[...] o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o **terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação)** (BELLONI, 2012, p.84, grifos meus).

---

<sup>10</sup> Bulea, Bronckart (2005) e Bronckart (2006, p. 188-189) apresentam um breve histórico dos movimentos percorridos na trajetória do termo “competência”. Sintetizo dois movimentos: a) o do cognitivismo, que apregoa que as funções psicológicas superiores (atenção, percepção e memória) fundamentam-se biologicamente de forma inata e que cada ser humano é dotado de uma competência ideal similar à competência da língua; b) o da visão da ergonomia e da formação profissional, segundo a qual é no nível de desempenho, ou seja, no nível do saber-fazer com um caráter dinâmico que a competência é de fato apreendida. Nesse movimento, diferente dos outros movimentos expostos pelos autores, são as exigências provenientes do meio que definem as competências, tomando-se como objeto de análise as atividades coletivas, a eficácia e a adequação do desempenho dos participantes ao serem confrontados com essas tarefas. É nesse segundo movimento que se inserem os pressupostos do ISD para a questão do desenvolvimento profissional.

A autora acrescenta que o tutor precisa conhecer os processos de aprendizagem, as metodologias, as teorias que envolvem as relações de aprendizagem, construtivistas ou tradicionais, assim como os processos avaliativos nos AVA, e pontua que as relações pedagógicas precisam ser redimensionadas, atualizadas e experimentadas pelos tutores em sua própria formação para que sejam desenvolvidas junto aos alunos, devendo adaptar-se aos modelos educacionais a distância.

Moreira *et al.* (2013, p.51) afirmam que, para assumir a função de tutor em cursos de graduação a distância vinculados ao Sistema UAB, é essencial possuir um perfil “multifacetado de competências e habilidades para que possa cumprir as ações que são de sua responsabilidade”, ações diversificadas nos campos pedagógico, didático e tecnológico, considerando as especificidades da sala de aula virtual, heterogênea.

Tractenberg e Tractenberg (2007), com base em estudos de autores como Berge (1995), Collins; Berge (1996) e Palloff; Pratt (2002), descrevem quatro grande grupos ou áreas de competências necessárias à docência *online* independente construídas a partir desses estudos e da observação de sua prática profissional: (i) competências pedagógicas (domínio dos métodos de ensino-aprendizagem) e técnicas (domínio do conteúdo); (ii) competências socioafetivas (capacidades de criação de um ambiente interpessoal favorável à aprendizagem); (iii) competências gerenciais (capacidades de organização e coordenação das atividades e procedimentos relativos ao curso); e (iv) competências tecnológicas (domínio das tecnologias de informação e de comunicação requeridas para a condução das atividades) (TRACTENBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007). As exigências e habilidades necessárias ao tutor da EaD, embora este não possa ser considerado um docente independente, uma vez que não possui autonomia em seu agir, podem ser focalizadas com base nas prerrogativas desses autores (Quadro 3), considerando que dizem respeito à forma como deve ser conduzido o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

**Quadro 3** – Exigências e habilidades necessárias ao docente *online* (TRACTEMBERG *et al.*, 2005)

<b>Técnicas / pedagógicas</b>	<b>Gerenciais</b>	<b>Tecnológicas</b>	<b>Socioafetivas</b>
Compreender e adaptar-se ao modelo pedagógico do curso <i>online</i> ;	Clarificar os objetivos;	Utilizar com desenvoltura as tecnologias de informação e comunicação para a organização e condução das atividades no ambiente <i>online</i> ;	Manter-se afetivamente próximo e comunicacionalmente presente no espaço virtual por meio de contato frequente, de preferência em tom informal, estabelecendo interações comunicacionais mais horizontais e simétricas com os alunos;
Esclarecer prontamente as dúvidas dos alunos sobre conteúdos e atividades;	Orientar as atividades acadêmicas;	Orientar os alunos sobre os procedimentos básicos do curso – a forma de submeter trabalhos, acessar conteúdos, enviar mensagens, etc.;	Apoiar e estimular a aprendizagem, por meio de mensagens que valorizem e encorajem a participação;
Mediar as discussões, questionando e solicitando aos alunos o esclarecimento e o aprofundamento de ideias;	Abrir, gerenciar e organizar discussões ao cumprimento das atividades;	Esclarecer questões sobre os materiais recebidos, sobre o uso da plataforma e das ferramentas de aprendizagem, ou encaminhá-las à equipe técnica.	Respeitar as especificidades culturais, o estilo pessoal e as disponibilidades de cada um para a interação;
Facilitar a construção dos conhecimentos por meio da reflexão crítica, valorizando as múltiplas visões e perspectivas de análise;	Lançar notas e avaliações no sistema de registro acadêmico, encaminhando provas corrigidas, elaborando relatórios de turma;		Contribuir para a criação de um ambiente amigável, dirimindo conflitos e promovendo a interação e a colaboração entre os alunos.
Estabelecer ligações entre teoria e prática, relacionando os trabalhos dos alunos à literatura específica, a vivências, a exemplos e contraexemplos, contextualizando os saberes;	Identificar os atores e lidar com as instâncias administrativas típicas da educação <i>online</i> (docentes responsáveis, equipe técnica, secretaria acadêmica, e outros.		
-Avaliar trabalhos, provas e a participação dos alunos, atribuindo notas ou conceitos; - Sugerir possibilidades de aprofundamento dos conteúdos e indicar bibliografias; -Fornecer <i>feedbacks</i> claros das atividades e contribuições dos alunos.	Encaminhar dúvidas, críticas, sugestões e problemas acadêmicos e/ou administrativos para as instâncias competentes;		

**Fonte:** Adaptado de Tractenberg *et al.* (2005, p. 4-5)

Franco e Souza (2013) acentuam que as competências pedagógicas citadas por Tractenberg *et al.* (2005) e Tractenberg (2007) demandam do tutor da EaD o conhecimento do conteúdo abordado em todas as disciplinas nas quais sua função será exercida e das técnicas didático-pedagógicas para sua operacionalização no processo de aprendizagem. Ou seja, sua “formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática deverá ser atualizada” (MAGGIO, 2001, p.104). As competências tecnológicas, por seu turno (FRANCO e SOUZA, 2013), requerem a destreza do tutor no uso das tecnologias de informação e comunicação que na EaD o habilitarão para a comunicação virtual entre docentes, tutores e acadêmicos por meio de ferramentas como e-mail, chat, fórum, videoconferência, dentre outras. Essa é uma competência que aparentemente pode ser limitada à capacidade de lidar com o computador e com a navegação na internet, o que é um equívoco; o tutor precisa de domínio tecnológico e capacitação contínua. Nesta Tese, as competências tecnológicas do tutor são investigadas mediante as entrevistas semiestruturadas e na análise de sua mediação no AVA.

Os recursos tecnológicos, na EaD, dão suporte à aprendizagem e se entrelaçam com as competências gerenciais e socioafetivas por estar no computador e no uso da internet, especialmente, os meios para que essas competências se efetivem. Como exemplo, cito a utilização do AVA e suas ferramentas como os recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes para se comunicar com a secretaria – solicitar documentos, visualizar notas, imprimir certificados e declarações etc. –, para interagir com docentes, tutores e para ter acesso ao material escrito e às videoaulas (FRANCO e SOUZA, 2013). Nesta Tese, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os tutores e na observação de sua ação no AVA, intenciono depreender como estes utilizam as ferramentas tecnológicas na mediação dos conhecimentos.

Por meio das competências gerenciais, o tutor terá condições de “planejar atividades, administrar o tempo, orientar procedimentos, organizar o trabalho cooperativo dos aprendizes, acompanhar e adaptar as atividades de aprendizagem conforme a necessidade” (TRACTENBERG L. e TRACTENBERG V., 2007, p.2). Nesta Tese, busco observar essas capacidades gerenciais pela linguagem, nas representações dos sujeitos entrevistados, constantes nas análises.

Os autores citados apresentam um ponto em comum: indicam as competências do tutor da EaD como uma soma de itens que integram uma lista de conhecimentos e habilidades. Entretanto, ainda que não se refiram especificamente ao tutor, a

noção de competência na forma como é definida pelos autores filiados ao ISD está de acordo com a concepção de competência atribuída aos tutores pelos autores dos artigos aqui referidos, que toma como ponto de partida os modelos neoliberais do capitalismo que têm determinado os prescritos oficiais para a educação no Brasil e em diversos países do continente americano e europeu. Para Bronckart (2006, p. 190), que se situa na visão da ergonomia e da formação dos profissionais, o conceito de competência é controverso e ideologicamente marcado, uma vez que as competências são definidas conforme as exigências do meio social, e é no nível do saber-fazer na atividade laboral que a competência é de fato apreendida. Para este autor, as competências “no âmbito das prescrições visam à produção, e não abrem espaço para o trabalho real e para as capacidades dos trabalhadores” (BRONCKART, 2006, p.191). Ao contrário, a produção sob o viés tecnocrático coloca o trabalhador como simples executor de tarefas, sem objetivar a uma transformação que gere autonomia ou melhoria perante o espaço de atuação profissional. O trabalho real, isto é, o trabalho realizado, as condições de trabalho, os possíveis impedimentos e obstáculos são silenciados, o que é incompatível com uma abordagem do trabalho que busque a compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humano.

Machado e Cristovão (2005), ao problematizarem a noção de competência na perspectiva de Bronckart e em sua *Semiologia do Agir*, contribuem para que a abordagem das competências do tutor da EaD seja vista em relação ao gênero profissional e à história do tutor em serviço. Essa noção de competência me ajuda a direcionar o olhar para o tutor como um profissional crítico possuidor de capacidades de reformulação dos pré-construtos sociais, o que vai muito além da noção de competência aliada ao papel representado por aquele que obedece e aceita as decisões dos prescritores. Bronckart (2004) afirma que a pedagogia das competências proposta e materializada para a formação dos profissionais da educação em todos os níveis tem como propósito manter o modelo econômico neoliberal, seguindo a lógica do mercado e deixando de compreender a dimensão humanista da educação institucional. Conforme a autora, competência não é simplesmente uma soma de itens que integram uma lista de conhecimentos e habilidades, mas faz parte da historicidade do sujeito, de seu papel como protagonista da prática social.

Seguindo a direção de resignificação e recontextualização do termo competências, Franco e Souza (2013) reconhecem que, longe de serem atividades estritamente técnicas, as ações dos tutores são transpassadas por capacidades socioafetivas (TRACTENBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007) que dão o tom apreciativo

valorativo aos seus discursos e permitem uma comunicação autêntica, motivadora e criadora de relacionamentos, ainda que em sua maioria virtuais, mas que devem ser alimentados durante todo o curso de graduação a distância sob pena de contribuir para a evasão dos estudantes. Nesta Tese, observo as capacidades socioafetivas nas análises do AVA.

Mill *et al.* (2008) propagam que o tutor da EaD é um elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo de uma disciplina ou de um curso, pois na prática é ele que acompanha, orienta, estimula e provoca o estudante para construir o seu próprio saber e para desenvolver processos reflexivos tão necessários em cursos nessa modalidade. Moore (2007, p.18) acentua que “o controle de qualidade pela avaliação contínua de todas as partes do sistema é muito importante”; e nesse âmbito, os docentes responsáveis solicitam atividades aos acadêmicos e cabe aos tutores seu acompanhamento, orientando-os e procurando esclarecer suas dúvidas sobre o conteúdo abordado; os tutores presenciais apoiam e aplicam as avaliações nos Polos e os coordenadores de tutoria monitoram esse processo para que a aprendizagem aconteça.

Franco e Souza (2013) sublinham que são inúmeros os desafios a serem superados na aprendizagem a distância, o que requer o compromisso dos tutores com os perfis diferenciados de acadêmicos que se matriculam em um curso a distância muitas vezes “no escuro”, e por isso mesmo devem ser assistidos, “[...] percebidos, orientados individualmente e tomados a sério. Sem o trabalho nos centros de estudo isso é simplesmente impossível” (PETERS, 2006, p.41). Nesse sentido, defendo a importância de compreender a função exercida pelo tutor como essencial para o sucesso ou fracasso da EaD. Isso pressupõe trazer para o debate a relevância de um profissional que atua nos pontos cruciais, nevrálgicos de um processo complexo como o ensino e a aprendizagem de adultos.

Dessa forma, compactuo com Franco e Souza (2013) a ideia que a concretização da função de tutor torna-se uma aliada na construção de conhecimento para um contingente muito grande e crescente de alunos, passa a ser um suporte ao docente responsável pelas disciplinas e colabora grandemente na inserção e na utilização das tecnologias como recursos de aprendizagem – visão das competências do tutor em EaD que coincide com a perspectiva ergonômica do ISD. Sendo assim, ao tutor caberia desenvolver as capacidades necessárias para atuar com autonomia e poder “contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade” educacional (BRONCKART, 2006, p. 192). A não consideração das competências pelo viés da ergonomia do trabalho pode ser responsável pela desconsideração ou negligência das questões relacionadas às situações e

tarefas desse meio profissional, elementos a serem ponderados na compreensão das lacunas entre trabalho prescrito e trabalho real do tutor em EaD.

Sintetizo, no Quadro 4, as principais exigências e habilidades do tutor da EaD pelos documentos elencados neste capítulo – Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), MEC (BRASIL, 2009) e UEM (2013) – comparando-as com as características apontadas pela literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2011), constantes na parte introdutória desta Tese, e com as apontadas pelos artigos descritos nesta seção.

**Quadro 4** – Competências e habilidades exigidas do tutor da EaD

<b>Documentos prescritivos</b>	<b>Os especialistas na área</b>
- O domínio do conteúdo é imprescindível para o tutor e condição essencial para o exercício de suas funções (BRASIL, 2007).	- Competências pedagógicas, gerenciais e tecnológicas.
- O tutor necessita ser dinâmico, possuir visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas TICs (BRASIL, 2007).	- Competências para esclarecer mais os alunos sobre as ferramentas colaborativas virtuais, instigando-os a buscar mais informações sobre elas.
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável (BRASIL, 2009).	- Responsabilizar-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas (BRASIL, 2009).	- Não reconhecimento do tutor como professor que tem responsabilidades na execução de tarefas; - Acúmulo de funções técnicas e pedagógicas; - Insatisfação quanto à ausência de pormenores nas prescrições nacionais, oficiais, referentes a seu papel.
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino (BRASIL, 2009).	- Ausência de contato com a equipe que desenvolve módulos de estudos e tutoriais e a não participação na elaboração do material didático; - Solidão na realização das tarefas.
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e orientá-los, no AVA, para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades do curso (UEM, 2013).	- O papel essencial do tutor na modalidade a distância como gerenciador, orientador e mediador do processo de ensino e aprendizagem; - Responsável pelos outros: a motivação e aprendizagem dos alunos.
- O tutor será habilitado por um processo de capacitação específico coordenado pelo NEAD (UEM, 2013).	- A necessidade de formação continuada ao tutor em relação às operações de uso das ferramentas tecnológicas de ensino; - Desafio para que desenvolva e aprimore a fluência tecnológica para implementar as tarefas a ele atribuídas; - Buscar a fluência tecnológica como

	princípio basilar da prática em EaD.
- Participar de reuniões semanais presenciais com docentes, coordenação do curso, coordenação de tutoria e coordenação do NEAD (UEM, 2013).	- Constituir a plateia ouvinte nas reuniões instrucionais sobre o processo de EaD: professores, tutores e alunos.
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria (BRASIL, 2009; UEM, 2013).	- Registro das atividades desenvolvidas, das ideias, soluções e materiais extras relacionados ao conteúdo.

**Fonte:** A própria autora

As exigências ao tutor da EaD são: a de exercer o papel de mediador, orientador do processo de ensino e aprendizagem nos cursos a distância, responsável pelas atividades como elaboração de relatórios, corretor e revisor de avaliações, criador de dispositivos didáticos, materiais e soluções para os problemas emergentes, entre outras. As prescrições relativas à função da tutoria no Sistema UAB, segundo a literatura da área (FERREIRA, 2009; SOARES, 2010; FERREIRA, 2011), negligenciam as condições de produção, assim como não se referem à interação de conflitos entre os recursos psicológicos disponíveis no tutor e os recursos novos que constantemente lhe são propostos. Também não abarcam a totalidade das atividades a serem desempenhadas pelo tutor, ficando ao seu encargo as descobertas de soluções para os problemas que surgem no processo, as dúvidas, a insegurança, as representações sobre a imensa gama de competências que dele se esperam. Entretanto, saliento que essas tarefas podem ser detalhadas pelas IES que integram o Sistema UAB desde que contemplem as prescrições oficiais (BRASIL, 2009) que dizem respeito ao papel do tutor.

As habilidades, exigências e características do tutor da EaD aqui elencadas são por mim retomadas nas análises das entrevistas de pesquisa realizadas com os tutores a distância, sujeitos deste estudo. Assim, busco dar conta de parte da lacuna existente sobre a necessidade de mais estudos relativos ao tutor com base na literatura sobre esse profissional (FERREIRA, 2009). Na sequência, apresento as ferramentas virtuais de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos a distância no país vinculados ao Sistema UAB.

## CAPÍTULO II

### AS FERRAMENTAS VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EAD

"A educação a distância não é somente um novo modelo educacional-pedagógico, é também um modo de inserção nos aparatos tecnológicos que surgem a partir do uso de novos instrumentos" (KNUPPEL, 2013, p.15).

Neste capítulo, trato das ferramentas virtuais empregadas nos cursos de graduação a distância vinculados à UAB com o fito de explicitar os artefatos digitais ali utilizados. Descrevo os recursos digitais que o tutor tem à disposição no AVA, buscando contextualizar e desvelar seu trabalho educacional.

Antes, cito Vygotsky (2001), quando assinala que o agir docente é realizado pela mediação de instrumentos materiais e simbólicos como a lousa, o material didático, entre outros, com a finalidade de propiciar desenvolvimento. Ressalto que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) aplicadas à educação trouxeram o conceito de objetos de aprendizagem (OA)<sup>11</sup> para designar os recursos digitais que podem ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado; esses objetos de aprendizagem mediatizam as ações em sala de aula, inclusive nas virtuais, constituindo repositórios ou recursos para que os verdadeiros objetos a ensinar sejam efetivamente ensinados (CHEVALLARD, 1991). Na visão de Leffa (2006), os objetos de aprendizagem contemporâneos são qualquer arquivo digital – texto, imagem ou vídeo –, desde que usados para facilitar e promover a aprendizagem. Para Valezi (2014), os artefatos materiais como os AVA, a webconferência, a videoconferência, etc., reconfiguram os instrumentos semióticos como a escrita, os gêneros textuais e o agir do professor – e incluso o do tutor – sobre os objetos de ensino.

Nos dias atuais, as NTIC são forçosamente ferramentas de trabalho, porque seu uso já não é mais opção ou um gosto, mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo, presente nas mais variadas atividades humanas (MACHADO *et al.*, 2011). Nesse sentido, os autores sustentam que a preocupação com a instrumentalização digital do trabalho é comum entre os profissionais da educação, e surgem iniciativas institucionais e acadêmicas cuja função é exortar o emprego de tecnologias digitais na docência presencial com vistas à possibilidade de se exercer o trabalho docente também a distância.

---

<sup>11</sup> De acordo com Lévy (1999), os OA se desenvolveram e conseqüentemente têm ocupado cada vez mais as interações em sala de aula após a evolução do computador na década de 1970, possibilitando que surgissem as tecnologias digitais como a infraestrutura do ciberespaço, o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, e também um novo mercado de informação e de conhecimento.

Na EaD, são muitas as ferramentas utilizadas para o ensino e a aprendizagem, como os editores de texto, que substituem as folhas de papel, o *mouse* e o teclado, que substituem as canetas, e os arquivos de textos, substitutos dos livros e das apostilas, assim como as webaulas, que substituem as aulas presenciais, entre outras; essas ferramentas ocasionam a necessidade de domínio em seu uso, e saliento que nem todos os envolvidos no processo de aprendizado nessa modalidade o possuem, acarretando deficiência na comunicação. De acordo com Machado *et al.* (2011), a interação com o mundo intelectual, cultural e social vem se tornando cada vez mais mediada por artefatos digitais, e estes precisam ser instrumentados pelos sujeitos que quiserem participar intelectualmente desse mundo. É necessário fazer o mesmo na atividade docente, de modo que haja a apropriação desses artefatos digitais para que os professores – e tutores – se beneficiem das evoluções, e não somente encontrem empecilhos para seu agir ou os considerem como sobrecarga de trabalho (ABREU-TARDELLI, 2011).

Marc Prensky (2001) assinala que a maioria dos alunos que atualmente cursa a graduação é diferente da geração anterior e possui uma singularidade, porque essa nova geração, em sua trajetória rumo à universidade, passou mais horas lendo emails do que cartas e passou mais tempo jogando videogame do que lendo livros. Pelo fato de essa geração crescer com exacerbada convivência com esses meios tecnológicos, o autor a denominou 'nativos digitais', pois detém maior facilidade no uso das ferramentas virtuais, o que talvez possa justificar o aumento na procura da EaD, que oferece aprendizado virtual.

Passarelli (2009) atesta que a educação em rede gera novos artefatos culturais, novas riquezas inesperadas, incontroláveis, e a aprendizagem através de conteúdos disponibilizados na rede e sua organização tem se tornado um ato social, porque o conhecimento passou a ser a moeda de troca dessas redes e a colaboração uma prática real. Araújo Jr. e Marquesi (2009), por seu turno, asseveram que na sociedade da informação e do conhecimento os AVA proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender antes realizado principalmente no espaço escolar; esse redimensionamento permite a ampliação do tempo e espaço de aprendizagem, possibilitando que o conceito de ensinar tome novas proporções, pois os papéis do aluno e do professor mudam: o aluno necessita de maior autonomia para aprender e o professor passa a ser um moderador e um facilitador do processo de aprendizagem, papel também desempenhado pelo tutor. Nesse novo contexto do professor e do tutor, novos desafios são postos a esses profissionais, levando-os a questionarem-se sobre como promover o ensino e a aprendizagem de forma eficiente em AVA e como

produzir conteúdos ou atividades que conduzam à aprendizagem significativa nesses ambientes.

Machado *et al.* (2011) acentuam que quanto maior a necessidade ou desejo da mediação dos artefatos digitais no trabalho, mais o trabalhador precisará investir seu tempo na apropriação destes e das competências ligadas a eles, como é o caso dos tutores investigados neste estudo, que precisam ter o domínio dos recursos tecnológicos utilizados na EaD. Segundo os autores, o ensino e a aprendizagem mediados por computador possuem semelhanças com outros contextos de aprendizagem na medida em que compartilham categorias de tarefas similares: levantar necessidades dos alunos, negociar ou prescrever conteúdos, elaborar atividades e avaliar a aprendizagem.

Em relação à interação nesses ambientes virtuais de ensino, as instâncias reguladoras esperam que o discurso de sala de aula presencial deveria ser transposto, de alguma forma, para o ambiente digital, esquecendo-se de que o ensino presencial é face a face e síncrono, oral, espontâneo, rápido e efêmero, e na EaD, diferentemente, o diálogo é remoto, mediado pelas tecnologias da informação, realizado especificamente por meio de seu recurso maior, que é assíncrono e mediante a escrita, mais acessível em termos de equipamentos, exigindo menos largura de banda e *software* menos sofisticado do que exigiria uma comunicação síncrona, coletiva, com recursos de áudio e vídeo (MACHADO *et al.*, 2011). Friso que essa comunicação síncrona e coletiva acontece também na EaD, mas em menor proporção. Em consonância com os autores, a comunicação assíncrona – mais comum na EaD – é mais morosa, menos espontânea, porém mais elaborada, cujo registro fica permanentemente acessível aos participantes. Essa comunicação consome mais tempo e exige versatilidade na lida com a escrita por parte dos docentes, dos tutores e dos acadêmicos na produção das significações necessárias à aprendizagem.

Nesse sentido, a mediação digital e o acesso remoto provocam uma mudança espaço-temporal e instituem a possibilidade de trabalho com conteúdos em formatos diferentes dos utilizados no ensino presencial, interligados em redes hipertextuais, com peculiaridades fundamentais (MACHADO *et al.*, 2011). Seria de se esperar, então, corroborando os autores, que as instâncias reguladoras da EaD considerassem essas especificidades em suas prescrições, adaptando suas normas de forma coerente ao focalizar as novas situações de ensino, que redefinem as características de aula no espaço e no tempo, bem como a forma de participação e produção desses participantes do cenário educacional a

distância; ponto que isso ainda não ocorre, como revelam a nossa prática nessa modalidade e as representações dos sujeitos deste estudo, apresentadas no Capítulo V.

Araújo Jr. e Marquesi (2009) apontam que os AVAs e as TICs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo docente – e pelo tutor – na busca de estratégias para que os estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem, porém é necessário considerar que essas experiências de aprendizagem somente poderão existir se forem devidamente orientadas e moderadas pelo professor e tutor. Estes precisam se desprender dos métodos tradicionais de ensino na busca de uma nova abordagem do ensinar e do aprender no contexto virtual.

As ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem possibilitadas com o advento da internet trouxeram uma nova forma de comunicação. Com a internet, é possível a comunicação com qualquer parte do mundo com extrema rapidez, ocasionando maior proximidade entre as pessoas. Araújo Jr. e Marquesi (2009) sinalizam que quando as pessoas se comunicam virtualmente, distantes entre si em espaço e em tempo, sua principal forma de comunicação é a linguagem escrita. E no AVA, conforme os autores, a situação é bastante diversa de um ambiente de aprendizagem presencial, em que professor e alunos se encontram no mesmo espaço físico e a comunicação acontece de forma oral, permitindo que as observações e ações dos alunos modifiquem o direcionamento de uma proposta. Concordo com os autores que a linguagem escrita utilizada no AVA assume duas facetas: é mais informal que a linguagem usada nos textos escritos, mas possui as peculiaridades do texto escrito, podendo ser planejada, pensada e reformulada, sempre com clareza e polidez, de modo a não levar a mal entendidos e a interpretações inadequadas.

Nas situações virtuais de ensino mediadas pelas ferramentas de ensino e aprendizagem, a interação deve ser assegurada e pode ser estimulada mediante estratégias que permitam ao professor e tutor se fazer presente(s) tanto nos textos teóricos por ele(s) produzidos para o AVA quanto nas demais situações que esse ambiente propicia (ARAÚJO Jr.; MARQUESI, 2009). Há diversas maneiras de elaborar e avaliar as atividades em AVA mediante as ferramentas virtuais de ensino, e devemos considerar sobretudo a utilização dos recursos digitais apropriados para essas atividades. Dessa maneira, docente responsável e tutor devem ter conhecimento prévio dos recursos digitais que poderão utilizar para cada atividade a ser proposta em um AVA, o que exige desses profissionais pesquisa constante e especialmente formação continuada acerca dos possíveis recursos a serem utilizados.

Assim como Araújo Jr. e Marquesi (2009), penso que os atores do processo de ensino e aprendizagem em EaD precisam se reavaliar diante desse novo contexto, reconhecendo o que há de melhor no ensino presencial e no ensino em um AVA, buscando integrar um novo modelo, mas defendo que é função das IES, de modo geral, oferecer a esses atores formação inicial e continuada sobre o uso dos recursos tecnológicos para a educação a distância, pois por si próprios esses atores jamais chegarão a esses conhecimentos tão relevantes e imprescindíveis nessa modalidade de ensino.

Na sequência, trato das ferramentas virtuais utilizadas nos cursos de graduação a distância da UEM, com destaque para o AVA.

## 2.1 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Antes de tratar do AVA, apresento sucintamente as ferramentas virtuais utilizadas nos cursos de graduação a distância vinculados ao Sistema UAB. Primeiro, informo que esses cursos podem ter duas salas de chat: uma, disponível durante todo o tempo e que não precisa de nenhum tipo de monitoria, porque os assuntos ali tratados não são relacionados ao tema do curso; e outra, que é a sala de chat marcada pelo professor e ou tutor com antecedência para tratar de um tema específico do curso – essa sala precisa ser monitorada em relação ao que é postado por cada usuário, pois esse material pode servir como critério de avaliação do aprendizado do aluno, bem como da avaliação do próprio tutor ou mesmo do curso em si (CORRÊA, 2007). Na tutoria do curso de Letras a Distância da UEM no período investigado, a ferramenta chat raramente foi utilizada.

As videoaulas – também denominadas webaulas, porque são disponibilizadas na web –, vídeos previamente gravados e armazenados no servidor, constituem outra ferramenta muito utilizada nos cursos de graduação a distância. Nelas, o estudante dispõe de controles semelhantes aos encontrados em um videocassete, podendo avançar, pausar e retroceder. Esse recurso é bastante utilizado na IES analisada, assim como nos AVA das disciplinas do curso de Letras a Distância aqui enfocado.

O fórum é outra ferramenta disponível nos AVAs, permitindo discussões *online* através de mensagens ali postadas em determinado período de tempo, estabelecido pelo tutor ou coordenador de curso. Os participantes não precisam estar presentes ao mesmo tempo na atividade, ao contrário do que acontece nos chats. Os fóruns constituem a principal

ferramenta de mediação entre tutores e acadêmicos dos cursos de graduação a distância da UEM e por esse motivo serão melhor explanados mais adiante.

A lista de discussão é uma ferramenta assíncrona de comunicação, interação e cooperação, utilizada para promover conversas individuais, não moderadas, ou conversas entre um grupo de participantes, moderadas ou não. Como ferramenta de conversa individual, permite o envio de mensagens personalizadas, bastante útil para transmitir respostas de avaliações ou avisos que devem ser dados de forma diferenciada para cada aluno (CORRÊA, 2007). Essa ferramenta é pouco utilizada nos AVAs do curso de Letras a Distância da UEM.

O correio eletrônico é indicado para enviar e receber arquivos anexados às mensagens, esclarecer dúvidas, dar sugestões etc. No curso de Letras a Distância da UEM, as mensagens postadas pelos tutores aos acadêmicos também são enviadas por essa ferramenta, caso o estudante opte por essa opção no Moodle, recebendo também em seus emails as postagens realizadas pelos tutores nos fóruns dos AVAs das disciplinas que compõem o curso.

O mural é uma ferramenta de comunicação que faz uma analogia com os murais de avisos presentes nas instituições. Por essa razão, não há troca de mensagens, servindo apenas para a transmissão direta de uma informação, que pode ser ou não relacionada com o tema do curso, direcionado para todo o grupo de participantes (CORRÊA, 2007). Nos cursos a distância da UEM, essa ferramenta é muito utilizada pela coordenação do Núcleo de Educação a Distância (Nead).

A enquete, de acordo com Pereira e Giani (2009), é o instrumento utilizado para coletar opiniões sobre um assunto referente à disciplina, módulo, tema, etc. O docente responsável pela disciplina pode fazer uso desse recurso para, por exemplo, saber qual o melhor dia e horário para a realização de um chat, uma pesquisa de campo, um trabalho presencial, entre outros. No curso de Letras a Distância da UEM no período focalizado, os docentes raramente usaram essa ferramenta.

O portfólio é o conjunto de todos ou de parte dos trabalhos realizados pelo estudante durante o curso. Geralmente, essa ferramenta é utilizada quando se pretende analisar a evolução do aluno, pois nele podem-se ter textos e outros materiais produzidos por este em todas as fases do curso. No tocante ao compartilhamento, o portfólio pode ser individual ou grupal e pode ser acessível e/ou comentado apenas pelo tutor ou por todos os estudantes do curso, dependendo de como o seu sistema foi programado (CORRÊA, 2007). Nos cursos a distância da UEM, quem tem acesso ao portfólio do aluno atualmente é apenas a

coordenação de tutoria e a coordenação geral do curso, além da equipe técnica; os docentes responsáveis pelas disciplinas e os tutores não têm acesso a essa ferramenta.

O perfil auxilia a disponibilização de informações (email, fotos) pessoais dos acadêmicos, docentes, tutores presenciais e a distância, coordenadores e equipe técnica do curso (PIMENTEL, 2006). Na UEM, essa ferramenta é muito utilizada em todos os cursos de graduação a distância, pois todos os envolvidos com esses cursos – coordenadores, docentes, tutores e acadêmicos – precisam criar um perfil de usuário na plataforma.

O FAQ (Frequently Asked Questions) consiste em uma listagem de respostas às dúvidas mais comuns apresentadas pelos usuários; é uma ferramenta de livre acesso, que pode conter respostas às dúvidas relativas ao funcionamento geral do curso. É também utilizada pela UEM, que disponibiliza um email do Nead/UEM para o acesso dos envolvidos com os cursos de graduação a distância.

O AVA utilizado nos cursos de graduação e pós-graduação a distância na UEM é a Plataforma Moodle, cujas ferramentas propiciadas são o chat e os fóruns, estes últimos bastante usados pela coordenação, docentes, tutores e acadêmicos, além de espaços como notícias, conversa paralela, material de apoio, biblioteca, vídeos e *feedbacks*.

As ferramentas virtuais aqui investigadas são os fóruns do AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', pois é por meio deles que a mediação na tutoria acontece; não analiso as demais ferramentas porque não constituem um suporte em que a mediação se realiza.

Voltando à descrição do AVA usado na UEM, este configura um sistema de gerenciamento de cursos (SGC) utilizado para a aprendizagem *online*; os SGCs são aplicações de internet/intranet, rodam em um servidor e são acessados por um navegador web. O acrônimo Moodle significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, cujo projeto é baseado na pedagogia do Construcionismo Social, fundamentado na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir algo para outros. O termo processo social, por sua vez, sugere que a aprendizagem é alguma coisa que se faz em grupos. O servidor do Moodle que dá suporte à EaD na UEM está hospedado no endereço <http://ead.uem.br>, e o órgão responsável por esse suporte é o Nead.

Marcuschi (2010) assevera que os AVA podem ser considerados, etnograficamente, como comunidades que compartilham interesses educacionais, cujos membros mantêm relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilham

valores e práticas sociais como produção, distribuição e uso de bens coletivos. Já Leite *et al.* (2010) classificam os AVAs como pertencentes ao quadro das tecnologias dependentes e dos programas de computador, desenvolvidos com a finalidade de ofertar um ambiente de aprendizagem propiciador da realização de atividades de ensino e aprendizagem *online* a distância. Amaral e Amaral (2008), por sua vez, assinalam que os AVAs simulam um ambiente real de aprendizagem, e com a mediação das TICs, constituem um megainstrumento indutor da inteligência coletiva (LÉVY, 2006).

Na Figura 1, reproduzo a página principal do AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'.

**Figura 1** – Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'



**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/course/view.php?id=250>. Acesso em 12/07/2013.

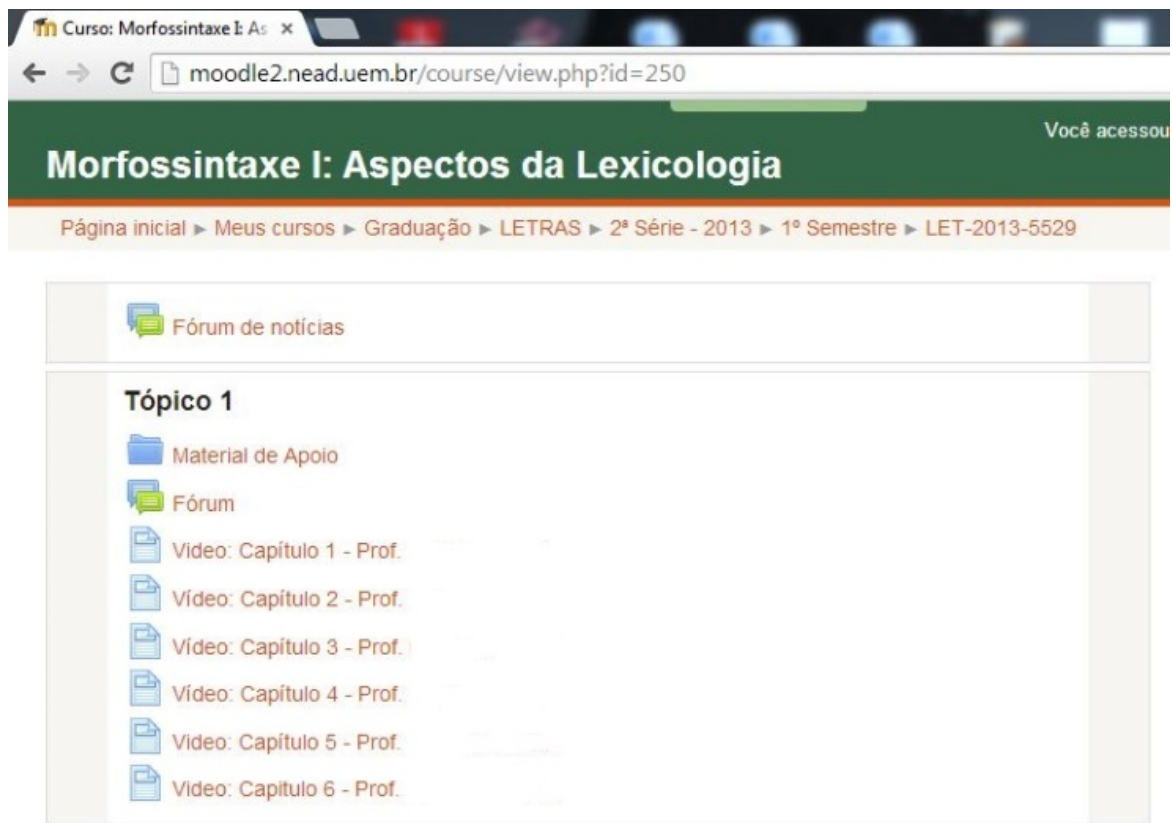
Cada ícone da página abre outras páginas, arquivos, vídeos, material de apoio, fórum, links, entre outros, sendo possível realizar diferentes ações didáticas síncronas, como troca de mensagens, resolução de atividades, *feedbacks* das atividades e das avaliações. Para a realização dessas ações linguageiras, Valezi (2014) afirma que esse suporte repositório precisa disponibilizar ferramentas semióticas realizáveis apenas no ambiente digital, como os fóruns, os chats, os emails, as vídeo e webconferências, e outras ferramentas adaptadas a esse ambiente, como as atividades, o material de apoio e outros. Nesse sentido, a autora acentua que da mesma forma que as práticas discursivas da cultura do papel sofrem adaptações para se transformar em objetos didáticos, é necessário que no trabalho com ferramentas tecnológicas

também haja a internalização dos saberes tecnológicos (CHEVALLARD, 1991) sobre as ferramentas disponíveis em suportes como o Moodle, pois o trabalho com os recursos digitais, com as TICs constitui um modo de potencializar o ensino (RIBEIRO, 2012).

Ainda para Valezi (2014), os AVAs são ferramentas essenciais na EaD, porque como suportes de ferramentas materiais e simbólicas, disponibilizam inúmeros gêneros de textos digitais. Na acepção da autora, os envolvidos com a EaD, os agentes produtores – docentes, equipe técnica, tutores e acadêmicos –, em suas ações pedagógicas, precisam internalizar os esquemas de utilização prefigurativos a essa ação, fazendo emergir a gênese instrumental (RABARDEL, 1999). Os AVAs, como um recurso tecnológico da EaD, constituem artefatos socialmente disponibilizados para a realização do agir.

A página inicial do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I; Aspectos da Lexicologia' (Figura 1), no Tópico 1 se desdobra em Material de Apoio, Fórum e seis vídeos explicativos sobre os capítulos constantes no livro didático, gravados pelo docente responsável pela disciplina (Figura 2). O Material de Apoio dessa disciplina abarca o guia e o livro didáticos utilizados na disciplina, ambos em PDF.

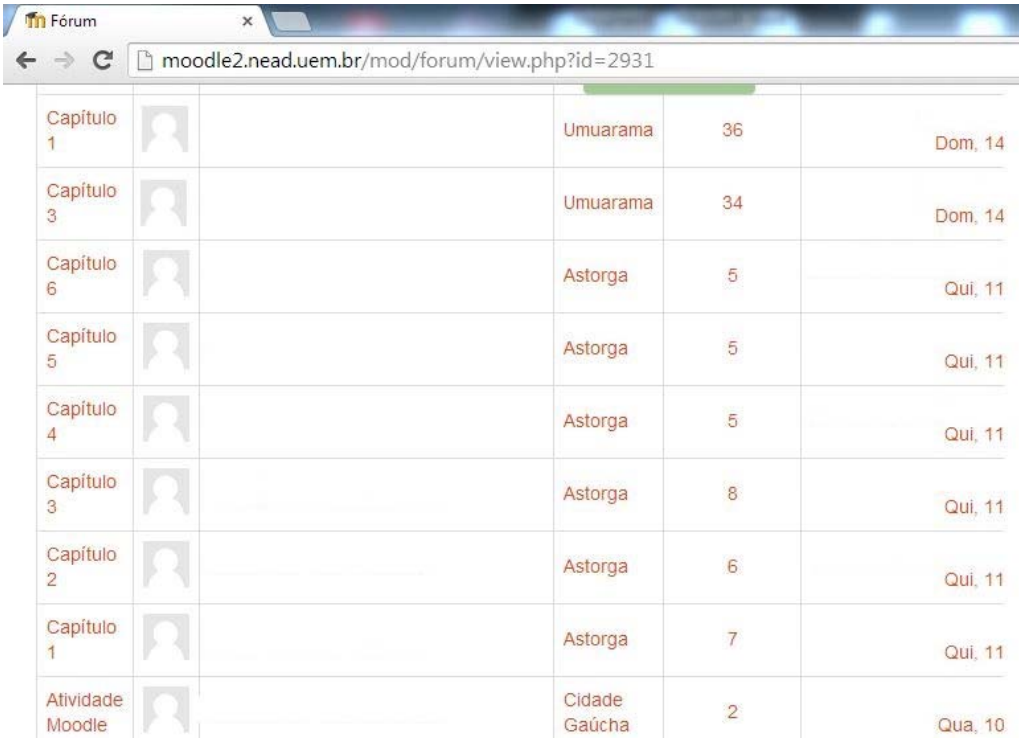
**Figura 2** – Tópico 1 do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’



**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/folder/view.php?id=2930>. Acesso em 12/07/2013.

A título de exemplificação, apresento parcialmente uma página da ferramenta mais utilizada nos AVA das disciplinas dos cursos a distância da IES analisada, o fórum. Trata-se de um dos fóruns de mediação e transposição didática dos conteúdos abordados no AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' (Figura 3). As imagens dos perfis e os nomes dos tutores a distância e dos acadêmicos foram apagados para preservar a identidade dos sujeitos.

**Figura 3** – Reprodução parcial do fórum da disciplina ‘Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’



Capítulo 1	[Profile Icon]	Umarama	36	Dom, 14
Capítulo 3	[Profile Icon]	Umarama	34	Dom, 14
Capítulo 6	[Profile Icon]	Astorga	5	Qui, 11
Capítulo 5	[Profile Icon]	Astorga	5	Qui, 11
Capítulo 4	[Profile Icon]	Astorga	5	Qui, 11
Capítulo 3	[Profile Icon]	Astorga	8	Qui, 11
Capítulo 2	[Profile Icon]	Astorga	6	Qui, 11
Capítulo 1	[Profile Icon]	Astorga	7	Qui, 11
Atividade Moodle	[Profile Icon]	Cidade Gaúcha	2	Qua, 10

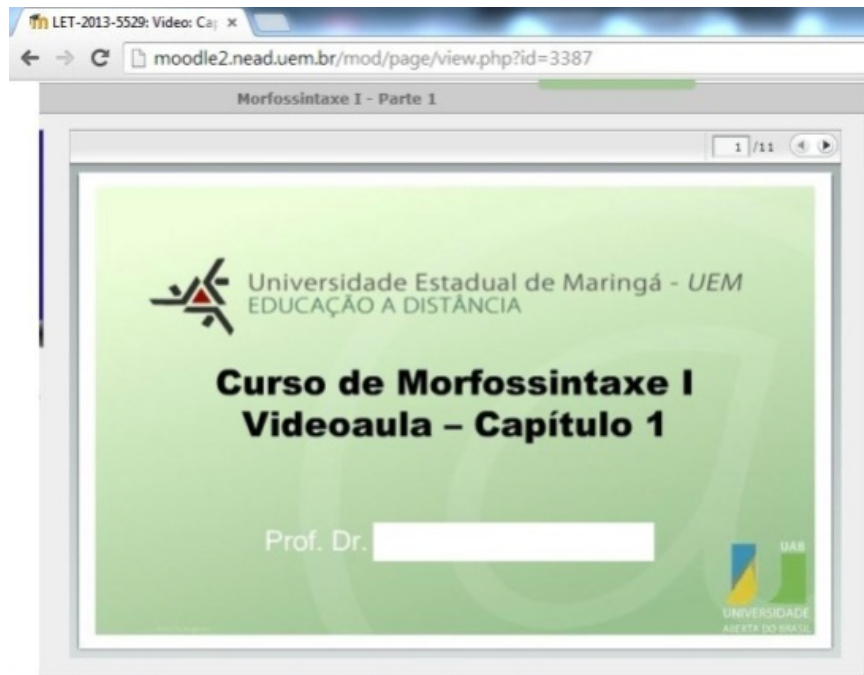
**Fonte:** Adaptado de <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931>. Acesso em 12/07/2013.

Os fóruns das disciplinas são divididos por tópicos, nos quais tutores a distância e acadêmicos discutem as dificuldades apresentadas por estes últimos durante o estudo dos capítulos do livro didático e nas atividades propostas pelo docente responsável. Os números que aparecem nos comentários da Figura 3 reportam-se às postagens das dúvidas dos acadêmicos e às respectivas respostas dos tutores a distância ou se tratam de comentários postados pelos tutores como incentivo e motivação ao estudo por parte dos acadêmicos.

No AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', constam as seis videoaulas gravadas em estúdio pelo docente responsável pela disciplina. Reproduzo

parcialmente apenas a página inicial do vídeo 1, para ilustração (Figura 4), apagando o nome do professor da disciplina.

**Figura 4 –** Reprodução parcial do vídeo 1 disponibilizado no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

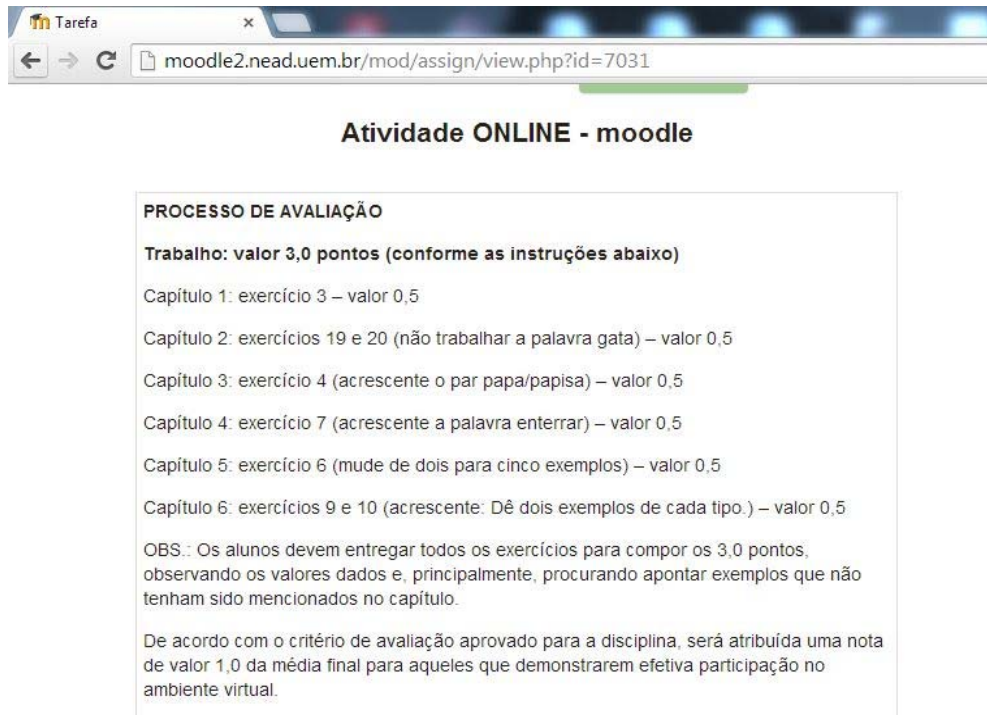


**Fonte:** Adaptado de <http://moodle2.nead.uem.br/mod/page/view.php?id=3387>. Acesso em 12/07/2013.

As seis videoaulas, gravadas pelo docente responsável, se referem às explicações dos capítulos do livro didático da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', assim como os slides elaborados por este e que contêm os tópicos a serem abordados para facilitar a leitura e o acompanhamento dessas aulas virtuais pelos acadêmicos. As videoaulas são gravadas em estúdio no Nead, e a orientação é que não excedam 15 minutos, de forma a não dispersar a atenção dos acadêmicos.

No Tópico 2, o AVA da disciplina possui os itens atividade *online*, *feedback* de avaliação, *feedback* de avaliação presencial e *feedback* de exame. Na Figura 5, reproduzo a atividade *online*, que consta no AVA da disciplina focalizada.

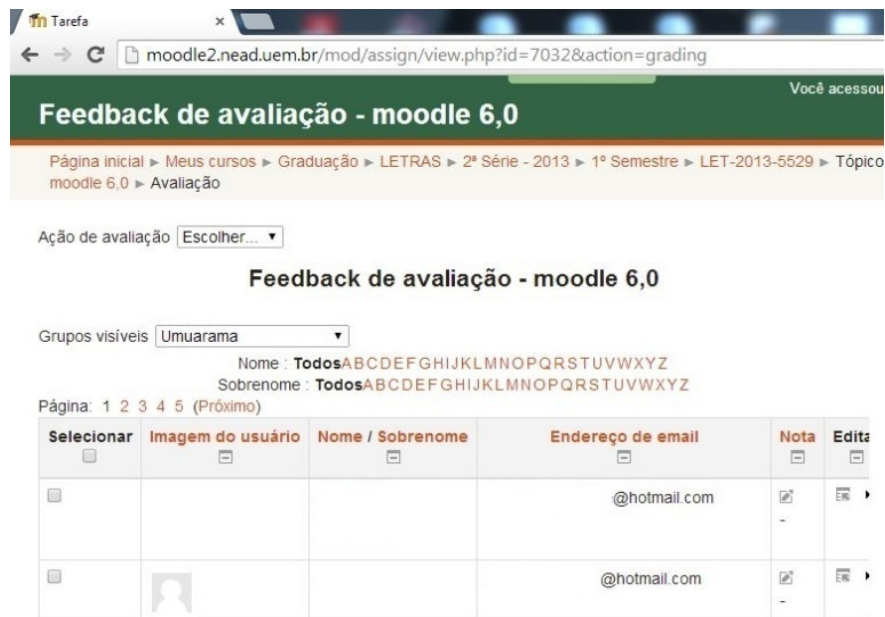
**Figura 5 –** Atividade *Online* do AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'



**Fonte:** Adaptado de <http://moodle2.nead.uem.br/mod/assign/view.php?id=7031>. Acesso dia 12/07/2013.

Na Figura 6, ilustro o *Feedback* de Avaliação Presencial do AVA da disciplina. Os *Feedbacks* de Avaliação Presencial do AVA e o de Exame do AVA da disciplina são semelhantes a esse, por isso não reproduzo suas imagens.

**Figura 6 –** *Feedback* de Avaliação do AVA da disciplina ‘Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’



**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/assign/view.php?id=7032>. Acesso dia 12/07/2013.

As ferramentas virtuais utilizadas no AVA da disciplina ‘Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ e nos demais AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância da UEM objetivam propiciar a interação entre docente responsável, tutores presenciais e a distância, coordenação e acadêmicos do curso. O docente grava as aulas em estúdio, elabora os slides e as atividades disponibilizados no AVA e pode participar dos fóruns das disciplinas, auxiliando os tutores a distância a sanar as dúvidas dos acadêmicos. Os tutores a distância, por seu turno, fazem a mediação dos conteúdos das disciplinas presentes no livro didático aos acadêmicos de forma virtual, acompanhando suas atividades e buscando instigar sua participação nos fóruns, que constituem a principal ferramenta para a mediação e a transposição didática dos conteúdos; realizam também a avaliação das atividades e das avaliações presenciais dos acadêmicos, postam suas notas no AVA e elaboram os relatórios. Os alunos, por sua vez, têm no AVA das disciplinas uma forma de ensino e aprendizagem, por meio das videoaulas gravadas pelo docente, e nos fóruns podem apresentar suas dúvidas referentes aos conteúdos e ou às atividades propostas pelo docente responsável. Saliento que o tutor a distância é o mediador entre acadêmico e docente do curso; as dúvidas do aluno primeiramente passam por este, até eventualmente chegar ao docente responsável.

Nos cursos de graduação a distância da UEM, os tutores a distância têm acesso à leitura e à participação em dois ambientes principais dessa plataforma virtual de aprendizagem: um, destinado a cada uma das disciplinas do curso de graduação em que atuam, no qual são postadas as dúvidas de conteúdo dos acadêmicos no desenvolvimento da disciplina; e um fórum intitulado “Ambiente de Trabalho dos Tutores”, em que podem manter diálogos com a coordenação do curso, com a coordenação de tutoria, com os demais tutores presenciais e a distância e com os docentes ministrantes das disciplinas oferecidas no semestre; esse fórum não é acessível aos acadêmicos do curso.

Nas atribuições prescritas aos tutores, algumas competem aos tutores presenciais, outras são dirigidas somente aos tutores a distância e algumas se voltam a ambas as modalidades de tutoria. A primeira delas define como um dos papéis do tutor presencial e a distância a mediação de comunicação de “conteúdos entre o professor e os cursistas” (BRASIL, 2009) e pode ser observada nos vários fóruns de discussão administrados pelos tutores a distância da IES analisada.

Os tutores distância devem “manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursistas no prazo máximo de 24 horas” (BRASIL, 2009), conforme a prescrição da UAB, o que é constantemente reiterado nos encontros presenciais com a

coordenação de tutoria e com a coordenação geral, além de reafirmado em cursos de capacitação voltados aos tutores presenciais e a distância promovidos pelo Nead/UEM. Esse Núcleo também é responsável pela oferta de cursos de formação continuada para docentes, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores dos polos. A participação dos tutores nessas atividades de capacitação é obrigatória, outra atribuição prescrita pelo Sistema UAB.

Os tutores presenciais, por seu turno, devem elaborar um relatório mensal para o acompanhamento da participação dos acadêmicos nas atividades das disciplinas do curso mediante o AVA, no qual narram as atividades cotidianas nos Polos de Apoio Presencial em que atuam, relatando sugestões e expondo eventuais dúvidas dos acadêmicos do curso. Cumpre-se assim outra prescrição do Sistema UAB, a de elaborar “relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria” (BRASIL, 2009).

Na UEM, os tutores a distância são orientados pelo docente responsável pela disciplina, quando da realização das ‘Oficinas de Correção’, sobre a maneira como devem proceder para a correção das avaliações presenciais. Essas oficinas são os encontros presenciais entre docentes responsáveis e tutores a distância que acontecem antes de se iniciarem os AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância da IES.

Os AVA se configuram como ferramentas fundamentais na EaD, pois como suportes de ferramentas materiais e simbólicas, disponibilizam inúmeros gêneros de textos digitais, e como um recurso tecnológico dessa modalidade de ensino, são artefatos socialmente disponibilizados para a realização do agir. Nesse sentido, cito Clot (2007), para quem a ferramenta serve de mediação à atividade que liga um homem primeiramente ao mundo das coisas e posteriormente aos outros homens; função do AVA na mediação da atividade da tutoria, que liga tutores e estudantes aos objetos de ensino e posteriormente aos demais envolvidos com a EaD.

Na sequência, trato da metodologia de pesquisa desta Tese e procedo a sua contextualização.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

"Tratar da interatividade e das potencialidades da educação a distância é uma questão bastante complexa, pois trata-se de analisar e avaliar a qualidade das relações sociais nos ambientes de aprendizagem mediados por alguma técnica, que é a característica predominante da educação a distância" (MORAES, 2003, p.111).

A análise das práticas do trabalho ou da atividade é definida por Bulea (2010) como um procedimento de reflexão, pois sua principal característica é ser realizada por profissionais sobre suas práticas ou atividades de trabalho. Essa análise, segundo a autora, desdobra-se em três perspectivas: (i) de *intervenção*, voltada para o coletivo; (ii) de *formação*, orientada para o indivíduo; e (iii) de *pesquisa*, direcionada para a compreensão das práticas pelo pesquisador e para a sua formalização, tendo em vista a melhoria dos dispositivos de formação existentes e a concepção de novos dispositivos adaptados às demandas sociais que se manifestam em dado momento. Nesta Tese, a análise das práticas do trabalho do tutor enquadra-se na *perspectiva da pesquisa*, já que pretendo compreender essas práticas, verificando os novos dispositivos relacionados às demandas sociais contemporâneas, caso do trabalho desempenhado pelo tutor da EaD.

As pesquisas, como esta Tese, que dependem das análises das práticas são caracterizadas por Bulea (2010) no conjunto de uma centralização maior referente à análise do trabalho efetivo, real, em um quadro em que se manifestam os saberes profissionais; nesse caso, os dos tutores. Essa análise, conforme a autora, constitui um meio de informação sobre o teor das novas ou emergentes formas de atividade – a atividade desempenhada na tutoria – e um instrumento que contribui para sua definição, redefinição ou sua profissionalização<sup>12</sup>: uma ferramenta que permite o acesso às competências e aos saberes profissionais contextualmente elaborados pelos tutores ao desafio de profissionalização, associado inicialmente ao desafio de capitalização desses saberes em vista de sua transmissão aos pares, demais tutores ou aos formandos, os acadêmicos do curso.

O principal método adotado nesta Tese para a análise do agir e caracterização das atividades docentes pela linguagem do tutor da EaD é o instrumento de pesquisa intitulado entrevista de pesquisa (BULEA, 2010); faço uso também do questionário,

---

<sup>12</sup> Bulea (2010, p.28) define a profissionalização como "um processo social de transformação estrutural de um ofício em profissão", o que pressupõe a "formalização de saberes profissionais próprios ao ofício em questão, a localização de formações profissionais específicas, assim como procedimentos de construção de saberes e competências, dependendo desse ofício".

para sondagem dos participantes, e posteriormente, a análise do AVA da disciplina auxilia no sentido de compreender o agir profissional do tutor no momento da prática profissional, caracterizando suas atividades docentes. Neste capítulo, discorro sobre esse método e sobre a ferramenta questionário; antes, porém, apresento a natureza da pesquisa.

### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa faz parte dos estudos de Linguística Aplicada e é de natureza etnográfica e netnográfica, vinculada ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, porque articula, na acepção de Hine (2003 [2000]), Bortoni-Ricardo e Kozinets (2010), tais elementos: (i) as práticas sociais dos sujeitos pesquisados – no caso, os tutores da EaD –; (ii) os pesquisadores como agentes ativos dessas práticas – a pesquisadora –; (iii) o microcosmo que a pesquisa contempla – o ambiente real e virtual da tutoria de um curso de graduação a distância –; e (iv) o contexto – espaço real e virtual em que os registros das falas dos sujeitos desta pesquisa ocorrem –, o processo interacional alvo deste estudo.

O caráter interpretativista da pesquisa se deve à busca por entender o agir educacional do tutor da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades docentes. Destaco que o objetivo, aqui, não é meramente explicar um fenômeno, porém desvelar, a partir da interpretação dos tutores a distância mediante entrevistas de pesquisa, o papel de mediação exercido na tutoria nessa modalidade de ensino.

Nesse paradigma interpretativista, destaco, no aspecto ontológico, o realismo histórico, em que a realidade virtual é influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, que se constituem em aspectos cristalizados ao longo do tempo (DENZIN; LINCOLN, 2006). A natureza do conhecimento está intimamente relacionada com os aspectos históricos.

A epistemologia desta pesquisa insere-se no Interacionismo Socio-Discursivo, que para Bronckart (2008), trata-se de uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. Para este autor, essa posição é ao mesmo tempo sócio-histórica e materialista-dialética, cujas questões centrais são as questões da linguagem e da formação da educação.

As pesquisas do Mapeamento que se enquadram na mesma epistemologia desta Tese são: a) de Torres (2007), que analisou, por meio de entrevistas abertas e

semiestruturadas aplicadas aos tutores, a natureza do trabalho de tutoria para entender e delinear a sua atividade com o respaldo da Ergonomia e com o apoio dos princípios da Análise Ergonômica do Trabalho; b) de Pimentel (2010), que analisa como as interações entre tutor e alunos nos fóruns de discussão do AVA contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno com foco na interação a partir da abordagem sociocultural ou sócio-histórica vigotskiana; c) de Soares (2010), que observou as ações de linguagem nas interações entre tutores e alunos e os reflexos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos à luz do ISD; e a d) de Ferreira (2011), que em uma pesquisa etnográfica e netnográfica vinculada à Linguística Aplicada, ao ISD, à Clínica da Atividade e à Linguagem sobre o Trabalho, investigou o papel do tutor da EaD.

Justifico a abordagem etnográfica desta Tese pelo fato de a pesquisadora se constituir como partícipe ativa da vida profissional dos atores, observadora e relatora atuante, uma agente ativa (BORTONI-RICARDO, 2008). A abordagem netnográfica é justificada considerando a assertiva de Kozinets (2010, p.1) de que se trata de uma extensão da etnografia, uma vez que inclui “a eficiência da Internet nos mundos sociais contemporâneos”<sup>13</sup>.

Ao sinalizar que os mundos sociais se tornam cada vez mais digitais, os teóricos afirmam que, para entendermos a sociedade atual, é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas na internet, isto é, da netnografia, mesmo porque, como argumenta Kozinets (2012), as experiências sociais *online* são muito diferentes das experiências sociais vivenciadas face a face. A caracterização desta pesquisa como netnográfica está respaldada na concepção deste autor, o qual assevera que uma pesquisa de natureza netnográfica deve necessariamente apresentar os seguintes aspectos:

- (i) Análise de grupos de pessoas participantes de comunidades virtuais resultantes de conexões por meio da Internet – nesta pesquisa, os tutores a distância do curso de Letras a Distância de uma IES integrante da UAB;
- (ii) Necessidade de comunicação entre os sujeitos – a interação dos tutores a distância com os envolvidos no curso de Letras a Distância, como a coordenação de tutoria, os docentes, os acadêmicos e os demais tutores;

---

<sup>13</sup> *The Internet's influence on contemporary social words* (KOZINETTS, 2010, p.1).

- (iii) Número mínimo de pessoas integrantes da comunidade – aqui, os tutores a distância;
- (iv) Interações abertas ao público – no caso, ao público específico que frequenta o AVA da disciplina analisada, em sua maioria composto por estudantes do curso;
- (v) Número considerável de interações – as interações no AVA da disciplina ‘Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ entre tutores a distância e acadêmicos do curso;
- (vi) Exposição de sentimentos humanos – a interação entre tutores a distância e alunos no AVA da disciplina focalizada;
- (vii) Possibilidade de formação de relações pessoais – as relações que se formam entre tutores a distância, coordenação de tutoria e alunos do curso (KOZINETS, 2012).

Kozinets (2010) sublinha que a netnografia difere da etnografia quanto ao tipo de acessibilidade aos dados e de sua observação quanto à forma com que o pesquisador coleta, gera e analisa os dados e a observação quanto aos procedimentos éticos. Garcia *et al.* (2009) assinalam que para continuar a explorar alguns dos principais e contínuos problemas da pesquisa etnográfica, como, por exemplo, a natureza dos mundos sociais específicos e subculturas, a construção de identidade, as visões de mundo subjacentes à ação humana e à vida social, entre outros, é necessário aos etnógrafos incorporar a internet e a Comunicação Mediada por Computador (CMC) em suas pesquisas para entender adequadamente a vida social na contemporaneidade. Nesse sentido, Noveli (2010, p.110) acentua que pesquisadores têm buscado acessar o que tem acontecido dentro dessa 'nova realidade', e uma das ferramentas utilizadas para se alcançar esse objetivo é a netnografia, que se constituiria na 'prática online da etnografia', conforme Kozinets (2006, p.276). Assim, justifico a netnografia nesta Tese como auxiliar na compreensão do agir educacional do tutor da EaD mediado pela linguagem no AVA.

Noveli (2010) atesta que os mundos *online* e *off-line* não são necessariamente realidades separadas – mundo virtual *versus* mundo real –, mas podem ser considerados um *continuum* da mesma realidade. Segundo este autor, o pesquisador pode desenvolver técnicas que lhe permitam analisar esse *continuum*, e nesses grupos ou comunidades estudados se destacam os puramente virtuais, os socialmente criados no

ambiente virtual, como, por exemplo, o AVA da disciplina aqui estudada, e o grupo de docentes, tutores e acadêmicos participantes desse ambiente. Há ainda os grupos construídos tanto *online* quanto *off-line* e os puramente *off-line*, existentes apenas no ambiente físico (NOVELI, 2010).

A netnografia constitui uma alternativa viável em termos de pesquisa se levarmos em conta a existência da construção social de espaços virtuais (ZHAO, 2004; 2006), e assim a justifico nesta Tese, como uma alternativa viável para analisar a interação virtual ocorrida no AVA, a mediação dos tutores propriamente dita por meio dessa ferramenta. O uso da etnografia e da netnografia, de acordo com Noveli (2010), podem se coadunar na busca por uma melhor compreensão dos objetos de pesquisa à medida que a realidade pode ser considerada um *continuum* do *off-line* para o *online* e vice-versa, caso do mundo real *versus* mundo virtual dos cursos a distância.

A etnografia não pode ser definida facilmente. Hair e Clark (2003) registram que é ligada à antropologia, considerada como um método singular de observação; outros autores a ela se referem como um conjunto de métodos, estratégias de pesquisa, um paradigma, uma estrutura mental. Noveli (2010) esclarece que as tradições etnográficas e suas diversas nuances ressaltadas por cada autor em seu trabalho tornam inócua a tarefa de defini-la e de fixar suas características essenciais. No que tange à etnografia no contexto de objetos de pesquisa *online*, Mitsuishi (2006) alega que o uso do termo etnografia na pesquisa *online* é determinado em parte devido à ideia ou construção do ciberespaço; acrescenta que se toda cultura se insere em dado espaço, a etnografia surgiu a partir da investigação de outras culturas em outras terras. A ideia de que o ciberespaço seria essencial à etnografia *online* – ou netnografia – pode justificar o uso do termo etnografia em estudos *online*, conforme Noveli (2010), considerando que para conduzir uma pesquisa com uma comunidade *online* seria necessária a compreensão do campo em que a comunidade se construiu e é construída, conexão que poderia ser feita pelos pesquisadores.

Por outro lado, Noveli (2010) argumenta que a noção de comunidade, importante unidade para a compreensão antropológica, tem sido concebida como ilusória se considerada no contexto *online* como algo para-social ao invés de fenômeno real, e ainda há trabalhos que apontam que a interação virtual ou CMC não é rica o suficiente como forma de interação significativa que sustente relações sociais, criticando a ideia de ciberespaço, a falta de interação face a face e a falta da noção de lugar em que deve ser empreendido o trabalho de campo. Todavia, pauto-me aqui nos autores que defendem que os métodos etnográficos são

adequados ao estudo na internet, pois permitem considerar questões como as múltiplas identidades e o dinamismo próprio das comunidades, e assim como Noveli (2010), não defendo o estatuto de uma nova etnografia, apenas busco entender como esta tem servido de base de apoio para pesquisas que tratam de comunidades *online* – como é o caso dos cursos na modalidade a distância, com docentes, tutores e acadêmicos – com a utilização das técnicas, procedimentos e orientações da etnografia. A esse respeito, transcrevo as palavras de Hine, para quem:

A etnografia virtual não é um avanço de um novo método para substituir um antigo, e sim, é apresentada como uma forma de trazer em foco tanto os pressupostos nos quais a etnografia é baseada, e as características que são consideradas especiais no que diz respeito às tecnologias envolvidas (HINE, 1998, p.1).

A netnografia, corroborando Kozinets (1998), pode abarcar três estudos: (i) uma metodologia para estudar culturas cibernéticas puras e comunidades virtuais; (ii) uma ferramenta metodológica para estudar culturas cibernéticas e comunidades virtuais derivadas; e (iii) uma ferramenta exploratória para estudar tópicos em geral. Nesta Tese, o tipo utilizado é o de uma ferramenta exploratória para estudar o AVA de uma disciplina ministrada a distância.

Assim como os demais métodos de pesquisa, a netnografia possui um conjunto de procedimentos organizado por Kozinets (2002) e replicado por outros autores como Langer; Beckman (2005); Rocha; Barros; Pereira (2005); Sandlin (2007). Esses procedimentos se constituem em: (i) *entré*: acompanhamento das atividades do grupo que será pesquisado; (ii) coleta de dados: copiá-los da página ou do sítio da comunidade em questão e a observação das interações e dos sentidos da comunidade e de seus participantes, ou ainda notas de campo, fotografias, trabalhos de arte e arquivos de som; (iii) análise e interpretação: classificação, análise de codificação e contextualização dos atos comunicativos, pressupondo a utilização de softwares auxiliares para essa análise; (iv) ética de pesquisa: garantia da idoneidade da pesquisa, garantir confiabilidade e anonimato aos sujeitos pesquisados, buscar e incorporar *feedbacks* da comunidade e conseguir consentimento informado dos participantes do estudo; e (v) validação com os membros pesquisados: o que propicia mais validade das interpretações relativas às observações realizadas e permite aos sujeitos pesquisados apresentar suas opiniões sobre a realidade em que vivem, se está representada de modo coerente na pesquisa (*member checks*).

Nesta Tese, esses procedimentos metodológicos são observados mediante (a) o acompanhamento das atividades do grupo pesquisado, os tutores a distância; (b) cópia dos dados do AVA da disciplina analisada para observação das interações e dos sentidos dos participantes, os tutores em sua atividade de mediação; (c) contextualização dos atos comunicativos, mas sem a necessidade, aqui, de *softwares*; (d) por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantia de anonimato aos sujeitos da pesquisa e de confiabilidade na transcrição dos dados. O (e) retorno dos dados nesta Tese foi realizado na segunda e terceira entrevistas, à medida que lhes eram dirigidas questões que solicitavam a anuência ou a refutação de suas representações iniciais manifestadas por ocasião da primeira entrevista; saliento que esse retorno das análises dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa também será feito oportunamente, enviando aos participantes os resultados alcançados com esta pesquisa, para que estes confirmem se sua participação está apresentada de forma coerente, como preconiza o ISD.

Apresento, no Quadro 5, os instrumentos de coleta e geração dos dados utilizados nesta pesquisa, com seus respectivos objetivos.

**Quadro 5** – Instrumentos de pesquisa e seus objetivos

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos</b>
Questionário respondido pelos tutores a distância	Conhecer o percurso acadêmico e profissional dos participantes e caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho do tutor da EaD.
Emails	Solicitação de informações, agendamentos, envio das questões e recebimento de respostas das entrevistas, entre outros.
Entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio <i>antes</i> da disciplina	Compreender as representações dos tutores a distância acerca do contexto que envolve a tutoria e depreender o conhecimento prévio dos conteúdos a serem abordados na disciplina a ser analisada;
Entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio <i>durante</i> a disciplina	Entender a representação do agir do tutor a distância no AVA.
Entrevistas semiestruturadas <i>depois</i> da disciplina	Determinar o que o trabalho realizado revela sobre os agires de linguagem dos tutores a distância.
Observação e análise do AVA de uma disciplina do curso de Letras a Distância	Identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas.

**Fonte:** A própria autora

Na próxima seção, contextualizo a pesquisa e discorro sobre seus participantes.

## 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Letras a Distância, Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de fevereiro a agosto de 2013. Participaram do estudo 10 tutores a distância desse curso, que responderam a um questionário inicial e posteriormente foram entrevistados em três momentos distintos, e sua atuação no AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' foi investigada com a finalidade de compreender o agir educacional desses profissionais pela linguagem em situações de mediação, caracterizando suas atividades docentes. Incluo-me também na pesquisa como agente atuante, uma partícipe ativa, como referi.

### 3.2.1 A IES analisada

A IES focalizada neste estudo, a UEM, é uma instituição pública de Ensino Superior localizada na cidade de Maringá, PR, que em 2013 oferecia 52 cursos de graduação presenciais, com cerca de 19 mil alunos matriculados, e seis cursos de graduação a distância: Administração Pública, Ciências Biológicas, Física, História, Letras, Pedagogia, com aproximadamente 3.400 alunos, além dos cursos de pós-graduação, nível especialização, mestrado e doutorado presenciais e dos cinco cursos de pós-graduação, nível especialização, a distância: Especialização em Biotecnologia; Engenharia de Segurança no Trabalho; Gestão em Saúde; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal e História e Humanidades.

A UEM integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual articula as IES públicas, os Estados e municípios brasileiros para promover, por meio da EaD, acesso ao nível superior. A criação dos cursos a distância é responsabilidade da IES, que também deve elaborar material didático e pedagógico para os cursos oferecidos; os Polos de Apoio Presencial, localizados nos municípios, devem possuir laboratórios de informática e biblioteca, e se for o caso, laboratórios específicos, e infraestrutura – que inclui o apoio dos tutores presenciais – que deve ficar à disposição dos alunos.

O ingresso no Sistema UAB, logo, no curso de Letras a Distância da UEM, acontece mediante processo de seleção semelhante à dos cursos de graduação presencial, por meio de vestibular; a exigência é que os candidatos possuam o Ensino Médio e a realização das provas é de responsabilidade da IES. Os alunos formados em cursos de graduação a

distância, na UEM e em todo o país, têm direito à diploma emitido pela IES ofertante do curso, previsto no Decreto Presidencial nº 5.622/2005, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

As IES integrantes do Sistema UAB ofertam cursos, realizam o processo de seleção via vestibular e os coordenadores de seus cursos de graduação a distância visitam regularmente os Polos. Estes, por seu turno, oferecem espaço físico de apoio presencial aos estudantes de sua região, responsabilizando-se por manter as instalações físicas necessárias para apoiar os estudantes em questões tecnológicas, de laboratório, entre outros. O Sistema UAB funciona aliando as IES já existentes e os Polos de Apoio Presencial; desse modo, para o funcionamento de um curso de graduação a distância é imprescindível a atuação conjunta entre IES e Polos. Aponto, no Quadro 6, os participantes das IES que integram o Sistema UAB e descrevo suas atribuições.

**Quadro 6** – Participantes das IES que integram o Sistema UAB

<b>Coordenador UAB Coordenador Adjunto</b>	Desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e Polos associados.
<b>Docentes responsáveis</b>	Responsabilizam-se pela disciplina, interagem no AVA com tutores e acadêmicos, participam de encontros presenciais com os tutores (e <i>online</i> com acadêmicos), elaboram as atividades aos acadêmicos e disponibilizam no AVA aulas gravadas sobre o conteúdo da disciplina.
<b>Coordenador de Polo</b>	Coordena a oferta do curso superior em seu Polo, a manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.
<b>Tutores</b>	Estabelecem contato com alunos para apoio aos estudos <i>in loco</i> . Realizam a mediação dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso.
<b>Acadêmicos</b>	Recebem os cursos a distância por meio de tecnologias informatizadas e utilizam o Polo de Apoio Presencial para realizar seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.

**Fonte:** Adaptado do Sistema UAB/Capes (<http://www.uab.capes.gov.br>). Acesso em 14 de fevereiro de 2013

Exponho, no Quadro 7, o organograma da UEM em relação aos cursos de graduação a distância, em ordem hierárquica.

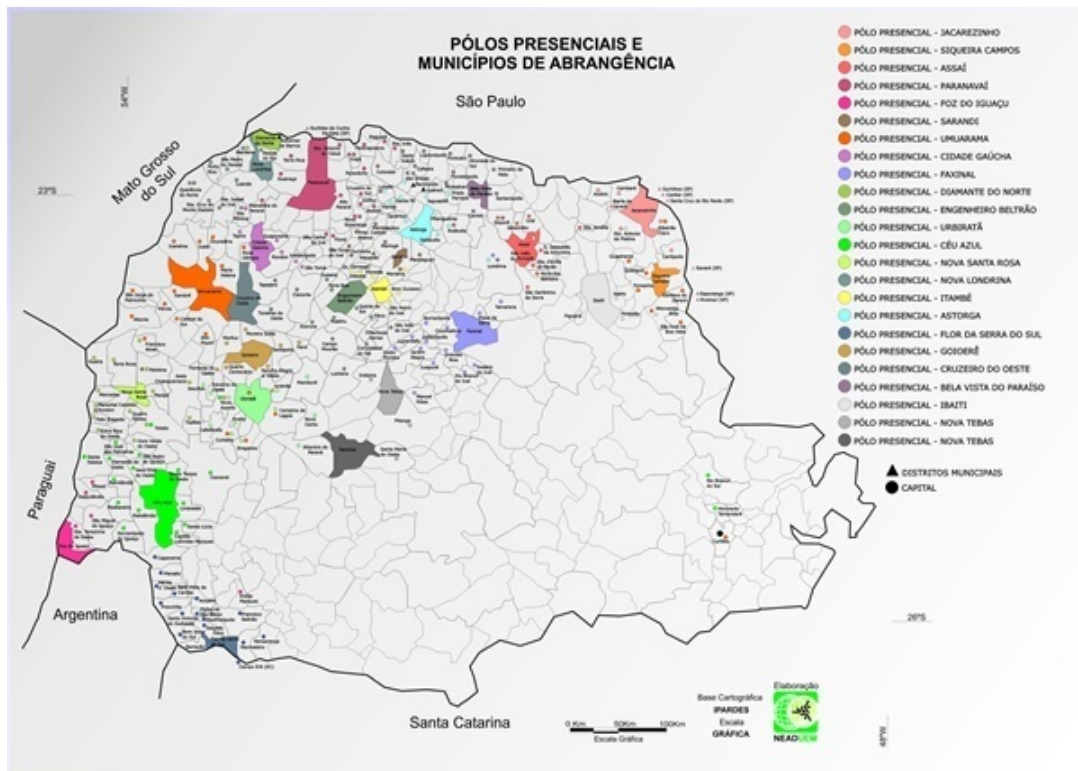
**Quadro 7 –** Organograma hierárquico da UEM em relação aos cursos de graduação a distância no ano de 2013

<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b>
Núcleo de Educação a Distância (Nead) Diretora Responsável
<b>Cursos de Graduação a Distância (6)</b> Administração Pública, Ciências Biológicas, Física História, Letras, Pedagogia
Coordenação Geral de Colegiado de Curso
Coordenação de Tutoria
Docentes responsáveis pelas disciplinas
Tutores presenciais e a distância
Equipe técnica (situada no campus-sede e nos polos)
<b>Polos de Apoio Presencial (24)</b> Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Céu Azul, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Jacarezinho, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavaí, Sarandi, Siqueira Campos, Ubitatã, Umuarama
<b>Acadêmicos dos cursos</b> Total geral aproximado: 3.600 alunos

**Fonte:** A própria autora

Reproduzo, na Figura 7, o mapa do Estado do Paraná com os respectivos Polos de Apoio Presencial e os municípios de abrangência dos cursos de graduação a distância da UEM.

**Figura 7** – Mapa de distribuição dos Polos de Apoio Presencial no Estado do Paraná



Fonte: <http://portal.nEaD.uem.br/>. Acesso em 15 de março de 2013

### 3.2.2 O curso de Letras a Distância da UEM

O curso de Letras a Distância da UEM foi implantado pela instituição em 2010 considerando a Resolução nº 119/2005-CEP/UEM, que aprovou as normas para organização e funcionamento de cursos de graduação na modalidade a distância. Sua criação se deu devido à demanda por esse curso, cujo público-alvo é composto por estudantes que residem nas cidades – ou proximidades – em que há os Polos de Apoio Presencial, distantes geograficamente dos grandes centros.

Em 2013, época da realização desta pesquisa, havia duas turmas em andamento; uma, aberta em 2010 e outra, iniciada em 2012; ambas com aproximadamente 370 alunos. O curso de Letras a Distância, nesse período, oferecia apenas uma habilitação, em Português/Inglês e Literaturas Correspondentes (licenciatura), pautando-se nos mesmos propósitos e diretrizes do curso de Letras presencial da UEM: o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a prática do exercício profissional. O prazo de duração desse curso também é o mesmo do presencial, cinco anos. O curso de Letras presencial da UEM, por sua vez, data do surgimento da instituição, no ano de 1969,

reconhecido em 1972 pelo Decreto nº 70.156. À época deste estudo, era oferecido nos turnos matutino e noturno, com Habilitações em Português e Literaturas Correspondentes (licenciatura); Inglês e Literaturas Correspondentes (licenciatura); Tradução em Língua Inglesa (bacharelado); Português/Inglês e Literaturas correspondentes (licenciatura); Português/Francês e Literaturas Correspondentes (licenciatura). O prazo para a habilitação em Português/Inglês e Literaturas Correspondentes é de 5 anos a 8 anos (licenciatura); para o bacharelado, o prazo é de 4 anos. O curso de Letras presencial e a distância objetiva a formação de profissionais competentes no domínio das teorias linguístico-literárias, bem como o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e a consolidação da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. O perfil do profissional desejado são indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento.

O curso de Letras a Distância da UEM integra o Sistema UAB; o ingresso dos alunos ocorre por meio de vestibular realizado na universidade e se destina à habilitação em licenciatura; tem a duração de 5 a 8 anos, desenvolvido de forma semipresencial e com currículo semelhante ao da modalidade presencial. Conta com salas de aula, laboratórios e bibliotecas na instituição sede e nos Polos de Apoio Presencial, e com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma Moodle. O material didático utilizado é disponível em formato de livro impresso, distribuído gratuitamente aos estudantes e disponível também virtualmente. Seus aspectos metodológicos e tecnológicos preveem sequências didáticas diversificadas conforme o modelo pessoal do professor e disponibilizadas no Moodle. Há comunicação síncrona (chat, webconferência e encontros presenciais) e assíncrona (fóruns, e-mail, vídeoaulas) e, no mínimo, duas avaliações. O Estágio Supervisionado é obrigatório, realizado presencialmente com a supervisão do tutor presencial do Polo de Apoio. Reproduzo, no Quadro 8, o organograma do curso com a ordem hierárquica.

**Quadro 8** – Organograma do curso de graduação em Letras a Distância da UEM no ano de 2013

<b>Curso de graduação em Letras a Distância</b> Turma de 2010 Turma de 2012
Coordenação Geral do Curso Coordenação de Tutoria
<b>Tutores presenciais e a distância (33)</b> Tutores presenciais, situados nos Polos de Apoio Presenciais (17) Tutores a distância, situados no campus-sede (16)
<b>Polos de Apoio Presencial</b> <i>Turma de 2010:</i> Astorga, Bela Vista do Paraíso, Engenheiro Beltrão, Nova Santa Rosa, Nova Tebas e Palmital (Estado do Paraná) <i>Turma de 2012:</i> Astorga, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Ibaiti, Nova Londrina, Paranaíba, Sarandi, Ubiratã e Umuarama (Estado do Paraná)
Campus-Sede Universidade Estadual de Maringá
AVA – Ambiente Moodle 2.2
Acadêmicos do curso (aproximadamente 275 alunos)

Fonte: A própria autora

A grade curricular do curso de Letras a Distância da UEM é exposta no Quadro 9.

**Quadro 9** – Grade curricular do curso de Letras a Distância da UEM no ano de 2013

<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b>	
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS E LITERATURAS CORRESPONDENTES	
MODALIDADE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA REGIME: SERIADO ANUAL	
<b>1a série</b>	
<b>Nome da Disciplina</b>	<b>CH</b>
Introdução à Educação a Distância	34
Leitura: Interpretação e Compreensão de Textos em Língua Portuguesa	68
Língua Latina I	68
Linguística I	102
Produção Textual em Língua Portuguesa	68
Linguística II	68
Língua Latina II	68
Literatura Portuguesa	68
Práticas Investigativas em Língua Inglesa: Ensino, Literatura e Tradução	68
Introdução aos Estudos Literários	34
Introdução à Língua Inglesa	34
Prática de Leitura do Texto Literário	68
Cultura Clássica	34
Língua Inglesa: Habilitação e Comunicação Integradas	68
<b>2a série</b>	
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral I	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita I	68
Linguística III	68

Psicologia da Educação	68
Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicografia	68
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral II	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita II	68
Linguística IV	68
Morfossintaxe II: Funcionamento das Classes das Palavras	68
Tópicos de Literatura Infanto-Juvenil Brasileira	68
Literatura e Ensino	68
Literatura Brasileira I - Narrativa	102
Literatura Brasileira II - Poesia	102
<b>3a série</b>	
Políticas Públicas e Gestão Educacional	68
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral III	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita III	68
Estudos das Interpretações	68
Morfossintaxe III: A Subordinação	68
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral IV	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita IV	68
Estágio Curricular Supervisionado I	68
Prática de Formação de Professor de Língua Portuguesa	102
Estudo das Interpretações II	68
Morfossintaxe IV: a Superordenação	68
Estágio Curricular Supervisionado II	68
<b>4a série</b>	
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral V	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita V	68
Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral VI	68
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita VI	68
Prática de Formação Profissional de Língua Inglesa	68
Estágio Curricular Supervisionado III - Língua Portuguesa	68
Literatura em Língua Inglesa	102
Estágio Curricular Supervisionado IV - Língua Portuguesa	68
<b>5a série</b>	
Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita VII	68
Prática Metodológica de Língua Inglesa	68
Introdução à Libras	68
Introdução à Fonética e à Fonologia da Língua Inglesa	68
Estágio Curricular Supervisionado V: Língua Inglesa	68
Estágio Língua Inglesa para crianças e portadores de necessidades especiais	102
Ensino de Literatura em Língua Inglesa	68
Fonética e Fonologia de Língua Inglesa	68
Estágio Curricular Supervisionado VI: Língua Inglesa	68
Novas Tecnologias de Ensino de Língua Inglesa	34
Atividades Acadêmicas Complementares do Curso	240
Atividades Acadêmicas Complementares da Habilitação	
Atividades Diversas do Curso	12
Atividades Diversas da Habilitação	
Total da carga horária do Curso	4230

**Fonte:** Adaptado do sítio da Pró-Reitoria de Ensino da UEM  
(<http://www.pen.uem.br/html/pen/graduacao/cursos/let-ead.pdf>)

Aprovado no vestibular do curso de Letras a Distância da UEM, o aluno faz sua matrícula e recebe uma senha para o acesso acadêmico, que também lhe dá acesso ao ambiente virtual do curso, onde ficará ciente das atividades a serem desenvolvidas em cada disciplina com o auxílio do tutor presencial, que fica nos Polos de Apoio Presencial, e dos

tutores a distância, que ficam na UEM, câmpus-sede. As disciplinas do curso são oferecidas a cada semestre, em uma sequência; como exemplo, no primeiro semestre de 2013 os alunos da 2ª série cursaram as disciplinas de Língua Inglesa: Produção e Compreensão Oral I; Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita I; Linguística III; Psicologia da Educação; Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicografia; Literatura Brasileira I – Narrativa. No segundo semestre desse ano, os alunos cursaram as demais disciplinas da 2ª série: Produção e Compreensão Oral II; Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita II; Linguística IV; Morfossintaxe II: Funcionamento das Classes das Palavras; Tópicos de Literatura Infanto-Juvenil Brasileira; Literatura e Ensino; Literatura Brasileira II – Poesia. As avaliações de cada disciplina são realizadas *online*, mediante o envio das atividades no AVA da disciplina, e presencialmente, nos Polos.

Nos cursos de graduação a distância da UEM, as atividades da tutoria, conforme as prescrições oficiais, compreendem aquelas realizadas pelos tutores presenciais, localizados nos Polos, responsáveis pelo “atendimento dos estudantes no Polo, acompanhando e orientando-os em todas as atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 6) e as desempenhadas pelos tutores a distância, situados no campus sede, responsáveis pelo “atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios de comunicação (email, fóruns, teleconferências, telefones, entre outros” (BRASIL, 2009, p. 6).

Os cursos a distância da UEM seguem o calendário da instituição para o início e o término do ano letivo e as disciplinas, à época desta pesquisa, são ministradas semestralmente, como já expus, e compreendem: (i) webaula inicial, ministrada pelo docente responsável pela disciplina aos acadêmicos localizados nos Polos, da qual participam presencialmente, nas dependências do Nead, os tutores a distância; os tutores presenciais e os acadêmicos matriculados no curso a acompanham pela web, via internet, nos Polos; (ii) abertura do AVA da disciplina pela equipe técnica do Nead, a ser frequentado pela coordenação geral, equipe técnica, docente responsável, tutores presenciais, tutores a distância e acadêmicos do curso mediante as ferramentas já descritas no Capítulo II: fóruns, emails, mural, etc.; (iii) abertura dos fóruns relativos aos capítulos do livro didático usado na disciplina e à Atividade Moodle pelos tutores a distância, assim como o acompanhamento e a orientação das atividades discentes nesses fóruns; (iii) gravação de videoaulas de cada capítulo do livro didático pelo docente responsável pela disciplina, que são postadas no AVA, em espaço próprio. Aos tutores, cabe acompanhar e orientar os acadêmicos em relação às

atividades da disciplina propostas pelo docente responsável, bem como corrigir as avaliações dos conteúdos trabalhados na disciplina, as quais também são elaboradas pelo docente.

Mill (2012) afirma que, na EaD, o contrato de trabalho dos tutores é semelhante ao dos docentes responsáveis, já que ambos possuem um grupo de alunos sob sua responsabilidade. O autor acrescenta que provavelmente devido à influência da dicotomia taylorista entre os que fazem e entre os que executam, é aparente na prática docente dessa modalidade uma relação de oposição “docentes autores x versus docentes-tutores” (p.54). Nos cursos de graduação a distância vinculados ao Sistema UAB, caso do curso de Letras aqui investigado, cabem aos docentes-autores – conteudistas – as ações associadas ao prévio planejamento e à organização dos conteúdos – elaboração dos materiais didáticos, e aos docentes-tutores cabe a gestão das atividades discentes, as interações educador-educando. Ou seja, na educação virtual, a gestão da sala de aula sofre grandes reformulações em relação ao que era tradicionalmente compreendido como manejo de turma, particularmente motivada pelo surgimento de novos sujeitos componentes da categoria docente, como o tutor (MILL, 2012).

### 3.2.3 O Ingresso dos Tutores a distância na UEM

O ingresso dos tutores a distância na UEM ocorre mediante processo seletivo, publicado em edital, em que são avaliados conhecimentos sobre escrita, informática, desenvoltura e titulação acadêmica. O processo seletivo é desenvolvido em três etapas: a) prova prática de Informática, na qual o candidato deve demonstrar domínio no uso de computador e facilidade para utilizar com frequência e rapidez a comunicação via e-mail, de caráter eliminatório; b) avaliação de títulos, através da análise dos documentos apresentados pelo candidato, de caráter classificatório; c) entrevista sobre conhecimentos relacionados à área da Educação e Educação a Distância e sobre as informações contidas na ficha de inscrição e no currículo, de caráter eliminatório, conforme consta no sítio da instituição (<http://www.nead.uem.br/tutoria>). A organização temática das entrevistas, realizada pelos coordenadores e coordenadores-adjuntos dos cursos de graduação a distância, visa depreender se o candidato a tutor possui conhecimentos atinentes à educação em geral e particularmente à EaD. Saliento que, em média, a relação candidato/vaga para a tutoria no curso de Letras a Distância da UEM é de seis candidatos a cada vaga de tutor disponível, publicada em edital.

As exigências para o exercício da tutoria presencial ou a distância do curso de graduação em Letras a Distância da UEM, conforme edital, consistem em: possuir conhecimentos relacionados à área de Letras e Língua Inglesa, Educação, Educação a Distância e Informática, graduação em Letras, Habilitação em Língua Inglesa ou Habilitação dupla Português/Inglês, ou graduação em Letras, outras habilitações, com pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado em áreas de Língua Inglesa); ter experiência docente de, no mínimo, um ano na Educação Básica ou Ensino Superior e curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) concluído ou estar regularmente matriculado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Nos cursos a distância vinculados ao Sistema UAB, como é o caso da UEM, os tutores presenciais se responsabilizam por uma média de 50 alunos. Já os tutores a distância são responsáveis pela mediação dos conteúdos de todas as disciplinas oferecidas no semestre a aproximadamente 25 acadêmicos de determinado(s) Polo(s) de Apoio Presencial; a carga horária dos tutores presenciais e a distância corresponde a 20 horas semanais. O tutor não pode ser aluno de cursos ofertados na modalidade a distância pela instituição nesse Sistema; o tutor presencial deve residir no município em que se situa o Polo de Apoio Presencial ou em cidades do entorno situadas até 50 km de distância. Uma exigência do curso de Letras a Distância da UEM, publicada em edital, é que os tutores presenciais e a distância tenham obrigatoriamente disponibilidade às segundas-feiras, período noturno, considerando que todas as atividades presenciais do curso, seja na IES, seja nos Polos de Apoio Presencial, são desenvolvidas nesse dia da semana.

A entrada da maioria dos tutores a distância participantes desta pesquisa no exercício da tutoria ocorreu por meio de processo de seleção divulgado no segundo semestre de 2009 em edital de convocação, pois a primeira turma do curso de Letras a Distância da UEM iniciou suas atividades no ano de 2010. Em 2011, ministrei aulas nesse curso, e grande parte dos tutores sujeitos deste estudo foram os mediadores dos conhecimentos da disciplina então por mim ministrada; outros tutores entrevistados nesta Tese ingressaram na instituição por meio do processo de seleção ocorrido no segundo semestre de 2011 em razão da abertura da segunda turma, em 2012.

No período da pesquisa, no primeiro semestre de 2013, o curso de Letras a Distância da UEM possuía duas turmas em andamento, como informei: uma, que teve início em 2010 e que abrangeu seis polos: Astorga, Bela Vista do Paraíso, Engenheiro Beltrão, Nova Santa Rosa, Nova Tebas e Palmital, municípios pertencentes ao Estado do Paraná, iniciada

com cerca de 250 alunos, e que no 4º. ano (em 2013) possuía aproximadamente 98 acadêmicos; e outra turma que se iniciou em 2012 e cujos alunos, em 2013, se encontravam no 2º ano letivo, oferecida a dez polos: Astorga (2 turmas), Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Ibaiti, Nova Londrina, Paranavaí, Sarandi, Ubiratã e Umuarama, também pertencentes ao Estado do Paraná. Esta última turma, a de 2012, iniciou suas atividades com aproximadamente 324 alunos, mas houve evasão – comum em EaD, e que precisa ser melhor investigada em pesquisas futuras – em torno de 20%, e o total aproximado de alunos era de 272. Ao todo, no ano de 2013 o curso possuía em torno de 370 alunos, distribuídos em 16 Polos, atendidos por 17 tutores presenciais e por 16 tutores a distância.

Apresento os Polos de Apoio Presencial do curso de Letras a Distância da UEM (Quadro 10), turmas 2010 e 2012, e os tutores presenciais e a distância responsáveis pelos alunos desses Polos, assim como o número aproximado de alunos em cada Polo no período desta pesquisa.

**Quadro 10** – Polos de Apoio Presenciais do curso de Letras a Distância, turmas 2010 e 2012, e os respectivos tutores, no ano de 2013

<b>Polo turma de 2010</b>	<b>Tutor Presencial</b>	<b>Tutor a distância</b>	<b>Acadêmicos</b>
Astorga	1	1	12
Bela Vista do Paraíso	1	1	10
Engenheiro Beltrão	2	1	15
Nova Santa Rosa	1	1	21
Nova Tebas	1	1	20
Palmital	1	1	20
Subtotal: 6 Polos			98 alunos
<b>Polo turma de 2012</b>			
Astorga (duas turmas)	1	1	12
Cidade Gaúcha	1	1	25
Diamante do Norte	1	1	30
Ibaiti	1	1	40
Nova Londrina	1	1	25
Paranavaí	2	1	25
Sarandi	1	1	30
Siqueira Campos	1	1	30
Ubiratã	1	1	25
Umuarama	1	1	30
Subtotal: 10 Polos			272 alunos
Total geral: 16 Polos	17 tutores	16 tutores	370 alunos*

**Fonte:** A própria autora com base nos dados do AVA da disciplina, considerando o \*acesso dos alunos nos últimos três meses. Data da consulta: 02 de agosto de 2013.

Ao longo dos meses – fevereiro a agosto de 2013 – em que ocorreram a coleta e a geração dos dados desta pesquisa, os tutores a distância, ao mesmo tempo em que

desempenhavam as atividades de tutoria, teciam considerações acerca de sua prática pedagógica por meio das reflexões propiciadas pelos instrumentos de pesquisa questionário, pelas entrevistas de pesquisa gravadas em áudio direcionadas pela pesquisadora e via email e tiveram sua mediação analisada neste trabalho por intermédio da observação do AVA da disciplina já nominada. A análise consiste na apreciação das representações formuladas por esses profissionais na tentativa de responder aos questionamentos apresentados por mim, pesquisadora, assim como na investigação da mediação dos conhecimentos efetuada pelos tutores a distância visando a depreender se seu discurso sobre tutoria e mediação é corroborado em seu agir docente.

#### 3.2.4 Os Tutores Participantes da Pesquisa

Inicialmente, por ocasião do primeiro contato para esta pesquisa, a grande maioria dos tutores desse curso – presenciais e a distância, ao todo 33 – confirmaram participação via email e chat, alguns respondendo ao questionário e outros à primeira entrevista, mas posteriormente a maioria declinou, alegando principalmente falta de tempo. Assim, participaram como sujeitos dez tutores a distância e nenhum tutor presencial.

No Quadro 11, empreendo uma síntese dos dados relativos aos participantes deste estudo, cuja fonte é o questionário (Quadro 12) aplicado no início da pesquisa. Para a preservação da identidade dos participantes, estes são nominados por T1 – Tutor 1 –, T2 – Tutor 2 –, e assim sucessivamente, até o T10.

**Quadro 11** – Dados relativos à formação acadêmica e à atuação profissional dos tutores a distância, no ano de 2013

<b>Tutor, Idade</b>	<b>Ocupação profissional</b>	<b>Formação, Instituição e ano</b>	<b>Experiência profissional</b>	<b>Motivos para exercer a tutoria</b>
<b>T1</b> <b>26 anos</b>	Tutora, professora universitária de IES privada, de escola básica e curso pré-vestibular.	Graduação em Letras na UEM (2009). Mestranda em Letras (UEM).	Professora há mais de 7 anos.	Relevância para a carreira acadêmica em instituições privadas.
<b>T2</b> <b>32 anos</b>	Tutora, professora universitária de IES privada e no Ensino Médio da rede estadual de ensino.	Graduação em Letras na UEM (2003). Mestre em Letras (UEM, 2010).	Professora há mais de 5 anos.	Relevância para a carreira acadêmica no Ensino Superior.
<b>T3</b> <b>33 anos</b>	Tutora e bolsista da Capes (mestranda em Letras).	Graduada em Letras pela UEM (2011). Mestranda em Letras pela UEM.	Não possui experiência docente.	Experiência profissional docente.
<b>T4</b> <b>24 anos</b>	Tutora e bolsista da Capes (mestranda doutoranda em Letras).	Graduada em Letras pela Fecilcam (2010). Mestre em Letras pela UEM (2012). Doutoranda em Letras pela UEM.	Professora da rede particular e de escolas de idioma por mais de um ano.	Experiência profissional.
<b>T5</b> <b>29 anos</b>	Tutora e bolsista da Capes (doutoranda em Letras).	Graduada pela Unioeste (2006). Mestre em Letras pela UEM (2010). Doutoranda em Letras pela UEM.	Professora da rede particular de ensino (ensino básico, escola de idiomas e Ensino Superior) por mais de 9 anos.	Experiência profissional.
<b>T6</b> <b>43 anos</b>	Tutora e professora da rede estadual de ensino.	Graduada em Letras pela UEM (1993). Mestre em Letras pela UEL (2004). Doutora em Letras pela UEL (2009).	Professora do Ensino Superior da rede privada e do Ensino Médio da rede estadual há mais de 16 anos.	Experiência profissional.
<b>T7</b> <b>27 anos</b>	Tutora.	Graduada em Letras pela UEM (2009). Mestre em Letras pela UEM (2012).	Professora de escolas de idiomas por mais de 4 anos.	Interesse no Ensino Superior em EaD e necessidade de emprego.
<b>T8</b> <b>25 anos</b>	Tutora e bolsista da Capes (mestranda).	Graduada em Letras pela Fafiman (2008). Mestranda em Letras pela UEL.	Não possui experiência docente.	Experiência docente.
<b>T9</b> <b>46 anos</b>	Tutora e professora da rede estadual de ensino.	Graduação em Letras (1998) pela Fafiman. Mestre em Letras pela UEM (2003). Doutoranda em Letras pela UEL.	Professora há mais de 12 anos.	Como especialista em EAD pela UFPR, tem familiaridade e gosto por essa modalidade de ensino.
<b>T10</b> <b>29 anos</b>	Tutora e professora da rede estadual de ensino.	Graduada em Letras pela UEM (2007). Mestre em Letras pela UEM (2010).	Professora há mais de 10 anos.	Experiência necessária para o currículo profissional.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2011, p.79)

Como indico no Quadro 11, os tutores a distância sujeitos deste estudo são do sexo feminino, com idades que variam de 24 a 46 anos, e sua titulação é a de mestres, doutorandos e doutor em Letras. No Capítulo V, na análise dos dados, discorro com maior profundidade sobre os dados gerados a partir desse instrumento de pesquisa.

### 3.3 A GERAÇÃO E A COLETA DE DADOS

As etapas desta pesquisa e seus respectivos instrumentos de coleta e geração de dados foram:

- (i) Aplicação do questionário pessoalmente e via email;
- (ii) Desenvolvimento de entrevistas de pesquisa gravadas em áudio com os tutores a distância no *campus* da UEM antes e durante o AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'; as entrevistas realizadas depois do término disciplina foram enviadas e respondidas por email;
- (iii) Análise da mediação do tutor a distância no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'.

As ferramentas chat e email foram utilizadas por mim para a comunicação com os tutores porque permitem uma interação, mesmo que virtual, entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, de acordo com a netnografia (KOZINETS, 1998). No questionário, tive acesso a informações sobre formação, atuação profissional, experiência docente, motivos que os levaram ao exercício da tutoria, entre outros. As entrevistas de pesquisa constituem um método que facilita a delimitação da temática selecionada como objeto de pesquisa, além de constituir um gênero que permite a construção de identidades mediante a interação comunicativa, como propõe o ISD (BULEA, 2010).

Nesta Tese, a problemática da ação do tutor é abordada com base nos três níveis de estudo estabelecidos pelo ISD (BRONCKART, 2003; 2005; DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2000; 2001; 2004; 2005), a ser melhor discutidos no Capítulo V: (i) inicialmente, no plano dos pré-construídos, investigo o que os documentos oficiais prescrevem sobre o papel do tutor. Considero, como Abreu-Tardelli (2006), que os gêneros de textos constituem-se em modelos que contribuem para a orientação de tipos de

agir na medida em que propõem configurações verbais do agir e se constituem como lugares de sua morfogênese.

No (ii) plano da realização do agir, analiso as condutas verbais do trabalho do tutor na tutoria de um curso de graduação a distância, gravadas em áudio e registradas por escrito, via email. Essa análise me permite demonstrar a complexidade da situação do trabalho desse profissional da EaD e das interações desenvolvidas nessa situação, pontuando aspectos que evidenciam as condutas dos actantes e a consciência que estes possuem de seu papel e de seu agir. Conforme Bronckart (2004), essa observação interpretativa é um segundo lugar de morfogênese da ação. Ainda nesse plano, entrevistei os tutores antes, durante e depois de uma disciplina virtual oferecida em um curso a distância visando a apreender as tomadas de consciência sobre o seu agir na forma como são semiotizadas na linguagem que, segundo Bronckart (2004), constitui um terceiro lugar de morfogênese do agir.

No (iii) terceiro plano de análise do ISD, o dos processos de desenvolvimento das pessoas e dos fatos sociais, procedo ao que Bronckart (2004) propõe, que é o retorno dos dados analisados às instituições mobilizadas pela pesquisa, como forma de retorno aos pré-construídos (ABREU-TARDELLI, 2006). Nesse sentido, além da divulgação desta pesquisa em eventos científicos, mediante comunicação oral e publicação de artigos em revistas e periódicos, encaminharei esta Tese ao Nead/UEM, à coordenação do curso de Letras a Distância da UEM e aos tutores entrevistados, além de disponibilizar este material para consulta dos dados aos pesquisadores interessados pela temática aqui contemplada.

Para a realização desta Tese, solicitei e obtive autorização da então responsável pela direção do Nead/UEM (Apêndice B), conforme recomendação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição – Copep/UEM –, por meio da Plataforma Brasil. O documento conseguido junto à diretora do Nead autorizava os tutores a distância do curso de Letras a Distância da UEM a fornecer, de livre consentimento, entrevistas sobre sua atividade à pesquisadora. O projeto desta pesquisa foi submetido ao Copep/UEM e aprovado em seus aspectos éticos (Apêndice A); a ênfase dos pareceristas recaiu no descarte dos dados gerados/coletados tão logo a pesquisa seja publicada, de modo a não constranger os sujeitos entrevistados. Aprovado o projeto de pesquisa, também acatei a recomendação do Copep/UEM de que os dados deveriam ser coletados no 1º semestre de 2013, assim como a recomendação de que as entrevistas deveriam

ser realizadas tão somente nas dependências da instituição (Apêndice A), em horários previamente agendados com os participantes.

Iniciei a abordagem dos possíveis sujeitos deste estudo por email, telefone, redes sociais, SMS e Skype, como assinala a netnografia (KOZINETS, 1998), em que expliquei o objetivo da pesquisa e a importância de sua colaboração como participante e agendei os encontros para as entrevistas nas dependências da UEM. Os tutores a distância que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), cujo modelo foi o estabelecido pelo Copep/UEM, para registrar seu conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e seus direitos de participante bem como para expressar seu consentimento na divulgação de suas representações geradas mediante os instrumentos de pesquisa por mim usados.

As entrevistas contaram com uma parte inicial de identificação dos sujeitos, por meio de questionário; em seguida, marquei encontros com cada participante para a geração dos dados a serem analisados nesta pesquisa, seguindo o que propõe o ISD, e a terceira entrevista foi realizada via email.

No Quadro 12, detalho os momentos da geração dos dados com os tutores a distância.

**Quadro 12** – Calendário das entrevistas com os tutores a distância

<b>Etapa 1 – Antes da disciplina</b>	<b>Etapa 2 – Durante a disciplina</b>	<b>Etapa 3 – Após a disciplina</b>
Fevereiro de 2013.	Março e abril de 2013.	Julho e agosto de 2013.
Local: dependências da IES, campus-sede.	Mai e junho de 2013.	Via email.
Duração: em média, 30 minutos.	Duração: em média, 10 minutos.	Aproximadamente 10 linhas para cada questão.

**Fonte:** A própria autora

### 3.3.1 O Questionário e as Entrevistas de Pesquisa: aportes teóricos

No tocante ao gênero adotado para que o pesquisador obtenha as informações desejadas, especificamente em relação aos questionários e às entrevistas, Blanchet (1996) atesta que as entrevistas orais, diretivas ou semidiretivas, impõem um tipo de interação da qual dificilmente o entrevistado pode escapar, ressaltando, contudo, que no caso dos questionários essa imposição é bem mais forte, porque estes impedem qualquer processo de negociação entre os interlocutores.

O questionário, segundo Gil (2008), pode ser definido como uma técnica de investigação social mediante um conjunto de questões submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações acerca de conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. Trata-se de um instrumento de coleta de informação utilizado em sondagem, como é o caso desta Tese, ou inquérito. Para o autor, as questões do questionário podem ser abertas, que permitem aos inquiridos responder com suas próprias palavras e com liberdade de expressão, caso desta pesquisa, ou fechadas, nas quais os inquiridos selecionam a melhor resposta que se adéqua a sua opinião. As vantagens das questões abertas, segundo Gil (2008), são respostas mais representativas e fiéis da opinião do entrevistado e maior variedade de informações; já as desvantagens são a dificuldade em organizar e categorizar as respostas. A entrevista de pesquisa constitui um dos métodos e técnicas de análise do agir que se baseiam na utilização da linguagem, e como Ecaterina Bulea (2010, p.30) afirma, ‘quase exclusivamente na linguagem oral’. Acrescenta a autora que a entrevista de pesquisa foi elaborada no final da década de 1920, no campo da Psicologia Social, em um quadro que contemplou desde o início as problemáticas do trabalho. A elaboração desse método situa-se nos trabalhos dirigidos por Roethlisberger e Dickson em meio industrial (BLANCHET *et al*, 1985 apud BULEA, 2010), os quais abordavam, inicialmente, as condições materiais da produtividade da empresa e a influência da ‘moral’ desses operários sobre sua produtividade. Os autores reportados por Bulea (2010) argumentavam que o dispositivo de entrevista consistia de uma coletânea, confidencial e anonimamente, dos ‘pensamentos e sentimentos’ dos operários relativos a seu contexto de trabalho, às tarefas e às relações no trabalho; esses autores, conforme Bulea (2010), também foram os pioneiros na elaboração de alguns dos princípios gerais e das instruções técnicas da entrevista: o tratamento do que é dito como inseparável do contexto de enunciação; a atenção dispensada não apenas ao que é dito, mas ao que os entrevistados não chegam a dizer, ou dizem somente com o auxílio do entrevistador; a exploração das omissões ou lacunas do discurso como indícios de um problema pessoal do entrevistado, situando-o em um contexto social em que o entrevistado está inserido; a manutenção, em toda a condução da entrevista, de uma atitude indulgente, porém crítica, não autoritária, mas ativa e encorajante (BULEA, 2010).

Machado (2009) menciona a relação entre os parâmetros da situação de produção em situações de pesquisa e a relação existente entre esses parâmetros e os valores do ato de perguntar, que constrói determinadas relações e cria dado contrato, pontuando que a

definição desse ato não é tarefa simples e fácil. Kerbrat-Orecchioni (2001), citada por Machado (2009, p.144), assinala que "uma questão (é) todo enunciado que se apresenta como tendo, por finalidade, fazer com que seu destinatário contribua com uma informação"<sup>14</sup> (KERBAT-ORECCHIONI, 2001, *apud* MACHADO, 2009, p.144). Essa autora, segundo Machado (2009), também elenca outros objetivos do pesquisador no momento das entrevistas: a) ele geralmente não tem a informação e quer obtê-la; b) em algumas situações, o pesquisador tem a informação, mas mesmo assim faz a pergunta, guiado por outros objetivos, os quais podem ser os seguintes: porque o pesquisador quer saber se o entrevistado também possui a informação; porque deseja que o entrevistado confesse algo – caso dos interrogatórios; porque quer ter o prazer de escutar o entrevistado dizer com sua própria voz a informação que ele tem ou imagina ter; porque quer informar uma terceira pessoa – caso de reportagens, por exemplo; porque quer provocar no entrevistado um processo associativo – como na psicoterapia, por exemplo; ou porque quer ser educado, polido em relação ao entrevistado – na conversação cotidiana, por exemplo. A esses objetivos do questionador poderiam ser acrescentados outros, como assevera Machado (2009), a partir de uma leitura reflexiva sobre os objetivos reais dos pesquisadores ou no momento das entrevistas ou quando passam questionários para seus informantes ou para os profissionais em formação. Meus objetivos como pesquisadora no momento das entrevistas estão em conformidade com o que Machado (2009) indica: (i) obter informações dos tutores e (ii) confirmar minhas informações / hipótese inicial.

Machado (2009) alega que nem sempre será fácil para quem recebe a pergunta – nesse caso, o tutor – saber exatamente qual é o objetivo real de quem faz a pergunta – a pesquisadora –, e essa dúvida ou uma representação equivocada sobre o objetivo do pesquisador pode levar a diferentes tipos de respostas. Machado cita Delamotte (1996), a qual afirma que as perguntas pré-construídas, como são geralmente as perguntas de questionários e de algumas entrevistas – caso desta Tese –, impõem uma obrigação a mais ao entrevistado: à medida que comumente portam os pressupostos do pesquisador sobre a informação requerida, colocam os informantes no dever de responder a partir desses pressupostos e não a partir de sua posição. Esse ato, para a autora, é frequente em situações interativas previamente marcadas por uma relação hierárquica ou em situações em que, teoricamente, essa relação inexistente, mas em que o próprio ato de perguntar serve como um

---

<sup>14</sup> No original: "*une question (est) tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité d'obtenir de son destinataire un apport d'information*" (KERBAT-ORECCHIONI, 2001, p.72).

meio para um dos interactantes assumir a posição superior. Destarte, prossegue Machado (2009) pontuando que esse ato é também duplamente ameaçador para o pesquisador, pois ao mesmo tempo em que se dá o direito ou a autoridade de perguntar, confessa sua ignorância em relação ao que é perguntado, manifestando sua posição de inferioridade, de pedinte em relação ao entrevistado e possibilitando que este ocupe o terreno.

De acordo com Bulea (2010), em se tratando da definição e dos usos atuais da entrevista de pesquisa, a maioria dos autores menciona dois aspectos específicos: a) trata-se do caráter linguageiro, discursivo ou interlocutório desse dispositivo, a entrevista definindo-se minimamente como ‘uma situação social de encontro e de troca’ (BLANCHET e GOTMAN, 1992, p.17); e b) trata-se da inscrição dessa interação linguageira no quadro da pesquisa:

[A entrevista é] um dispositivo de interlocução colocado para fins de **pesquisa** [...] para favorecer a expressão e a elaboração do discurso de uma dada pessoa, sobre um problema ou uma situação de dados, e eventualmente facilitar ou acompanhar mudanças institucionais (BLANCHET et al., 2012, p.12, grifos da autora)<sup>15</sup>.

Bulea (2010) propala que, nessa perspectiva, destacam-se a visão heurística da entrevista e a colocação do conhecimento assim construído à disposição da comunidade científica, seu caráter provocado pela situação de pesquisa e seu aspecto ‘de objetivação’ considerando fatos psicológicos e sociais, daí tratar-se da elaboração de um saber ‘transmissível’. Blanchet e Gotman (2012 [1992]) definem a entrevista como um dispositivo técnico que objetiva produzir um discurso, traduzindo dado número de fatos psicológicos e sociais, ou que evidencia as ideias dos atores a seus comportamentos sociais e seus estados mentais.

A entrevista de pesquisa – diferentemente de outros métodos, como a entrevista de explicitação e a instrução ao sócia – não possui objetivo orientado especialmente para a análise do agir, tampouco tem uma finalidade desenvolvimental declarada (BULEA, 2010). A mudança ou a transformação, seja no nível das pessoas, seja no nível das organizações, não são evocadas, a não ser sob a modalidade do ‘eventual’. A pretensa ‘neutralidade’ no tocante à problemática do agir e do desenvolvimento procede, de acordo com a autora, da distinção entre a entrevista de pesquisa e a entrevista terapêutica, a qual

---

<sup>15</sup> No original: “*L'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsqu'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance*” (BLANCHET et GOTMAN, 2012, p.1).

possui objetivo transformador ou de melhoria bastante acentuado. Essa qualificação parece problemática à medida que toda entrevista, no que se refere à sua natureza linguageira, é susceptível de produzir efeitos, desenvolvimentais ou não, sobre a pessoa entrevistada e sobre o entrevistador (BULEA, 2010). Sendo assim, o princípio da neutralidade, conforme a autora, é aceitável sob o prisma dos objetivos de pesquisa, sendo possível não ter como objeto as incidências desse tipo de interação sobre as pessoas, mas isso não deve ocultar a realidade dessas mesmas incidências.

No plano metodológico, Bulea (2010) alega que o uso das entrevistas para a análise do agir possui um caráter interessante e fecundo devido à não-focalização sobre um aspecto técnico específico objetivando a descrição do agir. Acerca dessa ‘neutralidade técnica’, esse tipo de entrevista pode configurar uma verdadeira oportunidade para a compreensão de estratégias de interpretação do agir, dependendo da única iniciativa dos entrevistados, estratégias que mobilizam os mecanismos textuais e discursivos que os entrevistados utilizam espontaneamente e que são, por isso mesmo, próximos das configurações discursivas usadas cotidianamente em seu trabalho. Consequentemente, corroborando a autora, esse tipo de entrevista permite reabrir a questão dos recursos e estratégias linguísticas utilizadas no momento da interpretação do agir, isto é, no momento da abordagem dos níveis da textualidade ainda não explorados sob esse ponto de vista.

Em relação à situação desta Tese, considerando que se trata de um texto dialógico, a exemplo de pesquisa realizada por Machado (2009), levanto hipóteses da situação da pesquisadora e dos tutores informantes, ou seja, sobre as representações iniciais tanto da pesquisadora quanto dos tutores que necessariamente influenciam a forma do texto produzido (BRONCKART, 1997). Nesse sentido, posso hipotetizar a situação da pesquisadora desta Tese em consonância com Machado (2009): em um lugar físico privado e no espaço social da instituição acadêmica, distante dos receptores, e sozinha antes da aplicação do questionário e das entrevistas de pesquisa, no momento de sua elaboração. Dessa maneira, exerço o papel de pesquisadora-entrevistadora, representando os informantes que assumem o papel de tutores em exercício em sua função. Nessa circunstância, de acordo com Machado (2009), a situação de produção dos tutores pode ser hipotetizada dessa maneira: em uma instituição de Ensino Superior pública, na presença da pesquisadora, no espaço social da instituição acadêmica, produzindo uma resposta com o objetivo que a pesquisadora se informe sobre sua opinião acerca do tópico da pergunta e que construa uma boa imagem sobre si mesmos.

Assim como Machado (2009), acredito que o levantamento dessas hipóteses relativas à situação de produção dos interlocutores permite observar que, logo de início, se estabelece entre pesquisadora e entrevistados uma relação complexa, assimétrica, hierarquizada, que pode ser concebida sob quatro pontos de vista, quais sejam: 1) *sob o ponto de vista da hierarquia institucional*, pois há uma posição superior da pesquisadora em relação aos entrevistados, decorrente das posições que ocupam na instituição acadêmica – no caso desta Tese, devido ao fato de que, em interações anteriores, a primeira assumira o papel de formadora dos segundos, e, por conseguinte, uma posição institucionalmente superior; b) *sob o ponto de vista dos conhecimentos teóricos*, a pesquisadora pretensamente ocuparia uma posição superior em relação aos tutores, considerando que, teoricamente, ela deteria maior quantidade desses conhecimentos – ressalvo que entre os tutores havia doutores e doutorandos; logo, com a mesma titulação que a pesquisadora –; c) *sob o ponto de vista dos conhecimentos ‘práticos’* invertem-se as posições, já que no caso desta Tese são os tutores que ocupam uma posição superior, no sentido de que são eles, teoricamente, que detêm esses conhecimentos; d) *sob o ponto de vista do próprio gênero questionário*, a posição superior é ocupada pela pesquisadora – porque é ela quem coloca o tutor na posição de ‘ter de’ responder, com o simples ato de perguntar. Nesse contexto, Machado (2009) propala que somente refletindo sobre a situação de produção e sobre o ato de fala de perguntar já é possível levantar várias hipóteses sobre as respostas que provavelmente serão obtidas.

Como se tratam de procedimentos interlocutórios diferentes, Blanchet e Gotman (2012) sublinham que o questionário e a entrevista produzem dados também distintos: a opinião gerada/produzida a partir do questionário surge da reação a um objeto externo e acabado – a questão –, enquanto que a entrevista instiga a produção de um discurso. Desse modo, para os autores, a escolha entre a entrevista e o questionário reside essencialmente no tipo de dados que se busca; a entrevista se impõe quando o mundo referencial do sujeito é desconhecido ou quando não se busca decidir *a priori* o sistema de coerência interna das informações buscadas. Enquanto a construção do questionário exige a escolha prévia de elementos distintivos, a entrevista não exige uma classificação inicial desses elementos determinantes (BLANCHET *et* GOTMAN, 2012, p.37)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> *En tant que démarches interlocutoires différentes, questionnaire et entretien produisent des données différentes: l'opinion (ou l'attitude) produite par questionnaire est issue de la réaction à 'un objet qui est donné du dehors, achevé (la question), alors que l'entretien fait produire un discours. (...) Ainsi, le choix entre l'entretien et le questionnaire réside essentiellement dans le type de données recherchées. L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. Alors que la constructin d'un questionnaire exige*

Apresentados os pressupostos teóricos e epistemológicos dos instrumentos utilizados para a geração de dados utilizados nesta Tese, apresento o questionário e na sequência as entrevistas de pesquisa realizadas com os tutores a distância.

### 3.3.2 O Questionário utilizado na Pesquisa

O questionário enviado aos participantes, elaborado para sondagem e conhecimento dos sujeitos da pesquisa, foi respondido por escrito por alguns participantes presencialmente, defronte à pesquisadora, e outros encaminhados via email. Esse instrumento contou com 15 questões objetivas e abertas, preparadas pela pesquisadora com a finalidade de conhecer, principalmente, a formação acadêmica e a experiência profissional dos sujeitos deste estudo, assim como suas expectativas em relação à tutoria que então se iniciava no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'. Os tópicos abordaram questões referentes à atual ocupação profissional, além da tutoria; nível de escolaridade; formação; experiência profissional na docência em IES públicas e ou privadas; experiência anterior em EaD; conhecimento de informática e dos recursos tecnológicos usados nessa modalidade. Contemplei também questões sobre expectativa em relação à tutoria e indaguei se os testes aplicados pela UEM na seleção dos tutores dão conta de mensurar a capacidade dos candidatos para exercer a função. Com essas indagações introdutórias, busquei formar um panorama geral dos tutores a distância do curso de Letras a Distância da UEM, bem como gerar dados que me permitissem criar o roteiro a ser utilizado nas entrevistas de pesquisa a serem aplicadas a esses informantes; esses dados são analisados no Capítulo V.

No Quadro 13, apresento as questões do instrumento de pesquisa questionário aplicadas aos participantes deste estudo.

#### **Quadro 13** – Questionário aplicado aos tutores a distância

<b>QUESTIONÁRIO</b>
1 Nome completo, data de nascimento, cidade de origem, local em que reside, ocupação profissional atual.
2 Em que colégio – se público ou privado – cursou o Ensino Médio.
3 Qual a formação na graduação e o motivo da escolha do curso.
4 Qual a instituição em que cursou a graduação.
5 Nível de escolaridade – especialista, mestre, doutor. Especificar curso, área de atuação e

---

*un choix préalable de facteurs discriminants, l'entretien n'exige pas de classement a priori des éléments déterminants* (BLANCHET et GOTMAN, 2012, p. 37) .

linha de pesquisa.
6 Experiência como docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>No passado e atualmente: disciplinas ministradas; instituição em que ministrou aulas (se pública, privada ou se escola de idiomas); nível de ensino (Fundamental, Médio ou Superior).</li> </ul>
7 Tempo de exercício da prática docente.
8 Qual a experiência em EaD: <ul style="list-style-type: none"> <li>Aluno; tutor.</li> </ul>
9 O que o levou a essa experiência em EaD? Como se tornou um tutor?
10 O que espera no exercício de sua função como tutor? Quais as suas expectativas no desenvolvimento dessa atividade docente?
11 Você considera que os testes aplicados pela instituição formadora na seleção do tutor são capazes de mensurar a capacidade requerida para o exercício dessa função?
12 Em sua opinião, quais os maiores desafios da função de tutor?
12 Você tem conhecimento dos recursos digitais e tecnológicos a serem utilizados no curso a distância da UEM?
13 Onde ocorreu sua formação em informática? <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cursos técnicos</li> <li><input type="checkbox"/> Com amigos e outros</li> <li><input type="checkbox"/> Na instituição formadora</li> </ul>
14 Você tem computador em sua residência?
15 Você usa a Internet com que frequência? Para que finalidade?

Fonte: A própria autora

### 3.3.3 As Entrevistas utilizadas na Pesquisa

A enquete realizada através de entrevistas, de acordo com Blanchet e Gotman (2007), é pertinente quando se pretende analisar o sentido que os sujeitos dão às suas práticas e quando se pretende evidenciar os sistemas de valor e as marcas normativas a partir dos quais se orientam e se determinam. Para os autores, a entrevista define-se sempre por oposição ao questionário; não se trata somente de observar os questionários sobre os temas que lhe foram propostos, mas de fazer os participantes falar livremente sobre o tema dado (BLANCHET et GOTMAN, 2012, p.20)<sup>17</sup>.

Nesta Tese, os tutores a distância foram entrevistados de posse de um roteiro previamente estabelecido (Quadros 14 a 16), com questões pontuais (BULEA, 2010), de modo a sondar aspectos pertinentes para esta pesquisa caso esses não surgissem espontaneamente nas falas ou se os relatos fossem muito sucintos. Para Minayo (2007), esse roteiro consiste na modalidade de entrevista semiestruturada, a qual facilita a abordagem do pesquisador e assegura aquilo que o entrevistado supõe que possa ser coberto no diálogo. Os

<sup>17</sup> No original: “*l’entretien s’est toujours défini par opposition au questionnaire (...). il s’est agit alors non seulement d’écouter les enquêtes sur les sujets qui leur étaient proposés, mais de les faire parler librement sur le thème donné*” (BLANCHET et GOTMAN, 2012, p.20).

tópicos abrangidos nas entrevistas dizem respeito à tutoria, e por meio deles busco conhecer como o tutor se representa, como concebe o seu papel, como avalia a sua mediação e a interação com os demais envolvidos com o curso; esses tópicos foram recorrentes nas três entrevistas realizadas com os tutores.

Para a obtenção de resultados válidos nas entrevistas, e visando a que essa ferramenta elucide, explique e clarifique os fenômenos a serem observados, são necessários alguns procedimentos, conforme Blanchet e Gotman (2012): (i) reflexão, por parte do pesquisador, sobre a adequação da entrevista em relação à questão tratada e à problemática delimitada; (ii) adaptação da entrevista aos dados buscados; (iii) domínio das situações que influenciam a entrevista; (iv) intervenções do pesquisador em observância aos objetivos e hipóteses; (v) análise dos discursos coerente; (vi) no relato dos dados gerados pelas entrevistas, o pesquisador e os informantes devem ser corretamente situados. Nesta Tese, procurei seguir esses passos na elaboração dos roteiros das questões direcionadas aos sujeitos entrevistados.

Na primeira entrevista (Quadro 14), aplicada aos sujeitos antes do AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', as questões, abertas, versaram sobre tópicos que precediam ao exercício da tutoria.

**Quadro 14** – Roteiro da primeira entrevista realizada com os tutores a distância

<b>E1 – gravada em áudio</b> <b>Etapa 1: Antes da disciplina</b>
1 Você já exerceu a atividade de tutor anteriormente? Onde? Discorra sobre sua experiência em tutoria em EaD em outra IES, caso a resposta seja positiva.
2 O que o levou ao exercício da tutoria? Você se sente preparado(a) para essa atividade? Como pretende se preparar para os conhecimentos exigidos pelas disciplinas?
3 Que pré-requisitos você julga necessários para a função de tutor no curso de graduação de Letras em EaD?

No que se refere às atribuições a serem desempenhadas pelo tutor no exercício de sua função no curso de Letras a Distância da UEM, em conformidade com o edital, quais delas você se considera capaz de cumprir com êxito?
4 Se encontra dificuldades para o exercício da função de tutor, especifique a que elas estão relacionadas considerando os seguintes aspectos: a) saberes sobre os conteúdos abordados; b) saberes sobre a transposição didática dos objetos de ensino.
5 Você teve acesso a um texto prescrito impresso referente às atribuições do tutor no momento de sua contratação nessa IES? Se a resposta foi positiva, poderia citar qual foi?
6 Para o papel de tutor, há alguns textos prescritos, normativos. Além desses textos, você já teve contato com outras formas de transmissão de conhecimento sobre a atividade de tutoria de que você se apropriou para o desenvolvimento de seu trabalho? Onde, em que condições isso ocorreu?
7 Quais suas impressões iniciais relativas à sua experiência como tutor no curso de Letras a Distância? Como você vê a atividade do tutor em um curso em EaD?
8 Você acha que a instituição formadora UEM prepara adequadamente os tutores antes do exercício de sua função? Você se sente devidamente preparado? Se afirmativa: De que forma? Se negativa: O que falta?
9 Você julga necessário maior contato com os docentes dos cursos de graduação em Letras EaD antes do início das disciplinas? Por quê? O que espera desses encontros presenciais?
10 Você acha pertinente maior contato com a coordenação do curso de graduação a distância antes do início das disciplinas? Por quê? O que espera?
11 Você julga suficiente a remuneração do tutor? Você exerce outra função? Qual?
12 Você acha que a mediação dos conhecimentos em EaD deve ser feita apenas pelo tutor?
13 O que espera dos encontros presenciais com os demais tutores do curso?
14 O que espera dos encontros presenciais com os acadêmicos do curso de Letras a Distância?
15 Espera adquirir maior conhecimento dos recursos tecnológicos disponíveis para a EaD? De que modo?
16 Seus conhecimentos prévios referentes aos conteúdos da disciplina que ora se inicia são suficientes para exercer uma mediação eficaz? Se não, como pretende se preparar?

**Fonte:** A própria autora

Na segunda entrevista (Quadro 15), aplicada aos sujeitos durante o desenvolvimento da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', as questões abertas versaram sobre tópicos que reportavam-se ao desenvolvimento da tutoria.

#### **Quadro 15** – Roteiro da segunda entrevista realizada com os tutores a distância

<b>E2 – gravada em áudio</b> <b>Etapa 2: Durante a disciplina</b>
1 Em relação às atribuições a serem desempenhadas pelo tutor no exercício de sua função no curso de Letras a Distância da UEM, em consonância com o edital, quais delas você está cumprindo com êxito? E quais das atribuições prescritas para o tutor você não consegue realizar satisfatoriamente? Por quê?
2 Como você julga/avalia/representa a sua ação individual nas atividades de tutoria no curso de

Letras a Distância da UEM?
3 Há algumas tarefas – atribuições – a serem desempenhadas pelo tutor não prescritas em edital? Resposta afirmativa: Quais são elas? Como você age diante delas? Resposta negativa: Existe alguma tarefa que poderia ser desempenhada pelo tutor e que não está prescrita em edital?
4 Qual a atividade preponderante desempenhada pelo tutor? Você considera que essa atividade interfere na realização das demais atividades da tutoria?
5 Quantas horas diárias você dedica ao exercício da tutoria? Quantas vezes por dia você acessa o AVA do curso de Letras a Distância da UEM?
8 Você acha que deveria haver contato mais frequente entre o docente da disciplina e o tutor?
9 Você considera necessário contato mais frequente entre a coordenação do curso e o tutor?
10 O contato com os acadêmicos do curso de graduação em Letras a Distância é suficiente? Como você percebe a participação e envolvimento deles nas atividades?
11 Você tem conseguido efetuar a mediação com os acadêmicos do curso de modo eficiente? Se negativa: A quem pede auxílio? Como você avalia as aulas gravadas pelo docente responsável pela disciplina? Elas auxiliam em sua mediação com o acadêmico do curso?
12 Você considera necessária a divisão dos tutores de acordo com sua formação e área de conhecimento? Por exemplo = tutores-tutores com formação em língua inglesa, literatura, língua portuguesa etc.
13 Como avalia os encontros presenciais com o docente da disciplina? São esclarecedores? Você acha necessária maior participação do docente no AVA?
14 Como avalia os encontros presenciais com os demais tutores? Há interação e troca de conhecimento?
15 Como avalia os encontros presenciais com a coordenação do curso? As informações são suficientes e adequadas?
16 Como você avalia o uso das ferramentas tecnológicas utilizadas em EaD? Você consegue utilizá-las satisfatoriamente?
17 Seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina foram devidamente acionados visando a uma mediação eficaz? Qual a sua maior dificuldade?

**Fonte:** A própria autora

Na terceira entrevista (Quadro 16), aplicada aos sujeitos depois do AVA da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', as questões versaram, entre outras, sobre tópicos referentes ao término da disciplina.

**Quadro 16** – Roteiro da terceira entrevista realizada com os tutores a distância

<b>E3 – via email</b>
<b>Momento 3: Após a tutoria no AVA da disciplina</b>
1 Como você avalia o papel desempenhado por você na disciplina que ora se encerra?
2 Como você avalia o seu empenho na regulação das aprendizagens dos alunos?
3 Como você avalia a relação entre o trabalho prescrito/planejado e o trabalho efetivamente realizado?
4 Como você avalia o envolvimento dos alunos com as atividades da disciplina?

5 Após o encerramento da disciplina, quais atividades ainda devem ser exercidas pelo tutor?
6 Você considera válida a correção das atividades dos acadêmicos do curso de graduação a distância pelo tutor?
7 Como você avalia o contato com o docente da disciplina em seu decorrer?
8 Como você avalia o contato com a coordenação do curso durante a disciplina?
9 Você tem sugestões para a melhoria do papel a ser desempenhado pelo tutor?
10 Como você julga o seu nível de conhecimento do conteúdo ministrado antes da disciplina?
11 Como você considera o seu nível de conhecimento do conteúdo ministrado depois da disciplina? Houve crescimento?
12 Você teve dificuldades no uso das ferramentas tecnológicas do curso de graduação a distância?
13 Como você avalia a sua relação com a coordenação do curso de graduação em Letras EaD da UEM?
14 Como você avalia a sua relação com os acadêmicos do curso de graduação a distância?
15 Como você avalia a sua participação nas atividades obrigatórias da disciplina, como chats, fóruns, e-mails, acesso diário ao sítio etc.?
16 Como você avalia o seu relacionamento com os demais tutores do curso de graduação a distância? A seu ver, deveria haver mais encontros presenciais?
17 Você considera que as aulas gravadas pelo docente responsável pela disciplina foram suficientes para esclarecer o conteúdo abordado?
18 Você acha que as provas elaboradas pelo docente responsável realmente avaliaram o nível de conhecimento esperado pelos acadêmicos?
19 Como você avalia a sua mediação junto aos acadêmicos na disciplina que ora se encerra?

Fonte: A própria autora

O questionário e as entrevistas são analisados no Capítulo V. Os textos produzidos pelos tutores a distância nas entrevistas gravadas em áudio (Entrevistas 1 e 2) foram transcritos de acordo com as normas de transcrição da NURC<sup>18</sup>. Não utilizei métodos de transcrições específicos, já que meu interesse direcionou-se somente para o conteúdo; entretanto, nos discursos dos participantes utilizei alguns códigos para indicar ênfase, pausa, descontinuidade, entre outros aspectos, com base no que preconiza o NURC, assim como Zironi (2013) em seu estudo:

- (( )) para marcar diversas vozes / ((inint)) – incompreensão na fala/comentários descritivos do transcritor. Ex: ((risos)), ((barulho de elevador)), etc.;
- **Interrogação (?)**;
- **Reticências** – nos finais das frases, marcavam interrupções nas falas; no meio das falas, marcavam pausas;
- Algum som **fático**: Ah!.

<sup>18</sup> As referências utilizadas na transcrição do Projeto NURC encontram-se em PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. SP: T.A. Queiro, Fapesp, 1990, vol. 4.

Os textos produzidos no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', que se reportam à mediação dos tutores a distância e nos textos das entrevistas enviadas por email foram também analisados, porém não transcritos, haja vista que se tratam de textos escritos. As gravações de áudio dos encontros com os sujeitos deste estudo foram realizadas por meio do gravador do computador da pesquisadora, colocado próximo aos entrevistados. Meu objetivo com as gravações, assim como Zironi (2013), é que os textos gerados possam oferecer subsídios para interpretar os motivos, as intenções, os recursos e as capacidades que podem caracterizar os participantes como atores, características perceptíveis mediante o agir de linguagem (MACHADO, FERREIRA e LOUSADA, 2011), bem como identificar suas representações sobre seu agir educacional na tutoria, caracterizando suas atividades docentes.

Organizei a transcrição das entrevistas da seguinte forma: P. refere-se à pesquisadora; E1: Entrevista de pesquisa 1, realizada antes do AVA da disciplina; E2: Entrevista de pesquisa 2, realizada durante o AVA da disciplina; E3: Entrevista de pesquisa 3, realizada depois do AVA da disciplina. Para facilitar a leitura e a análise dos dados, agrupei a transcrição das entrevistas em um mesmo texto, em sequência numérica (E1 a E3, e a ordem dos entrevistados é do TF1 ao TF10), cujas linhas foram numeradas (L1 a L4196). Para diferenciar as três entrevistas, utilizei as siglas: P/E1: fala da pesquisadora na entrevista 1; P/E2: fala da pesquisadora na entrevista 2; e P/E3: fala da pesquisadora na entrevista 3. Essas transcrições, por seu volume, seguem anexas à Tese, em um CD-ROM, e devem ser descartadas assim que o processo de pesquisa findar, seguindo a recomendação do Copep/UEM.

Os procedimentos de análise das entrevistas e do AVA da disciplina se encontram no Capítulo V, no qual apresento e explico os pressupostos analíticos do ISD utilizados nessa análise.

Na sequência, abarco a fundamentação teórica que embasa e sustenta esta Tese.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS TEORIAS SOBRE A LINGUAGEM**

"Trabalhar com a EaD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade no qual a única certeza é a permanente mudança" (Marcos FORMIGA, 2009, p.39).

Neste capítulo, discorro acerca das bases teóricas e epistemológicas essenciais para a compreensão da mediação realizada pelo tutor da EaD. Início abordando o Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que embasa e sustenta esta pesquisa, apontando sua especificidade, objetivos e métodos de análise, e como essa teoria identifica a voz dos agentes sociais. Em seguida, apresento teorias complementares, como os postulados teóricos provenientes das Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade –, para tratar do trabalho do tutor e contribuições da Teoria da Atividade para abarcar a questão da apropriação do conhecimento pelos sujeitos. Meu objetivo, alicerçada por essas teorias, é compreender o agir educacional do tutor da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades docentes.

#### 4.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O surgimento do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) se deu na década de 1980 na Universidade de Genebra, Suíça, a partir de estudos de Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz e Itziar Plazaola coordenados por Jean-Paul Bronckart, cuja fonte de referência é Vygostky, no campo do desenvolvimento, e Bakhtin, no campo da linguagem (GUIMARÃES et al., 2007). Os estudos desses pesquisadores defendem a reunificação da Psicologia em sua dimensão social, almejando esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano. Atualmente, essa posição foi expandida e a finalidade maior é o projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada a outras áreas.

No ISD, é atribuída grande relevância à linguagem – seguindo os pressupostos de Vygotsky –, e o grupo de pesquisadores já referidos aprofundam estudos e pesquisas relativos ao funcionamento dos textos/discursos e ao processo de sua produção, contemplando as diferentes capacidades de linguagem desenvolvidas no ensino e aprendizagem formal dos gêneros e dos diversos níveis da textualidade. Esses estudos, em concordância com Guimarães *et al.* (2007), embasaram pesquisas relativas às condições de aquisição dos níveis de organização textual das crianças no ensino formal, em Genebra. Outros trabalhos desenvolvidos pelo grupo direcionaram-se para a didática das línguas, contribuindo para a reforma dos programas de ensino de línguas da Suíça francófona, com uma nova abordagem gramatical e nova concepção de ensino de textos, e com as sequências didáticas, que posteriormente se centralizaram no ensino de gêneros nos trabalhos de Dolz e

Scheneuwly (2004). Foram também desenvolvidos por Bronckart trabalhos mais teóricos, enfocando a epistemologia das ciências humanas, as consequências a serem tiradas da teoria saussuriana do signo e das teorias de ação.

Na década de 2000, foi constituído um subgrupo – Grupo Linguagem, Ação, Formação (LAF) – voltado para um amplo programa de pesquisa para a análise das ações e dos discursos em diferentes situações de trabalho, inclusive o trabalho educacional. Em nosso país, o trabalho gerador dessa linha de pesquisa, citando Guimarães *et al.* (2007), desenvolveu-se no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), que desde a década de 1990 mantém acordo institucional com a Universidade de Genebra. O grupo ‘Gêneros Textuais e Formações Mediativas’ – GEMFOR –, coordenado pela orientadora desta pesquisa, integra o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER/CNPq), que congrega pesquisadores de diversas universidades, os quais se unem por laços teóricos, respaldando-se nos mesmos pressupostos gerais e em um mesmo raciocínio global, com variedades de temas e contextos de pesquisas focalizados. Aliás, a variedade de combinações, para Guimarães *et al.* (2007), decorre da própria concepção multidisciplinar do ISD, que incentiva os pesquisadores a encontrar, de forma coerente, soluções adequadas aos problemas específicos de cada pesquisa.

O ISD permite – ou até mesmo exige – que cada pesquisador assuma seu papel de verdadeiro construtor de conhecimentos, contribuindo, de fato e eficazmente, para o desenvolvimento teórico e metodológico da teoria. Saliento que assumo, nesta Tese, o papel de observadora da mediação exercida pelo tutores a distância, caracterizando suas atividades docentes pelo seu agir linguageiro, com o fito de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico do ISD no tocante aos saberes desse profissional em ascensão no país.

Bronckart (2008) concebe o ISD como uma vertente mais específica do Interacionismo Social (IS), como uma posição epistemológica da qual integram diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas. Segundo o autor, essa posição parte da historicidade do ser humano, focalizando o processo de transformação do organismo humano em pessoa, isto é, as condições sob as quais se desenvolveram, em nossa espécie, as formas particulares de organização social e as formas de interação de caráter semiótico. Bronckart (2008) afirma que as ideias basilares que sintetizam os princípios de uma visão interacionista de pesquisa são três: (i) relaciona-se ao desenvolvimento humano, compreendendo a evolução

do universo material, do qual esse desenvolvimento faz parte. Esse entendimento relaciona-se aos princípios materialistas, monistas e evolucionistas; vamos a eles.

Na perspectiva do materialismo, o universo se constitui pela matéria em atividade constante e todos os objetos que nele se encontram, incluindo os processos de pensamento da espécie humana, configuram-se em realidades materiais. O monismo concebe os objetos como físicos ou psíquicos, os quais são, essencialmente, matéria, e a distinção entre ambos deve-se apenas a uma diferença fenomenológica. O evolucionismo, por seu turno, considera que durante o desenvolvimento do universo, a matéria originou objetos gradativamente mais complexos, assim como organismos vivos em um processo no qual cada objeto possui mecanismos próprios para sua organização, e a cada etapa evolutiva essas propriedades de organização interna dos objetos correspondem às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo.

Outra ideia defendida por Bronckart (2008) acerca do interacionismo é (ii) dialética e histórica, na qual a evolução humana deve ser entendida historicamente e em ordem indireta ou descontínua. O autor assevera que as capacidades biológicas da espécie humana propiciaram atividades coletivas com a utilização de instrumentos, e para a organização dessas atividades foi preciso a emergência das produções languageiras, e estas, por sua vez, originaram um mundo de fatos socioculturais, o qual se sobrepôs ao mundo físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares ocasionou a constituição do funcionamento psíquico consciente.

Bronckart (2008) expõe sua terceira ideia de interacionismo, (iii) que parte da rejeição de uma concepção essencialista do ser humano e da adoção de uma perspectiva genética do homem em evolução constante. Para o autor, a apreensão do funcionamento humano só pode ser genética, no sentido atribuído por Piaget e Vygotsky, pois "não se pode compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou o seu *vir-a ser*" (BRONCKART, 2008, p.111, grifos do autor).

Dessas três ideias de Bronckart (1999) decorrem contribuições de autores das várias Ciências Sociais como Dewey, Weber, Vygotsky, Saussure, entre outros, que se contrapuseram à influência positivista nas Ciências Sociais, chamando a atenção para a unidade do objeto de estudo de todas elas e para a relevância da articulação dessas disciplinas em um quadro de uma ciência do espírito e sócio-histórica, ao invés de salientar tão somente as suas diferenças. Outra contribuição de Bronckart (2008) é o entendimento de que a intervenção prática é a questão central de toda e qualquer ciência do humano no tocante ao

mundo físico, ao pensamento, à sociedade e à linguagem. Essa compreensão integra uma mudança de perspectiva introduzida por Marx e Engels, que focaliza o papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência.

Bronckart (2009) afirma que

o ISD visa a demonstrar que as *práticas pedagógicas languageiras situadas* (ou *os textos discursos*) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2009 [1999], p.10, grifos do autor).

Essa posição teórica, para Bronckart (2009 [1999]), considera que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resulta de um segundo processo, aplicável progressivamente às capacidades de pensamento, desde seu início marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Cristóvão (2008) descreve sinteticamente o ISD nesses termos:

- a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) [...] os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construtos humanos;
- c) [...] o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir [...];
- d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;
- e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento [...] (CRISTOVÃO, 2008, p.4-5).

Ferreira (2011) faz um resumo pertinente do caminho traçado por Bronckart na construção de sua corrente epistemológica, a qual culminou no ISD. Apresento esse resumo no Quadro 17, por julgar que sintetiza precisamente os passos de Bronckart na elaboração da teoria que embasa esta pesquisa.

**Quadro 17** – Fundamentos da Teoria do ISD por Bronckart

<b>Vygotsky</b>	Afirma que é através da interação humana, caracterizada pelo aspecto sócio-histórico, que o sujeito desenvolve não apenas a linguagem, mas também suas ações.
<b>Marx</b>	Diferencia o trabalho verdadeiro do trabalho alienado, pois este último reporta-se ao impedimento da realização e do desenvolvimento do

	trabalhador (MACHADO, 2007).
<b>Leontiev</b>	Destaca, na teoria da atividade, as dimensões coletivas do agir humano, considerando que as atividades, como as interações humanas, apresentam motivações, finalidades e normas sociocoletivas, as quais, conseqüentemente, transformam os comportamentos individuais em ações restritivas.
<b>Habermas</b>	Assinala que, especialmente na visão da linguagem em sua dimensão comunicativa, ou seja, a noção sobre o agir comunicativo, o sujeito coopera com a realização de atividades através das interações humanas e do sistema das coordenadas com as pretensões de validade do agir humano em torno do mundo objetivo, subjetivo e social;
<b>Ricoeur</b>	Considera a possibilidade de reconfiguração do agir em qualquer gênero e tipo de texto, teoria retomada e reformulada por Bronckart (2009 [1999]);
<b>Círculo de Bakhtin</b>	Contribui com as noções sobre a interação dialógica, os gêneros discursivos e a análise metodológica descendente da atividade da linguagem.

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2011, p.25-26)

Bronckart (2006) sublinha que os aportes teóricos fundamentais para o ISD são provenientes dos estudos de Volochinov-Bakhtin e de Vygotsky, já que o ISD se apropria da abordagem descendente dos fatos languageiros, isto é, partindo de um contexto maior para um menor, alçando a primeiro plano a práxis, a dimensão ativa e prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular provenientes dos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin. Sobre os estudos do Círculo de Bakhtin para o ISD, Bronckart (2006) sustenta que este conceituou as 'formas de enunciação' referidas por Volochinov e propôs a noção de 'gêneros do discurso' ou 'gêneros de textos', apontou a dependência desses gêneros no que tange aos tipos de atividade humana, diferenciando os gêneros primários e os secundários e analisou as variadas propriedades dos gêneros, em particular seu caráter essencialmente interativo ou dialógico.

Em relação aos estudos de Vygotsky para o ISD, Bronckart (2006) assinala que sua tese foi formulada com a finalidade de evidenciar as condições de constituição do pensamento consciente humano em um programa de pesquisa que enfocaria: (i) as condições e os processos de interação social, o que, na contemporaneidade, significam as diversas redes e as formas da atividade humana; (ii) as formas de enunciação que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; e (iii) a organização dos signos no interior dessas formas, as quais, para Vygotsky, constituiriam as ideias e o pensamento humano consciente.

Bronckart (2006), ao afirmar o caráter universalizante chamado por Volochinov de procedimento praxiológico descendente, aponta que as propriedades das atividades humanas,

como a dos gêneros de textos, são válidas para qualquer língua natural utilizada, indaga qual o estatuto atribuído às especificidades das línguas naturais e à língua enquanto sistema nessa visão. O ISD se respalda em Vygotsky nessa perspectiva, na busca por validar experimentalmente a tese de que a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural constituem o pensamento consciente.

Dentre as conceitualizações do Círculo de Bakhtin referidas por Bronckart (2006), a que me interessa nesta Tese é a interação e a dialogicidade da linguagem. Das conceitualizações de Vygotsky, interessa-me o conceito de mediação, essencial para a compreensão do processo de construção do pensamento consciente.

Na sequência, trato dos conceitos bakhtinianos, fundamentais para a compreensão da interação entre os sujeitos.

#### 4.1.1 Conceitos do dialogismo

A enunciação, de acordo com Bakhtin (2003 [1992]), é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, porque sua natureza é social e inexiste fora de um contexto sociológico em que cada locutor possui um horizonte social bem definido, pensado e direcionado a um auditório social também definido. A palavra procede de alguém e é destinada a alguém, propondo uma réplica, uma reação. O sentido da enunciação é o efeito da interação entre locutor e receptor, produzido mediante signos linguísticos; assim, a interação constitui o veículo principal na produção do sentido.

A teoria da enunciação de Bakhtin destaca o caráter social dos signos e sua relevância na constituição da consciência, ponto em comum com Vygotsky quando este trata da noção do desenvolvimento humano por meio dos processos psíquicos superiores. A consciência, para Bakhtin, seria um produto do signo.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação de uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social... A consciência individual não só nada explica, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato socioideológico (BAKHTIN, 2003 [1992], p.34-35).

Bakhtin (2003 [1992]) afirma que qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e conter o germe de uma resposta. Conforme o autor, apenas a compreensão ativa possibilita a apreensão do tema, porque a evolução não pode ser apreendida senão com o auxílio de outro processo evolutivo. Em suas palavras:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma “contrapalavra” (BAKHTIN, 2003 [1992], p.131).

Essa noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin (2003) constitui-se na base do movimento dialógico da enunciação, território comum do locutor e do interlocutor. Nela, se sintetiza o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência real ou virtual de um interlocutor, impondo a este uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

A recepção de uma enunciação significativa impõe uma réplica: concordância, apreciação, etc. Somente podemos compreender uma enunciação colocando-a no movimento dialógico dos enunciados, em confronto com nossos próprios dizeres e com os dizeres alheios. A compreensão dos enunciados alheios ocorre quando reagimos àquelas palavras que nos despertam ressonâncias ideológicas ou relativas à vida.

A compreensão não equivale ao reconhecimento da forma linguística nem a um processo de identificação, mas sim à interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não somente do ponto de vista enunciativo, mas também e principalmente do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor, porque para Bakhtin (2003 [1992]), a verdadeira substância da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco pela enunciação monológica isolada, e nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas sim pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, e a "interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 2003, [1992], p.123).

O diálogo a que Bakhtin/Volochinov (2003 [1992]) se reporta vai muito além do diálogo face a face, pois o autor o concebe como uma das formas da interação verbal, explicitando que podemos compreendê-lo em um sentido amplo, não apenas como a comunicação em voz alta, entre pessoas face a face, mas diz respeito a toda forma de comunicação verbal. O autor sublinha ainda que o discurso escrito de certo modo integra a discussão ideológica em grande escala, porque responde a algo, refuta, confirma, antecipa as respostas e as prováveis objeções, procura apoio etc. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2003 [1992]) afirma que o diálogo exterior – na relação com o outro – e no interior da

consciência ou escrito é realizado na e pela linguagem e relaciona-se a qualquer forma de discurso, nas relações dialógicas do cotidiano e nos textos artísticos e literários, pois se constitui em todas e quaisquer relações que acontecem entre os interlocutores, em uma ação sócio-histórica em tempo e local específicos, e que devido às variações do contexto é sempre mutável.

Os conceitos bakhtinianos auxiliam na compreensão da mediação do tutor a distância em relação aos objetos de ensino, pois, conforme Bakhtin (2003 [1992]), a noção de compreensão ativa, isto é, a possibilidade de compreender e permitir com que a interação se estabeleça entre os participantes da enunciação, é fundamental no movimento dialógico da enunciação, lugar comum dos interlocutores. A compreensão responsiva ativa de um enunciado concreto é uma orientação discursiva em que o primeiro locutor toma direcionamento levando em consideração o também posicionamento discursivo do seu interlocutor ou outro do discurso. Assim, a compreensão dos enunciados dos tutores na mediação no AVA pelos acadêmicos é essencial para a dialogicidade e para o mútuo entendimento, possibilitando a aprendizagem e propiciando sua formação nesse ambiente de ensino.

Em se tratando do diálogo proposto por Bakhtin, cito Belloni (2012), a qual defende que a educação deve ser centrada no aluno e reconhecer sua autonomia com base no diálogo a ser incentivado entre docentes e discentes, entre os próprios alunos e entre estes e os contextos sociais, acrescentando que o diálogo deve ser estimulado pelos próprios materiais dos cursos – no caso, os cursos a distância –, que devem oferecer aos alunos conhecimentos, habilidades e valores de modo a atender a seus interesses e necessidades, propiciando-lhes a gestão e a mudança de seus mundos sociais mediante o diálogo com seus pares. Assinhalo também a relevância de se estimular o diálogo entre os sujeitos deste estudo, os tutores, com os demais envolvidos em cursos a distância: docentes, equipe técnica, demais tutores e acadêmicos, visando sempre à melhoria no ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Na próxima seção, apresento os postulados de Vygotsky utilizados nesta Tese.

#### 4.1.2 Conceitos Vygotskyanos

Nas formulações de Vygotsky (1987 [1934]; 1998 [1933]), o que me interessa é o seu conceito de mediação, uma vez que a utilização de um elemento mediador

facilita os processos mentais já existentes e transforma o funcionamento da mente, porque ao fazer uso de uma nova ferramenta, novas funções mentais são introduzidas no sujeito. Nos termos do autor:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1998, p.73).

Friedrich (2012) atesta que a caracterização da atividade mediada de Vygotsky implica a intervenção direta do homem sobre a natureza, e a atividade mediadora, por seu turno, implica a interposição da ação de outros instrumentos e recursos na realização de uma atividade. Nesse sentido, para a autora, com base em Vygotsky, a atividade humana – ao mesmo tempo mediada e mediadora –, afeta o próprio homem enquanto sujeito que, utilizando instrumentos psicológicos, se objetiva na realização de sua própria atividade, nela se desdobra e se reconhece, operação possível pela emergência e produção da forma verbal de linguagem, que nesse processo desempenha papel fundamental.

Uma premissa fundamental dos estudos de Vygotsky (1988, 2001, 2005) para a compreensão da noção de desenvolvimento do sujeito diz respeito ao caráter social e histórico dos Processos Psicológicos Superiores (PPS)<sup>19</sup> como a atenção, a memória, a vontade, a escrita, dentre outras. O conhecimento, nessa vertente, não é programado por uma herança genética, mas perpassado por traços culturais que a criança adquire em seu contato com o meio social. O desenvolvimento desses processos depende essencialmente do processo de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no meio sociocultural em que se insere. Na concepção de Oliveira (1997), a mediação pode ser compreendida como processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

De acordo com Vygotsky, as funções mentais superiores desenvolvem-se na relação com o meio sociocultural e são mediadas por signos. Dessa forma, conhecer e atuar no mundo é uma construção social dependente das relações estabelecidas pelo homem nos planos intersíquico, pessoal e social com o meio em que está inserido.

---

<sup>19</sup> Para Vygotsky (2001), o funcionamento cerebral baseia-se no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, adquiridas ao longo da história social do homem.

Baquero (1998) registra que os processos mentais superiores não decorrem de uma evolução intrínseca e linear dos processos elementares, mas constituem situações específicas sociais mediante processos de internalização<sup>20</sup> – existência de um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do nível social – e mediante instrumentos – aquilo que se encontra entre o trabalhador e seu objeto, com o intuito de melhorar e de ampliar o próprio trabalho, de natureza originariamente coletiva, com o fito de se alcançar objetivos específicos). Acrescenta que essa especificidade decorre do fato de que o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, teoricamente, depende fundamentalmente das situações sociais específicas das quais o sujeito participa.

Os Processos Psicológicos Superiores [...] pressupõem a existência dos processos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição. Quer dizer, os PPS não são o desiderato ou estado avançado dos processos elementares, que por sua evolução intrínseca se convertem em superiores. O processo é na verdade muito mais complexo, porque o desenvolvimento parece incluir mudanças na estrutura e função dos processos que se transformam (BAQUERO, 1998, p.26).

Esses processos mentais apontam para o caráter instrumental da linguagem, enfatizando o signo como instrumento, assim como o faz Bakhtin (2003), o que pressupõe considerar a linguagem como ação e não apenas como meio, mas sim como modo de ação.

Em relação ao caráter instrumental da linguagem, é possível a alusão à noção de fabricação e ou de uso do instrumento no sentido funcional e utilitário. Nesse contexto, a linguagem é tida como um meio para se atingir determinado fim, o que não diferencia essa noção de uma concepção clássica em que a linguagem é conceituada como um meio/veículo de expressão, comunicação e representação.

Nesse âmbito, os conceitos vygotskynianos abrem caminho para o entendimento de que as diferenças na forma de pensar e de produzir dos povos de culturas distintas sejam consideradas como modos coexistentes de abordar um problema, mas qualitativamente distintos no tocante ao funcionamento mental. Vygotsky (1987 [1934]) alerta para a complexidade da mediação pedagógica e argumenta que a interação social, a referência do outro é de relevância fundamental para a construção do conhecimento, por meio do qual podem ser conhecidos os diversos significados atribuídos aos objetos de conhecimento,

---

<sup>20</sup> Esse termo apresenta muitos sentidos e seu significado varia segundo a tradição teórica empregada. Pode ainda aparecer como sinônimo de interiorização ou de apropriação, e o corpo teórico-epistemológico de uso do termo designará ordens variadas de fenômenos, com características particulares (ROSSI, 2012). Nesta tese, esse termo é utilizado como sinônimo de apropriação, considerando que o sujeito se apropria de dado conhecimento para depois transformá-lo.

pontuando que nesse processo de mediação a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento, no qual se encontra a capacidade de formar conceitos. Em conformidade com Hila (2011), o conceito de mediação é central na obra de Vygotsky na medida em que a utilização de um elemento mediador, a exemplo da ferramenta na perspectiva do ISD, não apenas facilita os processos mentais já existentes, mas transforma o funcionamento da mente, pois ao fazer uso de uma nova ferramenta, novas funções mentais são introduzidas no sujeito.

Vygotsky (1987 [1934]) assinala que a formação de conceitos é resultante de uma atividade complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas participam. Todavia, esse processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à interferência ou ainda às tendências determinantes. Em consonância com o autor, todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo ou da palavra como o meio pelo qual conduzimos as operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos para a solução do problema que enfrentamos.

O pensamento de Vygotsky se organiza em torno da premissa de que (i) as funções psicológicas superiores exclusivas do homem, como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento abstrato, possuem uma gênese social; (ii) a gênese social dessas funções ocorre de forma mediada, seja por instrumentos, condutores e potencializadores da influência humana sobre os objetos, seja pelo uso de signos, meios auxiliares para a realização de operações mentais, propiciando ao sujeito a regulação de sua conduta e de condutas alheias (VIGOTSKY; LURIA, 1997); (iii) em função do caráter social e mediado das funções psicológicas propriamente humanas, faz-se importante um método genético de investigação para investigar o seu processo de construção histórica.

A mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, e é composta por instrumentos, sujeito e objeto. Na mediação, as funções psicológicas superiores tipicamente humanas se desenvolvem e se relacionam com ações intencionais como planejamento, memória voluntária e imaginação, enquanto que as funções psicológicas elementares reportam-se ao que é biológico, nato, instintivo e reflexo. No caso desta Tese, a mediação desempenhada pelo sujeito tutor é realizada mediante o instrumento AVA da disciplina de um curso a distância e o objeto são os conteúdos didáticos; nessa mediação, as funções psicológicas superiores dos tutores são desenvolvidas e se referem a suas atividades na tutoria: planejamento, atenção, memória voluntária, vontade, escrita, dentre outras.

Trato na sequência dos desdobramentos da principal teoria utilizada nesta Tese, o ISD.

#### 4.1.3 Desdobramentos do ISD

O programa de pesquisa do ISD, de acordo com Bronckart (2008), está alicerçado em um método de análise descendente que se desdobra em três níveis: o primeiro se reporta às *dimensões da vida social*, por meio do qual há uma análise dos pré-construídos sócio-históricos englobando não apenas os fatos sociais, como também as atividades gerais e de linguagem. Nesse nível de linguagem, segundo Ferreira (2011), devemos atentar para quatro elementos inter-relacionados: *as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais*.

Bronckart (2008) registra que o segundo nível remete *aos processos de mediação formativa*, também identificados por Cristóvão (2008) como processos de mediação sociosemióticos, no qual acontece a transmissão, a apropriação e a re-produção de pré-construídos. Para melhor compreensão dessas fases, Bronckart (2008) recomenda três conjuntos de processos: *educação informal, educação formal e transação social*.

No terceiro nível preconizado por Bronckart (2008), há uma *análise dos efeitos das mediações formativas* e de apropriação relacionada à constituição do sujeito, e na visão do autor esses efeitos podem estar divididos em três campos investigativos que contemplam a análise das condições de emergência do pensamento consciente; do desenvolvimento não apenas do pensamento humano, mas também dos conhecimentos e das capacidades do agir; e dos mecanismos utilizados pelas pessoas para auxiliar na transformação dos pré-construídos formados pela coletividade.

Ferreira (2011) aponta que na análise do desenvolvimento humano, o ISD não descarta a possibilidade de um movimento dialético permanente (BRONCKART, 2008) entre esses três níveis supracitados, ou seja, há uma circulação através dos quais:

[...] os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas; estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) (BRONCKART, 2008, p.12).

Assim, considerando que uma característica importante do trabalho é uma das formas de agir do homem na sociedade e que as condutas humanas construídas sócio-historicamente necessitam da linguagem – artefato simbólico – para se desenvolver por meio

do que Habermas (1987) chama de agir comunicativo, é mediante a análise dessa linguagem – textos orais e ou escritos – que podemos efetivar a interpretação do agir do homem em situação de trabalho. Nesta Tese, analiso os textos orais e escritos dos tutores, gerados a partir de questionário e entrevistas de pesquisa, para respaldar-me na interpretação do agir humano desse profissional em situação de trabalho na tutoria.

Ressalto, com Ferreira (2011), que a efetivação e a avaliação desse agir humano ocorrem em conformidade com os sistemas identificados por Habermas (1987) como o mundo *objetivo, subjetivo e social*. Este autor concebe o mundo objetivo como constituído pelos conhecimentos elaborados durante a sócio-história humana que temos sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação. O mundo subjetivo reporta-se ao conjunto de conhecimentos que um sujeito possui sobre si mesmo e também à visão que os outros indivíduos possuem sobre si. O mundo social, por seu turno, seriam todos os conhecimentos relativos às normas sociais.

Cito Bronckart (2009), para quem as ações humanas podem ser apreendidas sob dois pontos de vista: o sociológico e o psicológico. O primeiro é atestável por um fluxo constante das ações, das quais comumente participam vários agentes no quadro de uma ou de várias formações sociais. Nesse sentido, o autor acentua que um dos problemas do ISD é o de analisar as relações de interdependência entre as propriedades das ações e as propriedades das formações sociais que constituem o contexto dessas ações.

No segundo ponto de vista, o psicológico, em consonância com Bronckart (2009), para atestar uma ação humana é necessário efetuar um corte nesse fluxo de ações sociais e isolar uma sequência organizada de condutas que possam ser atribuídas a um agente singular. Nesta Tese, para a apreensão das ações humanas do tutor no nível psicológico, a sequência organizada de condutas isoladas recortadas refere-se ao agente singular tutor a distância.

Bronckart (2009) assinala que o problema do IS é o de avaliar a parte que ocupam as representações conscientes do agente – intenções e motivos – no desenrolar da ação assim isolada – e de avaliar, de modo semelhante, a parte que as determinações externas ao agente ocupam. Nesta Tese, as ações humanas a serem analisadas sob a vertente teórica do IS são aquelas realizadas pelo tutor a distância na execução de suas tarefas. No nível sociológico, busco analisar as relações de interdependência entre as propriedades das ações dos tutores a distância em exercício e as propriedades das formações sociais, entre elas a formação profissional, que constituem o contexto das ações desses sujeitos. No nível

psicológico, busco avaliar as representações conscientes do tutor, suas intenções e motivos no desenrolar de sua ação por meio da observação de seu agir e mediante as entrevistas de pesquisa, procurando avaliar ainda a relevância das determinações externas a esse sujeito.

Na acepção de Bronckart (2009), o nível sociológico é objeto da Sociologia e da Psicologia quando é introduzido um questionamento sobre a responsabilidade assumida por um agente singular – nesse caso, o tutor da EaD – no desenrolar da atividade, acrescentando que esse mesmo questionamento delimita parte da atividade sob a responsabilidade individual, a ação significativa – nesse caso, a função social do tutor. Cita Habermas (1987) quando assevera que no desenvolvimento de qualquer atividade coletiva há pretensões à validade em relação ao mundo, significando que a atividade pressupõe uma rede de conhecimentos comuns pelos quais ela se articula e que, concomitantemente, ela contribui para criar e transformar. Na visão de Habermas (1987), esses conhecimentos são de três ordens distintas e definem os mundos objetivo, social e subjetivo, e isso significa também que a atividade é permanentemente objeto de avaliação e somente é atestável nas e pelas avaliações do grupo, e segundo Bronckart (2009, p. 50), constituídas de “a) Avaliações das pretensões à verdade, quando se trata do mundo objetivo; b) Pretensões à adequação às normas, quando se trata do mundo social; c) Pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo”.

Habermas (1987) afirma que o agir comunicativo – a atividade de linguagem – se constitui como o meio pelo qual são construídos e desenvolvidos esses processos de avaliações e que são as avaliações formuladas no quadro da atividade de linguagem que atribuem a uma sequência de comportamentos um estatuto de validade relativo aos conhecimentos constitutivos dos três mundos, que lhe dão significação e racionalidade. O autor argumenta que são as avaliações sociais que promovem a passagem de uma sequência de comportamentos da ordem do acontecimento natural à ordem da atividade, e nesse âmbito, a atividade de linguagem é ao mesmo tempo constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem seu contexto (BRONCKART, 2009).

De acordo com Nascimento (2013), Bronckart e Machado (2004) asseveram que o agir humano nunca é diretamente observável, e que as noções de ação, atividade, agente, etc., constituem um produto de nossas interpretações sobre as condutas diretamente observáveis, interpretações estas que podem ser expressas por textos orais ou escritos, que acabam por construir determinadas ‘figuras interpretativas do agir humano’, as quais, por seu

turno, podem ser detectadas utilizando-se a Semântica do Agir na perspectiva do ISD e os procedimentos de análise propostos.

Bronckart (2009) registra que o quadro geral do ISD articula três níveis de análise, quais sejam:

- (i) Dimensões da vida social, os pré-construídos históricos: a) as formações sociais, com os processos que as constituem e os fatos sociais que elas geram – instituições, valores, normas; b) as atividades coletivas gerais – ou atividades não languageiras –, que se constituem em quadros que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente; c) as atividades de linguagem, que comentam as atividades gerais, explorando uma língua natural e que são materializadas em diversas categorias de textos; d) os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos;
- (ii) Os processos de mediação formativa, processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os novatos ao conjunto dos pré-construídos disponíveis em seu ambiente sociocultural. Esse campo de análise relaciona-se ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais implementados desde o nascimento e que vão até o final da vida, bem como os processos educativos que se realizam sobretudo nas instituições escolares;
- (iii) Os efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos, podendo ser decompostos em duas problemáticas: a) uma, que se refere às condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, fundador da pessoa – resultado da interiorização das propriedades dos signos linguísticos descritos por Saussure –, e b) outra problemática, que se reporta às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas no âmbito de transações entre as representações individuais – as que têm sede em uma pessoa – e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos (BRONCKART, 2009, p.128).

Os trabalhos que se encontram no campo das ciências do texto, ainda para Bronckart (2009), se inscrevem nesse esquema geral e visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes e ao mesmo tempo dos fatos sociais. Para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, o autor alega que é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. De modo geral, o autor assinala que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário.

O termo agir, conforme Bronckart (2009), tem um sentido genérico: designa qualquer comportamento ativo de um organismo, e para o autor a espécie humana

aparentemente é a única que operacionalizou um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço gnosiológico, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos. O autor defende a necessidade de se distinguir um agir não verbal, a que denomina agir geral, e um agir verbal, que chama de agir de linguagem.

Vistos alguns desdobramentos do ISD, apresento a seguir os contextos das pesquisas à luz dessa teoria.

#### 4.1.4 Contextos das Pesquisas em ISD

Os contextos das diferentes pesquisas que constituem o projeto maior do grupo de estudiosos do ISD são o da instituição educacional em geral, envolvendo diferentes instituições públicas e privadas de ensino, nos diferentes níveis. Nesta Tese, o contexto é a instituição educacional, particularmente uma instituição pública de Ensino Superior que também oferece cursos também na modalidade a distância.

A coleta, a geração e a seleção dos dados do ISD partem de uma categorização inicialmente desenvolvida pelo Grupo Linguagem, Ação e Formação – Groupe LAF, 2001 – da Universidade de Genebra, que se apoia e desenvolve conceitos da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, o que permite constituir o *corpus* com os seguintes subconjuntos de textos produzidos sobre e no trabalho educacional: textos prescritivos, textos planejadores, textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e ou (auto)avaliativos. Os instrumentos de coleta de dados nas pesquisas do ISD têm sido diversificados, incluindo-se o levantamento desses textos – orais, escritos e digitais – nas instituições envolvidas, por meio de entrevistas, gravações em áudio e vídeo, autoconfrontação simples e cruzada, instrução ao sócia, coleta de registros digitais, entre outros. Ademais, essas pesquisas recorrem a conceitos e categorias de outros autores e de outras disciplinas, quando necessário, para a análise das características globais e das especificamente enunciativo-discursivas dos textos, e principalmente para a interpretação das análises.

No percurso teórico das pesquisas em ISD, os pesquisadores que servem de base teórica têm forte apoio no pensamento marxista ou sociológico, como é o caso das obras de Vygotsky e de Voloshinov, e na exploração do pensamento de Marx para compreender o

trabalho em geral. Não se aborda propriamente o pensamento marxista, mas apontam-se alguns problemas da sociedade contemporânea no tocante ao trabalho em geral e ao trabalho educacional com a finalidade de contribuir para o enfrentamento desses problemas.

Como paradigma científico da psicologia diferenciado que busca uma compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humano, com uma abordagem transdisciplinar, o ISD propõe problemas, objetos, unidades de análise e metodologias específicas, com forte apoio nos estudos da linguagem, privilegiando abordagens que primam pelo social, como as de Voloshinov. Dessa forma, respalda-se nas ideias de Vygotsky desenvolvidas no quadro da psicologia soviética e influenciadas por Hegel, Marx e Engels (1991). O ISD também faz empréstimos de conceitos de teorias da ação, reformulando-as e integrando-as, tais como a de Habermas (1987) e de Ricoeur (1977; 1983; 1990), como apontei no Quadro 17.

A característica distintiva do ISD, se comparada a outras vertentes interacionistas sociais, reside em sua ênfase no papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano, considerando-a como instrumento que propicia a negociação e o acordo relativos às atividades humanas e como seu instrumento de avaliação (BRONCKART, 1999). Dessa forma, as produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem aos indivíduos se situarem e julgarem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais. Tal construção acontece nas atividades sociais, reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, em negociações permanentes (frequentemente conflituosas) entre as avaliações do outro e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, negociação essa que gera sua transformação contínua. Assumir esses pressupostos significa considerar que o desenvolvimento dos trabalhadores se realiza pelo confronto mútuo entre as representações que os textos de cada um constroem sobre o seu próprio agir ou sobre o agir do outro e também pelo confronto com os textos produzidos por avaliações externas. No caso desta Tese, considero o desenvolvimento dos tutores a distância mediante a análise das representações desses trabalhadores geradas pelas entrevistas de pesquisa e na análise da mediação realizada por eles no AVA visando a identificar os conflitos em seu agir educacional, sempre pela linguagem.

Na questão metodológica, o ISD defronta-se com um problema: como interpretar a ação, e através dela, a pessoa que age? De acordo com o ISD, não podemos ter acesso direto ou indireto à ação, do ponto de vista psicológico. Assim, só seria possível

interpretarmos a ação mediante as produções verbais efetivamente realizadas, pelos textos produzidos, utilizando de uma metodologia compreensiva/interpretativa inspirada na de Ricoeur (1977, 1983, 1990), uma vez que é por meio da análise de textos e discursos que podemos interpretar as ações humanas (BRONCKART, 1997). Desse modo, o ISD justifica a necessidade de serem analisados os textos produzidos sobre e no trabalho porque essa análise poderia fornecer uma melhor compreensão acerca da atividade e das ações educacionais.

Os dados coletados, selecionados e analisados em diferentes pesquisas do ISD produzidos em diferentes situações de trabalho educacional são os seguintes:

- a) Textos da mídia, que trazem representações sobre o trabalho docente;
- b) Textos prescritivos produzidos por diferentes instâncias governamentais ou pela direção e coordenação das escolas para os professores, antes das tarefas – nesta Tese, investigo documentos nacionais, prescritivos, quando se reportam ao tutor, assim como os expedidos pela UAB e UEM;
- c) Textos de instruções de professores para um possível substituto, antes da realização de uma tarefa;
- d) Textos produzidos em situação de trabalho – aqui, analiso os textos dos tutores a distância constantes no AVA no momento da mediação, produzidos em situação de trabalho;
- e) Textos produzidos pelos próprios professores, após a realização de uma determinada tarefa – nesta Tese, analiso os textos produzidos pelos tutores a distância ao término de uma disciplina mediada por eles no AVA de uma disciplina de um curso de graduação a distância;
- f) Textos produzidos por observadores do trabalho dos professores – alunos ou estagiários supervisionados.

Os procedimentos de entrada no texto, de sua análise e de sua interpretação para a detecção das representações – reconfigurações – podem ser divididos em três grandes grupos, em uma abordagem descendente-ascendente, do contexto para as unidades menores e vice-versa. Com isso, é possível distinguir se há, nos textos, atividades ou ações representadas, pois se reserva atividade para designar o agir que é colocado no texto como desenvolvido coletivamente (BRONCKART, 2006) por vários actantes, motivados por razões, dirigidos para determinada finalidade do coletivo, que também aparece como

possuidor de recursos para a realização desse agir. Ação, por sua vez, é o termo reservado ao agir posto no texto como individual (BRONCKART, 2006), por motivos próprios do actante, que se volta para atingir determinado objetivo pessoal e que tem recursos e capacidades para sua realização.

Em relação aos seres humanos que intervêm em dado agir encenado no e pelo texto, com base em Bronckart (2006), o termo actante é tomado para designar qualquer pessoa implicada em qualquer tipo de agir. Esse actante, por seu turno, é considerado como verdadeiro ator quando, no texto, de um lado a ele são atribuídos motivos e intenções, recursos e capacidades. De outro lado, o actante é considerado como simples agente quando a ele não são atribuídos esses motivos, nem intenções, nem recursos e capacidades.

Nesta pesquisa, os tutores são os actantes, os verdadeiros atores, pois nos textos prescritivos da UAB e UEM a eles são atribuídos motivos e intenções, recursos e capacidades. A ação aqui é compreendida como voltada para a mediação individual que cada actante – tutor – desempenha, buscando atingir determinado objetivo. O agir é a atividade exercida pelos tutores em seu devir profissional, almejando uma finalidade coletiva: a mediação junto aos acadêmicos do curso de Letras a Distância no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicografia'.

Ao delinear os procedimentos centrais dos estudiosos em ISD, saliento que estes não se fixam em uma conduta exata. Tais procedimentos refletem um momento das pesquisas, em permanente desenvolvimento, cujos métodos passam por constante revisão e cujos aportes teóricos serão fatalmente alterados e/ou ampliados. Os pesquisadores no ISD esperam avançar nas pesquisas relativas ao trabalho do professor, almejando contribuir para o refinamento das bases teóricas e analíticas adotadas, sem deixar de lado as transformações necessárias das situações de trabalho educacional. É o que busco também com este estudo: avançar na pesquisa referente ao trabalho do tutor, com a intenção de auxiliar no refinamento das bases teórico-analíticas por mim utilizadas, considerando as transformações ocorridas nas situações de trabalho educacional, especialmente na EaD.

Na próxima seção, explano sucintamente a análise do agir na teoria do ISD.

## 4.2 A ANÁLISE DO AGIR

Reafirmo que meu objetivo nesta Tese é compreender o agir educacional do tutor da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades docentes; utilizo os sistemas identificados por Habermas (1987) para a análise da efetivação e da avaliação desse agir: o mundo objetivo, o subjetivo e o social, como já referi. No Quadro 19, exponho os textos comumente utilizados na análise do agir, assinalando que o ISD oferece procedimentos teórico-metodológicos para essa análise direcionados ao ambiente humano e aos textos, como afirma Cristóvão (2008), incluindo a identificação das condições de produção, que é a compreensão da produção do texto, no nível do contexto mais amplo, sociohistórico, e no contexto mais imediato, no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto, e a análise da arquitetura textual, que se trata da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. No Quadro 18, apresento os tipos de texto para a análise do agir com base no ISD.

**Quadro 18** – Tipos de textos para a análise do agir

<b>TEXTOS</b>	
Anteriores ao agir	Textos prescritivos: planos de aula, material didático, programa de curso, manual de atribuição de atividades, editais, etc.
Produzidos em situação de trabalho	Textos que interpretam e avaliam o agir profissional: gravações das aulas e textos provenientes das interações virtuais.
Posteriores ao agir	Textos produzidos após a realização das atividades: entrevistas pós-tarefas; diários de aprendizagem e autoconfrontações.

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2011, p. 28)

A análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção é abordada pelo ISD nas condições de *produção textual*, buscando construir conhecimentos relativos ao contexto sociointeracional em que a produção textual ocorreu, conforme Bronckart e Machado (2004). O pesquisador levanta dados externos mediante documentos e discussões pertinentes aos textos a serem analisados com o objetivo de uma leitura mais contextualizada e menos inocente dos documentos que os constituem (BRONCKART; MACHADO, 2004). Nesta Tese, os dados externos referentes à profissão do tutor são levantados na leitura dos documentos nacionais, prescritivos e na literatura da área com a finalidade de contextualizar essa atividade e compreender o contexto sociopolítico que a circunda no país, como procedi no Capítulo I. Esses documentos, contudo, não são por mim analisados, considerando não ser este o objetivo deste estudo<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> As análises dos documentos prescritivos referentes ao papel do tutor da EaD podem ser encontradas na dissertação de Ferreira (2011), constante nas referências utilizadas nesta tese.

Bronckart (2008; 2009 [1999]) afirma que em relação à situação de produção, o pesquisador deve observar os planos de análise que se fundamentam nos fatores que influenciam a organização dos textos: no primeiro plano, que reporta ao mundo físico, a análise recai sobre os elementos que representam o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Em segundo plano, nos parâmetros subjetivos, a análise deve recair sobre o papel social dos protagonistas da interação (enunciador e destinatário) e o lugar social, a forma da interação social em curso e os objetivos da interação, os efeitos que o texto quer produzir no destinatário.

Uma análise respaldada na arquitetura textual ou folhado textual é sugerida por Bronckart (2008; 2009 [1999]), a qual, de acordo com Cristóvão (2008), foi proposta pelo autor inicialmente em 1999 e posteriormente ampliada, e se estrutura em três níveis: o primeiro, constituído pela infraestrutura, que abarca o plano geral, os tipos de discursos e os tipos de sequências. Bronckart (2009 [1999]) assevera que é mediante o plano geral que o conteúdo temático – o assunto/objeto (BAKHTIN, 2003) que o enunciado vai tratar – é organizado. Os tipos de discurso, por sua vez, se referem aos segmentos textuais, e a sequencialidade aos modos de planificação da linguagem que são as sequências narrativas, explicativas, entre outras. No segundo nível, se situam os mecanismos de textualização que objetivam estabelecer uma coerência temática do texto, considerando a linearidade textual. Esses mecanismos são os de conexão, coesão nominal e os de coesão verbal. O terceiro nível se refere à análise dos tipos enunciativos e auxilia na manutenção da coerência interativa do texto.

De acordo com Bronckart (2009 [1999]), deve-se realizar uma análise interpretativa dos textos após os procedimentos de análise linguístico-discursiva, a qual, fundamentando-se nos resultados das análises do nível linguístico-discursivo, visa compreender as formas de agir mediante a leitura do texto (REGISTRO; STUTZ, 2008). Deste modo, diante da necessidade de compreender a realidade do trabalho educacional, o ISD vem utilizando pressupostos e procedimentos de outras vertentes teóricas como as Ciências do Trabalho da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004); e a Psicologia do Trabalho (FAÏTA, 2004; CLOT, 2006). A Ergonomia da Atividade tem origem na Ergonomia Francesa e se contrapõe à visão taylorista e fordista de trabalho, primando pela melhoria das condições dos trabalhadores (MACHADO, 2007). A Ergonomia estuda o indivíduo em situação de trabalho e centra-se na “análise da efetividade do trabalho, dos problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97); ao tratar

do contexto escolar, a Ergonomia estuda o trabalho do professor. Conforme Machado *et al.* (2004, p. 90), a associação dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD às Ciências do Trabalho não se dá de forma aleatória, mas obedece a uma coerência teórica por essas correntes assumirem uma “abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”.

A teoria sociohistórica de Vigotski traz uma definição ampla de trabalho que vai além da visão capitalista, defendendo que o trabalho contribui para a formação contínua das pessoas e por considerar que as situações de trabalho são lugares coletivos que podem desenvolver múltiplas formas de aprendizagem. Dessa maneira, para Bronckart (2008, p. 203), “essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc”; assim, define o trabalho como uma forma de agir, ou como uma prática própria do ser humano.

Nesta Tese, a investigação dos textos prescritivos sobre o fazer do tutor da EaD, exposta no Capítulo I, fornece subsídios para a compreensão dos registros do agir representados nessas prescrições. A fundamentação teórica para a análise desses textos é a da Semiologia do Agir direcionada ao trabalho docente, fundamentada em Bronckart e Machado (2004), nível de análise que, apesar de encontrar-se em desenvolvimento, pode auxiliar na compreensão das formas do agir através do discurso. Na utilização desse nível de análise, os seguintes conceitos devem ser assimilados: agir – reporta-se ao dado a ser analisado e representa as mais diversas intervenções do homem sobre o mundo; o trabalho é uma dessas formas de agir e as tarefas são as etapas que constituem o trabalho; atividade – refere-se à forma coletiva de interpretar o agir; ação – remete-se à forma individual de cada sujeito para interpretar o agir; actante – é a pessoa implicada no agir; ator – é o indivíduo responsável pela fonte do processo; agente: é o sujeito que realiza as atividades (BRONCKART, 2004).

Na perspectiva de Bronckart e Machado (2004), o agir são as variadas intervenções humanas no mundo, o dado a ser analisado. Esses agires, por seu turno, incluem os mais diferentes trabalhos, os quais, quando decompostos, se transformam em tarefas, realizadas através de atos ou gestos específicos de cada profissão. Nesse sentido, para efetivar a interpretação do agir, cito Ferreira (2011), a qual propala que o homem realiza atividades e ações. As atividades referem-se ao âmbito da coletividade e as ações ao da individualidade, e ambas, atividades e coletividade, explicitam os motivos, as intenções e os recursos dos agentes.

Visando à melhor compreensão da relação entre esses elementos, no Quadro 19, fundamentada em Bronckart e Machado (2004) e em Bronckart (2008), apresento as noções relativas aos planos motivacional, intencional e dos recursos pelos prismas coletivo e individual.

**Quadro 19** – Planos das ações e das atividades de acordo com Bronckart e Machado (2004, p.155)

	<b>Plano motivacional</b>	<b>Plano intencional</b>	<b>Plano dos recursos</b>
<b>Coletivo</b>	Determinantes externos	Finalidades	Ferramentas concretas ou modelos para o agir
<b>Individual</b>	Motivos	Intenções	Capacidades (recursos mentais comportamentais)

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2011, p.35)

Observando o Quadro 19, é notável a relação entre as atividades e ações e os três planos – motivacional, intencional e dos recursos. Ferreira (2011) assinala que o pesquisador, no primeiro plano, motivacional, deve considerar os determinantes externos relativos ao agir e as representações sociais no âmbito da coletividade, bem como as razões do agir no tocante à individualidade.

No segundo plano, intencional, é necessária uma distinção entre as finalidades, validadas socialmente, e as intenções, que conforme Bronckart e Machado (2004), representam as finalidades do agir referentes a um único sujeito. No que tange ao último plano, recursos do agir, os autores indicam a necessidade de se distinguir os instrumentos coletivos das capacidades individuais.

Os instrumentos coletivos, de acordo com os autores, são representados por ferramentas materiais ou formas de agir, e as capacidades individuais reportam-se aos recursos mentais ou comportamentais relativos a um único indivíduo. Para melhor ilustração, no Quadro 20 exponho os planos das ações e das atividades dos tutores com base em Bronckart e Machado (2004).

**Quadro 20** – Planos das ações e das atividades dos tutores a distância

	<b>Plano motivacional</b>	<b>Plano intencional</b>	<b>Plano dos recursos</b>
<b>Coletivo</b>	Determinantes externos: IES,	Finalidades: efetuar a mediação dos	Ferramentas concretas ou modelos para o agir: AVA.

	comunidade, acadêmicos	conhecimentos.	
<b>Individual</b>	Motivos: docência	Intenções: aprender e mediar os conhecimentos.	Capacidades (recursos mentais comportamentais): conhecimentos prévios ativados na leitura do material didático e mediante as aulas presenciais com os docentes responsáveis.

Fonte: Bronckart e Machado (2004, p.155)

A realização do agir se efetiva através da ação do homem, por meio de qualquer pessoa que se encontra implicada no agir, e Bronckart e Machado (2004) sublinham que esse sujeito é identificado pelo termo *actante*, que pode ser entendido como um ator ou agente. O ator, por sua vez, é indicado como a fonte de um processo, um sujeito que possui intenções, motivos e capacidades para desenvolver a ação que lhe foi atribuída. O agente, por seu turno, por não constituir fonte do processo, não apresenta nenhuma intenção, motivo ou capacidade para desempenhar tal ação, e é reconhecido como executor de tarefas.

#### 4.3 O ISD E A VOZ DOS AGENTES SOCIAIS

Machado (2009) sustenta que há dificuldade de verbalização do trabalhador acerca de seu próprio trabalho; assim como a autora, volto-me também para as dificuldades encontradas nos próprios procedimentos que visam obter informações a partir de interações orais ou escritas entre um pesquisador e os atores sociais de dado grupo a partir de perguntas. Nesse contexto, concordo com a autora que para haver rigor científico é necessário que o pesquisador considere, com profundidade, a situação da produção de textos elaborados por indução desses procedimentos e também os valores do ato de perguntar e as formas de pergunta que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação demandada. Dessa forma, no tocante à situação de produção – nesse caso, textos orais advindos das entrevistas gravadas em áudio –, Machado cita Bourdieu *et al.* (1968), os quais argumentam que o pesquisador não deve tomar o que é dito tal como é dito sem considerar o contexto situacional de entrevista, o qual, necessariamente, afeta esse dizer.

Bronckart (1997) também se posiciona nesse sentido ao afirmar que a produção de qualquer texto é necessariamente influenciada pela situação de produção, que pode ser descrita como um conjunto de parâmetros, tais como as representações do produtor sobre seu próprio papel social e sobre seus objetivos, sobre o papel social de seus interlocutores e de seus objetivos, sobre a relação social existente entre eles, sobre a

instituição social em que a produção se desenvolve e em que o texto circulará, sobre o gênero e os conteúdos a serem mobilizados etc. Habermas (1987) pontua que dentre esses parâmetros encontra-se a representação da imagem de si mesmo que o produtor quer passar para o destinatário. Nesta Tese, a produção linguageira que materializa a transposição didática dos objetos de ensino é influenciada pela situação de produção: a representação dos tutores a distância sobre seu papel social, que no momento da mediação passa a ser de docentes; sobre seus objetivos na mediação, esclarecer dúvidas e propiciar o ensino e a aprendizagem; sobre o papel social dos acadêmicos dos cursos a distância, de aprendentes, cujo objetivo é a aprendizagem; sobre a relação social existente entre tutores e acadêmicos, que é a de mediação entre conteúdos didáticos, o docente responsável e a equipe de EaD; sobre a IES em que a mediação acontece, devendo acatar as prescrições atinentes à sua função, e sobre a representação que têm de si próprios como mediadores.

No que tange à relação social entre os interlocutores nas situações de interação voltadas para a pesquisa, conforme Bordieu (1993), ela é sempre assimétrica, com posição superior ocupada pelo pesquisador, que comumente controla o jogo e institui as regras de acordo com os objetivos de sua pesquisa e com os usos que fará dos resultados, que geralmente não são claros para o informante (MACHADO, 2009). Reitero que a autora menciona Delamotte-Legrand (1996) quando assinala que, em dadas situações, são os entrevistados que se encontram em posição superior ao pesquisador para responder a determinadas perguntas, uma vez que possuem mais conhecimentos práticos acerca da informação que lhes é solicitada. Desse modo, os entrevistados parecem reconhecer essa posição que assumem, porém ao mesmo tempo acreditam que o pesquisador detém um conjunto maior de conhecimentos teóricos. Destaco, citando Machado (2009), que essa relação é deveras complexa, pois apesar de os entrevistados possuírem o sentimento de ter algo a dizer ao pesquisador, a crença no fato de que este último detém mais conhecimentos pode influenciar suas respostas, provocando recusa em responder. A autora expõe ainda que as relações entre pesquisador e entrevistado não são determinadas somente pelo quadro institucional em que as interações se situam, mas também pelos encontros anteriores ocorridos entre pesquisador e o entrevistado, que podem reforçar ou atenuar a relação institucional – no caso desta Tese, destaco que a pesquisadora e a maioria dos sujeitos já se conheciam de outras esferas acadêmicas da instituição. Essa relação anterior entre pesquisadora e pesquisados, a meu ver, foi um dado positivo para a condução da pesquisa,

pois os sujeitos se sentiram mais à vontade para expor sua opinião em relação aos tópicos abordados no questionário e nas entrevistas.

Em relação às representações sobre os objetivos dos que se submetem a responder perguntas, as proposições de Machado (2009) respaldam-se em Ghiglione e Matalon (1985), os quais sugerem que podem ser subdivididos em quatro tipos, quais sejam: 1) manter as boas relações existentes com o pesquisador; 2) passar uma boa imagem de si; 3) passar uma imagem que atenda às expectativas do questionador; e 4) acerca do uso que o pesquisador dará a suas repostas, cujas representações podem variar se os informantes julgarem que obterão benefício e ou prejuízo com a pesquisa, direta ou indiretamente. Nesses casos, os sujeitos da pesquisa podem tomar duas atitudes antagônicas: a) envolverem-se sinceramente na produção das repostas; ou b) não se envolverem, produzindo as repostas para cumprir um dever, ou ainda falsificando-as se desconfiarem que elas poderão ser usadas contra si mesmos ou contra o coletivo de trabalho. Um exemplo desse tipo de variação de repostas é encontrado na pesquisa de Delamotte-Legrand (1996) citada por Machado (2009), a qual aponta que diferentes repostas foram dadas às mesmas perguntas segundo a informação que se deu aos professores questionados sobre a utilização da entrevista, informando-os de que ora era para pesquisa, ora para sondagem. Para esta Tese, acredito que os tutores a distância se envolveram sinceramente na produção das repostas à pesquisadora de modo a manter o bom relacionamento pré-existente: veicular uma boa imagem de si, de forma a atender às expectativas da pesquisadora; e penso que as representações por eles fornecidas, em sua visão, poderão trazer benefício para seu coletivo de trabalho.

Na sequência, apresento os postulados da Teoria da Atividade de Leontiev sobre a apropriação.

#### 4.4 A TEORIA DA ATIVIDADE

Desenvolvida por Leontiev e seguidores, a Teoria da Atividade (TA) é considerada o desdobramento das proposições de Vygotsky, um dos precursores da Teoria Psicológica da Atividade. Vygotsky, em seus estudos, objetivou compreender o processo de mediação, e posteriormente Leontiev chegou a categorias mais explicativas e chamou esse processo de apropriação. Na compreensão de como ocorre a apropriação dos instrumentos pelos indivíduos abordada por Leontiev (1998, 2001, 2004) é possível entender, com os pressupostos fornecidos por sua teoria, como acontece a apropriação de determinado conteúdo

escolar por intermédio do conceito de atividade, ao qual Bronckart (2003) retoma com foco em outros elementos, e não no conteúdo de ensino.

Leontiev (1998) entende a educação como um processo de apropriação da cultura produzida historicamente e afirma que o desenvolvimento psíquico da criança se dá por intermédio de situações mediadas na vida em comum com o adulto. Esse processo de apropriação é coletivo e ativo do sujeito e acontece necessariamente no interior de uma atividade. Na acepção deste autor, a atividade é a unidade central e fundamental na vida de todo e qualquer indivíduo, acrescentando que as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, são "aí apenas postas" (LEONTIEV, 2004, p.289). Afirma ainda que para se apropriar desses resultados e deles fazer as suas aptidões, a criança, o ser humano devem relacionar-se com os fenômenos do mundo que os circunda através de outros homens, em "um processo de comunicação com eles" e, assim, "a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de *educação*" (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos do autor).

Nesse sentido, Leontiev (2004) registra que a atividade conduz à aprendizagem e à apropriação de determinado objeto teórico. Comungo com Hila (2011) a ideia de que a atividade pode ser compreendida como uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto, movida por um motivo e mediada por instrumentos. Respalda nos estudos de Marx e Engels, Leontiev também reforça o papel do instrumento para o desenvolvimento psíquico, asseverando que o instrumento, além de se configurar como um produto da cultura material que carrega em si os traços característicos da cultura humana e suas propriedades, é um objeto social porque nele "estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaborado" (LEONTIEV, 2004, p.287).

As formas histórico-sociais da atividade são reproduzidas pelo sujeito, no nível individual, no momento da apropriação dos instrumentos e signos criados socialmente. Nesse âmbito, no processo de apropriação há duas atividades: a interna e a externa, pois uma atividade é originada de início de forma coletiva e externa, e mediante o processo de interiorização transmuta-se em atividade individual, e os meios de sua organização passam a ser internos. Ambas as atividades detêm uma base material e um caráter socioindividual. A consciência surge quando a relação do homem com a natureza passa a ser mediatizada por suas relações de trabalho coletivo com outros homens. Leontiev (2004) explicita que a consciência aparece na condição de dada atividade vinculada ao trabalho por intermédio dos

instrumentos, os quais também se constituem como objetos sociais porque os sujeitos, ao dominá-los, passam a conhecer suas propriedades internas. Conforme Hila (2011), é possível inferir que a consciência individual do homem só existe à medida que existe, antes, a consciência social. Citando Leontiev (2004, p.94), a consciência é o reflexo da realidade refratada por meio do prisma das "significações e dos conceitos linguísticos socialmente elaborados".

Nesse sentido, se é pela consciência social que a consciência individual existe, o mesmo acontece com o processo de apropriação, segundo Leontiev (2004), pois quando o homem faz uso de um instrumento, depreende suas características materiais, sua essência e forma de organização (BAKHTIN, 2003), o que só é possível ao se inserir o instrumento físico ou simbólico no interior de determinada atividade humana. Davydov (1982), que deu continuidade à Teoria da Atividade, acresce que a apropriação se configura no processo de desenvolvimento, porém apenas sob certas condições, quando, por exemplo, engloba o domínio de métodos e formas gerais da atividade mental subjacente aos instrumentos. Dessa maneira, a ação intencional do tutor da EaD na organização de formas de mediação do objeto – conteúdos de ensino – é fundamental na organização de um ensino que promova o desenvolvimento.

Revelar o movimento conceitual de dado objeto não significa trazer à tona seu movimento histórico, apesar de Leontiev (2004) afirmar que isso seja um aspecto relevante. Sforzi (2004) sublinha que organizar o ensino na acepção de Leontiev pressupõe a utilização de novas estratégias cognitivas para pôr o aluno em atividade. A autora salienta a relevância de o professor considerar as particularidades afetivas, culturais e cognitivas da atividade dominante em que se encontra a criança/aluno durante seu desenvolvimento e escolarização. Hila (2011) acentua que para se entender o conceito de atividade dominante é necessária a compreensão de que durante o desenvolvimento humano duas situações provocaram mudanças substanciais em seu desenvolvimento psíquico: a mudança no que Leontiev (2004) chama de atividade dominante da criança e a mudança ocorrida no interior de uma mesma atividade.

Leontiev (2004) pontua que a atividade dominante é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade em determinado estágio de seu desenvolvimento. Nesse contexto, a atividade lúdica pode ser considerada a atividade dominante do infante antes de sua entrada na escola. A atividade de estudo, de acordo com o

autor, é instaurada com a chegada da criança à escola e se constitui como atividade dominante não porque a criança gosta de realizá-la ou porque ocorre frequentemente, mas o que marca essa atividade é o nível de tensão estabelecido por ela nos processos psíquicos e psicológicos da criança/aluno.

Nesse âmbito, ao mudar a atividade dominante, as funções psíquicas da criança/aluno também são alteradas; a mudança do lugar ou do papel desempenhado pela criança em dada fase, em dado contexto sócio-histórico, promove um novo tipo de desenvolvimento das funções psíquicas (HILA, 2011). Os diversos papéis assumidos pela criança/aluno no decorrer de seu desenvolvimento são responsáveis pelas mudanças significativas em seu desenvolvimento mental. Essas alterações me levam a pensar na possibilidade de, por exemplo, na tutoria em EaD os tutores assumirem outros papéis sociais, como os de professores no momento em que realizam a mediação dos conhecimentos no AVA, uma das ferramentas aqui analisadas. Concordo com Hila (2011) que as mudanças ou alternâncias de papéis fazem com que as atividades anteriormente realizadas percam sua importância em função das novas interações e de posições que mudam na vida da criança/aluno/indivíduo; assim, as condições históricas são as grandes determinantes da duração da atividade dominante e de seu próprio conteúdo.

Leontiev (2004) aponta outro elemento como promotor do desenvolvimento: as mudanças ocorridas no interior de uma mesma atividade dominante no que se refere à ocorrência de novas ações e de sua transformação em novas operações e, posteriormente, em funções mentais. Cito Hila (2011) para melhor explicar esse ponto: Leontiev (2004) considera as atividades humanas formadoras das relações do sujeito com o mundo, as quais são dirigidas por motivos, fins a serem atingidos. Assim, a ideia da atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos e age intencionalmente mediante ações planejadas – ter um objetivo ou uma finalidade planejada é um dos elementos iniciais para colocar o aluno em atividade. Há, conforme Hila (2011), uma diferença entre atividade e ação: uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto – com aquilo para o qual ele se dirige –, porém reside na atividade da qual ele faz parte. Nesse contexto, a ação individual só adquire sentido quando integrada à atividade. Dessa forma, nem sempre ao estudar um aluno está em atividade, mas somente estará em atividade quando o motivo – componente de natureza mais emocional – corresponder à atividade.

Leontiev (2001) conceitua a verdadeira atividade como aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondendo a ela; complementa que:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processa, como um todo, se dirige (isto é, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p.315).

Sforni (2004) destaca que a *necessidade* desencadeia a atividade, levando o sujeito a ter objetivos e realizar as ações. Nesta Tese, a necessidade é a própria tutoria na graduação a distância, na qual os tutores devem realizar no desenvolvimento de seu papel. A necessidade não deve ser conceituada somente como elemento prescritivo, que obriga o sujeito a realizar uma ação; a autora acrescenta que ela é um componente importante, e que nem todo processo é uma atividade, apenas aquele movido por uma necessidade. Dessa forma, a necessidade de realizar a mediação dos objetos de ensino na tutoria dos cursos da EaD configura uma atividade desenvolvida pelo tutor à medida que se trata de seu dever profissional. Se os tutores não encontram sentido naquilo que realizam, se cumprem seu papel como mera formalidade profissional, não tornam consciente o que fazem, e se não têm consciência das ações que realizam, para a TA não é possível qualificar esse momento de atividade. Assim sendo, os tutores podem realizar uma tarefa, desempenhada para o cumprimento de uma obrigação, todavia não estarem realmente empenhados nessa atividade. Por essa razão, na TA o motivo é constituído de elementos de ordem racional – algo que precisa ser feito, no caso a mediação –, mas também de elementos de ordem afetiva – algo que os tutores querem desenvolver.

Hila (2011) assinala que o *motivo* impulsiona o aluno para a realização da atividade. Leontiev (2004) distingue dois motivos em determinada ação: os motivos compreensíveis e os motivos eficazes. Nesta Tese, se os tutores executam as tarefas propostas pelo docente responsável pela disciplina que mediam somente para agradá-lo ou para se desobrigarem de uma tarefa, ocorre o motivo compreensível. Destarte, se os tutores executam as tarefas interessados na apropriação dos conteúdos e das ferramentas necessárias para a mediação, o motivo é eficaz; isso será mais bem discutido nas análises do Capítulo V. Leontiev (2004) registra que um motivo inicialmente compreensível, como realizar uma tarefa para agradar o professor, no decorrer da própria atividade, e dependendo das mediações e ferramentas utilizadas, pode se transformar em um motivo eficaz.

Na TA, a *finalidade* é que se pretende em dada atividade e pode ser associada ao objetivo. Como exemplo, meu objetivo maior nesta Tese é compreender o agir educacional do tutor da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades docentes; já para os tutores, a finalidade é a de participar como sujeitos deste estudo, compartilhando opiniões e sugerindo encaminhamentos para a atividade de tutoria da EaD. Desse modo, para a realização desses objetivos são necessárias as condições e os meios para alcançá-los mediante as ações e os instrumentos – questionário, entrevistas de pesquisa e a análise da mediação dos tutores no AVA de dada disciplina de um curso de graduação a distância.

A *ação*, na TA, é o processo cujo motivo não coincide com seu objeto, mas pertence à atividade. Leontiev (2004) exemplifica que a atividade de ler um livro para ser aprovado em uma prova não se caracteriza como uma atividade, mas como uma ação, pois ler o livro apenas por ler não é um objetivo forte que estimula a ação do sujeito. Contudo, o autor pondera que a ação pode se transformar em atividade quando passa a ter um motivo para o sujeito; nesse exemplo, se o aluno começa a ler e a leitura acaba por envolvê-lo por alguma razão, o motivo da atividade desloca-se, transformando-se a ação em uma atividade.

Uma ação pode ser realizada de variadas maneiras, denominadas por Leontiev *operações* e consistem na forma de execução de determinada tarefa. Como exemplo desta Tese, para se apropriarem das ferramentas utilizadas nos AVA dos cursos a distância, os tutores precisaram desempenhar diversas tarefas, como curso de capacitação oferecido pela IES e leituras para se apropriar de seus elementos intrínsecos.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é instaurado na passagem das ações para as operações. Solicitar que os tutores executem a mediação de dado conteúdo sem lhes ter sido evidenciado o que o docente responsável espera de sua disciplina, quais os instrumentos possíveis para essa mediação, como se apropriar desses instrumentos, como realizar o processo de transposição para o AVA não os conduzirá ao desenvolvimento, no máximo pode levar a algumas aprendizagens locais. Hila (2011) e Sforni (2004) advertem que no cenário escolar isso quase sempre ocorre; por desconhecimento, muitos professores param nas ações, não particularizando as operações necessárias para alcançá-las.

Quando uma ação, como, por exemplo, efetuar uma mediação eficaz na tutoria da EaD torna-se uma operação para os tutores, ela passa a ocupar um lugar inferior na estrutura da atividade, pois deixa a esfera dos processos conscientes e abre espaço para que novas ações mais complexas se instaurem. Para a TA, ocupar um lugar inferior significa que o

processo de apropriação já ocorreu e se abre para outros. Isso acarreta o que Vygotsky (2001) chama de automatismo psíquico, condição psicológica necessária para o surgimento de tipos superiores de atividade em um processo infinito.

Davydov (1998), um dos seguidores de Leontiev, concorda com este que a estrutura da atividade compõe-se de necessidades, tarefas, ações e operações e acrescenta um componente a essa teoria – *o desejo* –, pois em sua acepção as emoções são inseparáveis da necessidade – a emoção seria a base para todas as tarefas que o homem se propõe a fazer. É o desejo que provoca uma necessidade e que teria uma função mais racional nesse processo. No caso desta Tese, a seleção dos tutores participantes se deu a partir do desejo deles próprios de se constituírem como sujeitos de pesquisa e poderem contribuir com este estudo.

A seguir, abordo os postulados da Ciência do Trabalho e da Ergonomia do Trabalho.

#### 4.5 O ENSINO COMO TRABALHO

Antes de a atividade docente ser considerada um trabalho, era compreendida como uma missão, um sacerdócio (MACHADO, 2009), em uma perspectiva marxista, que ao conceber o processo de trabalho apontava que o objeto era o resultado da transformação de algo material em bem de consumo, também material. Nessa acepção, a atividade intelectual não era conceituada como trabalho. Bronckart (2006) alega que a atividade desempenhada pelo docente passou a ser considerada como verdadeiro trabalho apenas recentemente, devido às novas exigências do mundo contemporâneo que possibilitaram o reconhecimento da prestação de serviços. Essa nova concepção vislumbra o trabalhador como um agente que pensa, age, reflete, comunica-se e coopera para a execução de suas tarefas de forma eficaz. No contexto educacional, o trabalho do professor também passa a ser considerado como um trabalho produtivo.

Pesquisas como as de Machado (2004, 2009a, 2009b), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Cristóvão (2008), Borghi (2008), Medrado e Péres (2009), Zironi (2013), Nascimento (2014b), Valezi (2014), Striquer (2014), etc. – pertencentes ao grupo ALTER –, analisam o trabalho do professor com a finalidade de compreender essa profissão e as ações desenvolvidas por esse profissional. Essas pesquisas observam, dentre outras especificidades, que há uma compreensão reducionista do trabalho docente pela sociedade, o que decorre provavelmente do fato de os estudos apontarem o professor como o principal responsável pelo

mau desempenho dos alunos, não se analisando ampla e profundamente a atividade educacional. Nesse contexto, para evitar essas limitações reducionistas, estudos respaldados na Ergonomia da Atividade, na Clínica da Atividade e nos pressupostos do ISD reorientam o foco das investigações acerca do trabalho do professor. Meu foco é o trabalho do tutor da EaD, que apesar de não ser concebido como professor nos cursos em que atua, necessita ter a docência como formação profissional.

Visando a uma melhor compreensão das questões relativas ao trabalho docente, trato a seguir das Ciências do Trabalho, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, correntes que abrangem os trabalhos prescritivo, realizado e real e das concepções relativas à linguagem sobre o trabalho por propiciarem fundamentos teóricos para a abordagem da atividade da tutoria da EaD.

#### 4.5.1 A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade empreendem suas pesquisas mediante a observação do agir do trabalhador em seu local de trabalho, em sua situação de trabalho, conseguindo, dessa forma, detectar e nomear diversos fenômenos que ali ocorrem. Os aportes desses grupos contribuem no avanço de pesquisas dessa natureza, além de propiciar o aprimoramento da análise porque apresentam elementos do trabalho que podem ser tematizados nos textos. Por esse motivo, respaldo-me em alguns de seus conceitos referentes ao trabalho, especificamente sobre o trabalho do professor, para melhor tratar do trabalho do tutor da EaD.

Surgida na França, a Ergonomia da Atividade concebe o trabalho na acepção do trabalhador, efetuando uma análise centrada no trabalho efetivo – nos problemas reais, na situação real, em tempo real – considerando que não é possível definir o trabalho efetivo sem se levar em conta os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que este deve cumprir. Assume-se como unidade de análise a pessoa no trabalho e defende-se a ideia de que o trabalhador pode se desenvolver em seu trabalho (BUENO, 2007).

Bueno (2007) afirma que desde o início as pesquisas relacionadas a essa temática fizeram emergir três níveis de trabalho: o trabalho teórico, o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Para a autora, com base em Teiger (1993), o trabalho teórico é aquele que existe nas representações sociais, com foco no trabalhador comum; já o trabalho prescrito – ou esperado – é aquele fixado por regras, normas e documentos nas organizações de trabalho;

e o trabalho realizado é aquele efetivamente realizado pelo trabalhador ante as prescrições que lhe são repassadas, configurando-se como o lugar em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho.

A Clínica da Atividade também se embasa na ideia de que a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas, acrescentando que a própria pesquisa pode se constituir como espaço para esse desenvolvimento (BUENO, 2007). Clot (2007 [1999]) assinala que na Clínica da Atividade o trabalho pode ser representado por uma atividade direcionada a três elementos: ao sujeito – *indivíduo que realiza as tarefas* –; ao objeto – *ação do trabalho* –; e a outrem – *pessoas afetadas pelo trabalho*. Nesta Tese, citando Clot (2007 [1999]), os elementos são *o sujeito*: o tutor que realiza as tarefas profissionais; *o objeto*: a mediação dos conteúdos no AVA de uma disciplina de um curso de graduação a distância; e *o outrem*: os acadêmicos do curso de Letras a Distância de uma IES pública.

Para a realização do trabalho, o homem pode se utilizar de artefatos materiais como o notebook, Ipad, tablet, smartphones, máquinas fotográficas digitais, veículos automotores etc., e ou simbólicos, como as prescrições, manuais, guias etc., que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se devidamente apropriados pelo trabalhador, o qual passará a concebê-los como úteis para a realização de sua tarefa, porém continuarão a ser simples artefatos se não forem incorporados pelos trabalhadores. Ambas as vertentes de estudo – a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade – sobre o trabalho pautam suas pesquisas na observação do agir profissional. Nesta Tese, as observações recaem sobre o agir educacional do tutor da EaD em seu local de trabalho, no ambiente real e virtual da tutoria de um curso de graduação a distância.

Os conceitos de trabalho prescrito, realizado e real são muito usados em estudos relativos a situações diversas de trabalho no exterior – Grupo LAF – e no Brasil – Grupo ALTER/Lael. Em relação ao ensino, Machado (2009) revela que os pesquisadores têm se interessado em aplicar esses conceitos em estudos voltados à compreensão do fazer pedagógico. As noções de trabalho prescrito e trabalho realizado<sup>22</sup> tomadas como fundamento epistemológico nesta pesquisa provêm da Ergonomia Francesa, criada em contraposição à aceção de trabalho dos norte-americanos do início do século XX e consolidada na década de

---

<sup>22</sup> Em seu artigo ‘O agir educacional nas representações de professores de língua materna’, Guimarães (2007) define o trabalho prescrito e o trabalho real como aqueles que remetem à execução das tarefas em sala de aula e o trabalho representado como aquele que serve para interpretar o agir docente antes ou depois de sua atuação em sala de aula. Machado (2009), por seu turno, apresenta o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho planejado, e este último é tido pela autora como aquele que remete às ações a serem realizadas, às responsabilidades de cada profissional, aos resultados almejados, entre outros.

1970 pela sua oposição ao taylorismo<sup>23</sup> e ao fordismo<sup>24</sup>. Na visão de Machado (2007), com esse fortalecimento os ergonomistas franceses passaram a desenvolver estudos com o fito de melhorar as condições de trabalho dos operários, e é nessa fase da Ergonomia Francesa que aparecem as noções de trabalho prescrito e de trabalho realizado.

O primeiro trabalho – denominado por Amigues (2004) e Clot (2007 [1999]) *tarefa* – reporta-se ao que deve ser feito, aquilo que se tem a fazer, o que é determinado pela instituição, com objetivos a serem alcançados pelos trabalhadores. Bronckart (2006) define o trabalho prescrito como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. No caso desta Tese, as prescrições para o trabalho do tutor encontram-se nos documentos expedidos pelos Referenciais, pela UAB e pela UEM. O segundo, o trabalho realizado, é aquilo que é feito pelo trabalhador, o resultado concreto de sua ação, aquilo que é visível. E o terceiro é o trabalho real, tanto o que se faz quanto o que não se faz, o que se procura fazer sem conseguir, o “que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado” (BUENO, 2007, p.39). Para esta autora, essa perspectiva do trabalho da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade é relevante para a análise da situação do trabalhador, que sofre diversas modificações com o passar do tempo, motivadas pela informatização do mercado, divisão do trabalho e pelas novas políticas econômicas globais.

As mudanças socioeconômicas atuais conduziram à percepção das atividades intelectuais – particularmente o trabalho docente – como verdadeiro trabalho. Nesse contexto, ao reconfigurar a concepção marxista de trabalho focalizando o trabalho do professor, Schneuwly (2002) também identificou elementos constitutivos desse processo, quais sejam: *o agente* (o professor); *o objeto a ser transformado* (modos de pensar, agir e falar do outro agente – o aluno) e *as ferramentas*. Trazendo os elementos constitutivos desse processo identificados por Schneuwly para esta Tese, o agente é o *tutor da EaD*, o objeto a ser transformado é *o conhecimento do acadêmico sobre determinado conteúdo* e as ferramentas utilizadas são *as virtuais, dispostas no AVA de uma disciplina oferecida em um curso de graduação a distância*.

---

<sup>23</sup> Taylorismo, citando Ferreira (2011, p.46), é a teoria que formalizou a organização do trabalho, destacando as tarefas com a finalidade de aumentar a eficiência da execução e da produção, objetivando ao aumento dos lucros.

<sup>24</sup> O fordismo, como pontua Machado (2007), reporta-se à máxima aplicação dos princípios da organização científica no trabalho, ou seja, a aplicação do taylorismo.

Na realização de sua atividade – antes, durante e depois –, o docente considera o outrem, representado pelos alunos, pais, direção, colegas de trabalho, instituição educacional, etc., já que esses sujeitos, físicos ou institucionais, interferem nas escolhas e decisões a serem tomadas por ele (BUENO, 2009). Nesta pesquisa, o tutor também considera o outrem na realização de sua atividade, o qual é representado pela instituição de ensino, coordenadores do curso, docentes responsáveis pela disciplina, demais tutores colegas de trabalho e os acadêmicos; saliento que esses sujeitos também interferem nas escolhas e decisões desse profissional.

Amigues (2004) trata da relevância dos coletivos de trabalho no contexto educacional ao se reportar aos colegas de trabalho. Nessa perspectiva, os docentes se mobilizam para organizar seu local de trabalho e para buscar respostas e soluções para dúvidas, entraves e dificuldades que surgem durante a execução das atividades que lhes foram prescritas, o que também constatei nas representações dos tutores sobre suas tarefas prescritas, a ser melhor tratado no Capítulo V.

Os artefatos também auxiliam o docente a construir seu objeto, os quais estão disponíveis no meio social para serem apropriados pelos professores na realização de suas tarefas. Nessa apropriação, esses artefatos passam a ser considerados instrumentos, não apenas de ordem material – como as atividades, o AVA, os relatórios, entre outros – mas também de ordem simbólica, tais como o material didático, as prescrições e os gêneros de atividade, entre outros. Os artefatos materiais utilizados pelo tutor da EaD e que o auxiliam a construir seu objeto, a mediação e a transposição didática, são as ferramentas virtuais utilizadas nos cursos a distância; os artefatos simbólicos são os diferentes gêneros textuais mobilizados e o gênero de atividade do trabalho da tutoria em EaD.

No caso da tutoria da EaD, como exemplo de *instrumentos materiais* cito o computador, assim como encontrou Ferreira (2011) em seu estudo sobre os tutores de sua instituição; a pesquisadora encontrou também o uso do celular, o que não é o caso desta pesquisa, já que os tutores sujeitos deste estudo, unanimemente, declararam não usar o celular no exercício da tutoria. Destaco o uso do computador devido ao papel central ocupado por esse instrumento na efetivação do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, considerando o AVA na Plataforma Moodle, disponível na rede virtual. Em relação ao celular, diferentemente do encontrado por Ferreira (2011), os tutores participantes deste estudo referem em seus discursos que não utilizam essa ferramenta para dar assistência aos acadêmicos; alguns relataram já tê-lo usado para responder a e-mails dos acadêmicos, porém

essa prática foi proibida pela coordenação do curso: a orientação é de que todas as participações dos acadêmicos e tutores no AVA devem ser devidamente registradas nesse ambiente, o que não aconteceria ao serem utilizados emails particulares de tutores e acadêmicos.

No tocante *aos artefatos de ordem simbólica* na atividade de tutoria, cito os diferentes gêneros textuais e o gênero de atividade do trabalho de tutoria em EaD. Este último, por se constituir como o conjunto de regras do agir coletivo, elaborado pelos trabalhadores de dada profissão, foi construído pelos tutores no decorrer do primeiro semestre do curso (01/2013), considerando as especificidades da disciplina mediada, intitulada 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'.

Em relação às prescrições para o trabalho<sup>25</sup>, Amigues (2004) acentua que estas, além de determinar, ao menos em parte, a sua realização, influenciam no trabalho do professor. Acresce que se forem vagas e imprecisas, as prescrições podem causar sentimento de impotência nos docentes. Nessa linha, Machado e Abreu-Tardelli (2009), respaldando-se em Clot (2007 [1999]), indicam elementos que podem conduzir o professor – e aqui os transfiro ao tutor – ao sentimento de impotência, os quais seriam:

- (...) a ausência total de prescrições para agir;
- (...) existência de prescrições vagas, que, de fato, não orientam o trabalho a ser realizado;
- (...) falta de recursos materiais ou simbólicos que possam servir efetivamente para os objetivos a serem atingidos, de acordo com as prescrições (...);
- (...) dificuldade no manuseio de novo(s) artefato(s) (material ou simbólico) (MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009, p.107).

O desvelamento desses fatores, em consonância com Ferreira (2011), indica uma possibilidade diferenciada de pesquisar o trabalho do professor – no caso, do tutor. Ao considerar esses impedimentos, observo que podem ser o ponto de partida para o surgimento de questões recentes acerca da atividade docente em uma nova ótica, que direciona o olhar do pesquisador para os conflitos que permeiam seu trabalho. O ISD, juntamente com a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, aponta que esses empecilhos contribuem significativamente para gerar conflitos e tensões prejudiciais à efetivação da ação docente e, aqui, à ação da tutoria.

---

<sup>25</sup> Reitero que, nesta Tese, os documentos oficiais que tratam do tutor não são analisados porque o objetivo maior é analisar a mediação realizada pelo tutor da EaD. As análises desses documentos à luz do ISD encontram-se na dissertação de mestrado de Ferreira (2011).

Entretanto, mesmo havendo possibilidade de prefigurações das tarefas encaminhadas pelos docentes, nem sempre o trabalho realizado ocorre como se espera, como o docente pretendia desenvolvê-lo. Dessa forma, o trabalhador, ao tentar realizar suas tarefas, se depara com diversos entraves que o impedem de realizar o que lhe foi prescrito. Esses empecilhos são descritos por Clot (2007 [1999]) como verdadeiros impedimentos na execução das atividades, e o autor propõe o que denomina real da atividade, o trabalho real, que é “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (p.116).

Nesse contexto, o trabalho real remete aos impedimentos que determinaram a não realização do que estava previsto nas prescrições. Ferreira (2011) atesta que esse tipo de trabalho engloba o trabalho pensado, almejado, possível, porém não realizado que permeia a atividade docente. O trabalho real englobaria não só tudo o que o trabalhador realizou, mas ainda tudo o que ele planejou executar, mas que ficou impedido de fazê-lo.

E ainda, além da dificuldade de executar o que está disposto nas prescrições, cito Ferreira (2011), para quem o trabalhador contemporâneo, especialmente o do professor, e estendo ao tutor, também é afetado em relação à definição de seu papel como consequência das novas exigências de trabalho. O atual mercado, fundamentado no neoliberalismo<sup>26</sup>, requer um professor que atenda às exigências demandadas pelas instituições, as quais, com a inclusão das NTIC, exigem um profissional cada vez mais hábil no manuseio dessas tecnologias e competente no que tange às diversificadas tarefas que lhe são imputadas.

Saliento, em concordância com Bueno e Ferreira (2011), que a atual influência da política neoliberal vigente afeta tanto as instituições de ensino privadas quanto as públicas. Em decorrência da preocupação com o acúmulo de capital, o professor passa a ser considerado mão de obra terceirizada, como é o caso do tutor da EaD. O único vínculo entre a instituição e este último profissional se resume a um contrato de prestação de serviço que lhe dá o direito de receber uma bolsa como remuneração pelo seu trabalho, o qual pode ser cancelado a qualquer tempo, conforme indica o Artigo 24 da Resolução CD/FNDE 06/2009.

Nesse âmbito, ao relacionar os instrumentos com o fazer pedagógico do tutor, percebo, assim como detectou Ferreira (2011), que tanto os artefatos de ordem material quanto os de ordem simbólica foram modificados particularmente devido à inserção das NTIC

---

<sup>26</sup> Doutrina composta por um conjunto de concepções político-econômicas oriundas do capitalismo que defende a não participação do Estado na economia, garantindo a liberdade de mercado em detrimento de interesses sociais (FERREIRA, 2011, p.49).

na estrutura do modelo de ensino a distância, acarretando mudanças substanciais em seu processo de ensino e aprendizagem, e são as implicações dessa modalidade de educação, relativas ao trabalho da tutoria, que me interessa nesta pesquisa, especialmente as que se reportam ao agir educacional do tutor a distância.

Ao analisar as interpretações do tutor relativas a seu trabalho, corroborando Ferreira (2011), acredito encontrar as lacunas presentes no agir desse profissional, os impedimentos que não viabilizaram a realização das atividades de tutoria.

Ainda no campo dos estudos do ensino como trabalho, o agir profissional do docente pode ser considerado instrumento mediador da atividade de ensino-aprendizagem (BARROS, 2012). Assim como esta autora, para tratar desse instrumental didático apoio-me na noção de *gestos profissionais* ou *gestos didáticos* (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011; 2014b), particularmente no caso do trabalho do tutor da EaD. Nascimento (2014b) afirma que os gestos didáticos são movimentos discursivos e pragmáticos – verbais e não-verbais –, observáveis no trabalho do professor, cuja finalidade é a aprendizagem do aluno. Para Aeby-Daghé (2008), esses gestos, portadores de significados, integram o complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares que constituem a cultura escolar.

Nascimento (2014b) assevera que podemos tratar de duas categorias de gestos didáticos: os gestos fundadores, referentes às práticas convencionalmente estabilizadas pela prática escolar, e os gestos específicos, que se reportam às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino. Nesta Tese, os gestos didáticos específicos encontram-se a serviço da construção dos objetos de ensino no processo da transposição didática, moldando-se às necessidades da didatização dos conteúdos ensináveis, e esses objetos, por seu turno, são internalizados à medida que os gestos didáticos do tutor se incorporam à atividade de ensino-aprendizagem.

Acredito, juntamente com Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Nascimento (2011, 2014b) que a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar é controlada pelos gestos didáticos, já que “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p.84).

No tocante aos gestos didáticos fundadores, Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86) propõem a seguinte modelização: a) *presentificação*, cuja finalidade é apresentar aos alunos um objeto social de referência, em suporte adequado, que passará por um processo de

didatização; b) *apontamento/ elementarização*, que focaliza uma ou mais dimensão ensinável do objeto de ensino e aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão; c) *formulação de tarefas*, cuja porta de entrada são os dispositivos didáticos e cujo estudo envolve a utilização de comandos; d) *criação de dispositivos didáticos*, que são os meios para enquadrar uma atividade escolar e que pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.); e) *a utilização da memória das aprendizagens*, que implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens para permitir utilizá-las posteriormente; f) *a regulação*, que inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As internas são centradas nas estratégias para obter as informações relativas ao estado dos conhecimentos dos alunos e podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática; as regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa, e a avaliação, por sua vez, é considerada um gesto didático específico de regulação; g) *a institucionalização*, que segundo Nascimento (2011, p.427), constitui os “gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos”. Esta última se apresenta sob a forma de uma generalização e envolve a apresentação de informações relativas ao objeto de ensino, evidenciando os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender (BARROS, 2012).

Ainda para Nascimento (2014b), “os gestos apontam para uma ‘matriz do agir profissional’, onde se entrelaçam pensamento e atividade”. A autora distingue, nessa relação, quatro possibilidades de análise: a) os gestos languageiros e multimodais, relacionados à postura enunciativa do professor; b) os gestos de colocação em cena dos saberes, que invocam os processos de institucionalização dos saberes; c) os gestos de ajustamento, que caracterizam as tomadas de decisão nas interações com a situação de ensino e aprendizagem; d) os gestos que se revelam como ação ética em uma determinada sala de aula, centro de emanção de valores emergentes em um tempo e lugar (NASCIMENTO, 2014b). Neste trabalho, assim como Nascimento (2014b), tomo os gestos didáticos como categoria de interpretação do agir docente, e transpondo para este estudo, para o agir do tutor da EaD.

Na sequência, contemplo elementos da Transposição Didática, considerando sempre as diferenças entre essa modalidade de ensino e aquela descrita pelos autores, mas por outro lado, aproximando-as também.

#### 4.6 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A noção de Transposição Didática (TD) é essencial na compreensão do processo de apropriação dos conhecimentos dos tutores participantes deste estudo bem como dos efeitos do agir desses sujeitos na mediação empreendida no AVA de uma disciplina de um curso de graduação a distância. Nas Didáticas das Línguas, quadro em que esta pesquisa também se inscreve, a análise dos processos de mediação formativa realizada mediante a TD revela mecanismos de apropriação e de interiorização de um objeto de saber. Trato sucintamente da origem histórica do termo TD e o discuto em relação ao quadro atual do ISD, buscando elucidar as prerrogativas contextuais desta Tese.

Inicialmente cito Vygotsky (1998, 2000, 2001), quando afirma que o primeiro e mais relevante papel da escola é propiciar aos alunos situações de ensino e aprendizagem em que o saber produzido pela humanidade – os pré-construídos, na visão de Bronckart (2006) – seja apreendido de fato. Na visão de Chevallard (1991), o saber não pode ser veiculado em sala de aula em seu estado original, sendo necessária, portanto, a sua adequação ao nível de compreensão dos alunos. O processo de transformação do saber científico em saber ensinável denomina-se transposição didática. Para o autor:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática<sup>27</sup> (tradução minha).

Historicamente, dois autores são considerados os precursores das discussões em torno da TD: o sociólogo Verret e o matemático Chevallard. Este último propala que o termo transposição didática, no sentido aqui tratado, foi empregado primeiramente pelo sociólogo francês Michel Verret em sua Tese de doutorado intitulada *‘Le temps des études’*, de 1975, na qual o autor se propôs a realizar um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares com a finalidade de contribuir para o entendimento das funções sociais dos estudantes. Assim, para pensar o tempo das práticas escolares, Verret ocupou-se

---

<sup>27</sup> No original: “*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique*” (CHEVALLARD, 1991, p.45).

dos saberes que circulam nesse contexto, argumentando que estes condicionariam o tempo dos estudantes em dois sentidos: o tempo do conhecimento, a ser regulado pelo próprio objeto de estudo, e o tempo da didática, estipulado segundo as condições de ‘transmissão’ desse conhecimento. Verret define didática como a transmissão de um saber adquirido, transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem, daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem (VERRET, 1975). Da mesma maneira que o tempo, a prática didática também se desdobraria em duas: a prática do saber e a prática de sua transmissão. Nesta última, as imposições de rotina e de institucionalização se relacionariam diretamente com a estruturação do tempo escolar e com a configuração dos conteúdos trabalhados na escola.

Assim como Hila (2011) em sua pesquisa, a discussão do sociólogo Verret acerca das três forças que podem levar um objeto científico a sofrer transformações é o que me interessa neste estudo. Em conformidade com o autor, a primeira dessas forças é o tipo de relação que é conservada no momento da transposição com as bases de referências científicas das quais um determinado saber se origina – quanto mais distante for essa relação, mais transformações o objeto sofrerá. A segunda se reporta ao estatuto dos destinatários da transmissão do saber. Como exemplo, a idade dos alunos implica que os saberes sejam adaptados e articulados aos seus conhecimentos preliminares, seja em forma de imagens, esquemas, pré-noções, enfim, de uma série de recursos e artefatos para que o objeto de saber seja apropriado. A terceira força envolve os elementos do contexto institucional das práticas de transmissão dos saberes onde se realizam: a escola, a organização curricular, os alunos – incluindo-se o ritmo de aprendizagem, as atitudes em sala, etc.

De acordo com Grillo (2004), além desses fatores postulados por Verret (1975), outros também podem influenciar as decisões tomadas pelo professor – aqui, o tutor – no tocante à transposição didática: o conhecimento do currículo, dos programas e dos materiais didáticos; a construção pessoal no que tange à forma de transformar o conteúdo acadêmico em conteúdo ensinável; o conhecimento que possui sobre seus alunos; o conhecimento da instituição escolar em que atua, com suas regras, normas e valores; o contexto psicológico do próprio professor – ou tutor –, tais como sua personalidade, suas crenças pessoais, seus valores; e o contexto sociológico, isto é, as características grupais e funcionais da sala de aula – virtual – e da instituição.

Já a contribuição do matemático Chevallard para a discussão da TD consta de seu livro de 1991, em que o autor registra que o ensino e a aprendizagem de dado saber sábio/científico só serão possíveis se esse saber sofrer ‘deformações’ para estar apto a ser

efetivamente ensinado. Para o autor, são três os saberes que compõem o processo de TD: *o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado*. A transformação do saber sábio em saber ensinado, em sua ótica, envolve outro conceito relevante: o da *noosfera*, compreendida como o local em que se opera a interação entre o sistema de ensino – constituído pelo professor/saber/aluno – e o seu entorno. A noosfera abrange as pessoas, os grupos sociais, as instituições que de forma direta ou indireta interferem, influenciam, contribuem ou modificam o sistema escolar, como os pesquisadores, os cientistas, os autores de manuais didáticos, os coordenadores, supervisores, diretores, especialistas, técnicos governamentais e ainda a opinião pública e os pais, que em consonância com o autor também influenciam no processo de transposição didática.

Desse modo, Chevallard (1991) assinala que no sistema didático há profunda relação entre os elementos internos – que acontecem em sala de aula – e os elementos externos que o influenciam. O sistema didático, em que estão as salas de aula, insere-se em um sistema de ensino articulado à noosfera, ou seja, a um ambiente social mais amplo, representado pelas instâncias políticas, pela administração escolar e pelos pais. Na acepção de Chevallard (1991), é essencial observar os fluxos do saber no interior desses sistemas para verificar as influências e as coerções que cada sistema exerce no processo de transposição.

Há ainda outra dimensão que deve ser analisada no processo de TD, que se refere à questão da legitimidade do saber a ensinar. Considerando que o saber a ser ensinado é tido como um novo tipo de saber – diferente do científico –, a fim de que não haja a utilização de conceitos sem o mínimo de significado para os alunos, recomenda-se o uso de diversas fontes de referências que estabeleçam a legitimação do saber a se ensinar. Bronckart (2005) alerta para o fato de que ao se adotar essas práticas de referência, os saberes a ensinar devem permanecer próximos dos saberes cultos, para não incorrer na negação dos conceitos científicos, e estes devem ser suficientemente distintos dos saberes do senso comum e particularmente distintos dos saberes dos pais, para que a legitimidade do ensino escolar seja preservada. Se acontecer de esse saber perder o estado intermediário, ele se torna obsoleto no tocante à evolução dos conhecimentos científicos, banalizado a ponto de ser confundido com o senso comum, e daí sua reatualização se faz imprescindível (HILA, 2011).

Ainda citando Chevallard (1991), outra dimensão que influencia o processo de TD é a questão da temporalidade, bem como a necessária programação do ensino. Na concepção deste autor, nos textos de saber escolar são observadas uma delimitação e uma

reorganização dos saberes sábios pelos agentes da noosfera segundo uma progressão que deve ser alcançada pelos alunos. Grillo (2004) pontua que a TD reconhece algumas utilidades, como tornar ensináveis os saberes construídos coletivamente e acumulados pela cultura assim como propiciar aos alunos a sua apropriação. Entretanto, a autora ressalva que a TD tem desvantagens: pode falsificar, simplificar ou banalizar o objeto de ensino. De qualquer forma, porém, sou favorável à assertiva da autora de que a TD é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer nível e ou em qualquer modalidade.

Amarante (2011) estuda a TD no ciberespaço e sublinha que, nesse espaço virtual, a mediação do conhecimento mediante as ferramentas assíncronas – *homepages*, emails, fóruns – e síncronas – chats – configurariam a utilização de novas técnicas de transposição didática apresentadas pela imagem, pelos vídeos, pelo hipertexto, pelo cibertexto, pela multimídia, e para o pesquisador é uma tarefa de reflexão sobre “os efeitos na constituição dos discursos e dos sujeitos educacionais que pelo e no discurso se constituem” (p.138). Examinar essa transposição didática pela linguagem, observando em que medida o texto é tomado como objeto de transformação, de desenvolvimento e de crescimento, é tarefa desafiadora a que me proponho nesta Tese, considerando que as tecnologias digitais, na EaD, constituem a infraestrutura desse ciberespaço pedagógico a que a autora se refere. Em sua visão, o discurso de transposição didática no ciberespaço é regulado pelo princípio de autonomia que subjaz à própria internet e ao gênero digital por ela estabelecido, configurado “pela tradição da cognição do conhecimento” (AMARANTE, 2011, p.151), e torna-se meio de aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, objetivando que os conhecimentos de um objeto – no caso desta Tese, de uma prática languageira – sejam alvo de uma transposição didática mediante o ciberespaço da tutoria, estes necessitam passar por três níveis básicos de transformações: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; 2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Nesse contexto, dois níveis podem ser distintos: a transposição didática externa e a transposição didática interna (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). A primeira diz respeito ao primeiro nível descrito por Machado e Cristovão (2006), isto é, à passagem dos saberes científicos para os saberes a ensinar. Já a transposição externa, conforme Nascimento (2010), parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para

constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos. Barros (2012) propala que os trabalhos nesse nível, em consonância com Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009), auxiliam a clarear a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização.

A transposição didática interna, por seu turno, relaciona-se aos segundo e terceiro níveis de transformações: “a transposição interna envolve não somente a passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, mas na criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino” (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009, p.74). Junto com Barros (2012), também acredito que a investigação da transposição didática externa deve incluir também o processo de intervenção didática na triangulação dos sujeitos aí envolvidos – tutor e alunos – e dos objetos de ensino a partir da mediação dos instrumentos didáticos a fim de investigar o processo que envolve o ensinar e o aprender no âmbito da sala de aula, mesmo que virtual.

A vertente didática do ISD e seus pesquisadores têm desenvolvido estudos em todos os níveis da TD a partir de um instrumental teórico-metodológico que tem possibilitado a concretização e a possível avaliação/investigação desse processo. O ISD vislumbra a transposição didática como um lugar de destaque, considerando que a preocupação com o desenvolvimento humano ocorre à medida que o sujeito se apropria dos pré-construídos, o que depende dos processos de TD (BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998; BRONCKART & SCHNEUWLY, 1991; BRONCKART, 2005).

Bronckart e Giger (1998) afirmam serem três os níveis envolvidos no processo de TD: o sistema educacional, o sistema de ensino e o sistema didático. O sistema educacional estipula o conhecimento a ser ensinado e é constituído pelos textos prescritivos que instauram as expectativas esperadas pela sociedade em relação a dado saber científico, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior, os livros didáticos, os textos prescritivos, entre outros. O segundo nível apontado pelos autores é representado pelas instituições de ensino, as escolas que dão forma às escolhas efetuadas pelo sistema educacional e instauram os conhecimentos escolhidos a serem ensinados, e o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, formado pelo professor, acrescento tutor, alunos e pelos objetos de saber e pelas relações com eles estabelecidas em sala de aula, mesmo as virtuais, as quais, por

seu turno, instituem os conhecimentos efetivamente ensinados (BRONCKART, 2005, 2006), como, por exemplo, a IES investigada. No Quadro 21, sistematizo esses níveis.

**Quadro 21** – Níveis do processo de Transposição Didática no sistema de tutoria dos cursos a distância

Nível 1: o sistema educacional	- Estabelece o conhecimento a ser ensinado e é constituído pelos textos prescritivos que instauram as expectativas esperadas pela sociedade em relação a dado saber científico, como, por exemplo, a LDB, os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior, documentos da UAB, editais da UEM, os livros didáticos, entre outros.
Nível 2: o sistema de ensino	- Representado pelas IES que oferecem cursos a distância, as quais dão forma às escolhas efetuadas pelo sistema educacional e instauram os conhecimentos escolhidos a serem ensinados.
Nível 3: o sistema didático	- Constituído pelo docente responsável, tutor, alunos e pelos objetos de saber e pelas relações com eles estabelecidas no AVA, as quais instituem os conhecimentos efetivamente ensinados.

**Fonte:** A própria autora

Dessa relação resultam as transformações: o conhecimento científico passa primeiramente por uma transformação e constitui conhecimento a ser ensinado; o conhecimento a ser ensinado passa novamente por transformações e constitui conhecimento efetivamente ensinado; e por fim, o conhecimento efetivamente ensinado constitui conhecimento efetivamente aprendido pelo aluno. Essas transformações, por sua vez, acarretam alguns problemas, como podemos verificar no Quadro 22, fundamentado em Bronckart e Plazaola Giger (1998).

**Quadro 22** – Alguns problemas referentes à transposição didática segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998)

Nível de transformação	Problemas detectados
Nível 1: o sistema educacional	- Ruptura epistemológica com a fonte de origem; - Falta de consenso na seleção da teoria de base para o ensino; - Despersonalização do conhecimento.
Nível 2: o sistema de ensino	- Compartimentalização dos conteúdos; - Fragmentação do conteúdo; - Interpretações equivocadas dos objetos teóricos; - Definições curriculares considerando as coerções dos

	representantes da noosfera.
Nível 3: o sistema didático	- Dimensão temporal da aprendizagem em relação aos conteúdos programáticos; - Ausência de práticas de referência pelo docente; - Representações do próprio docente acerca do que seja ensinar.

**Fonte:** Adaptado de Hila (2011, p.124)

Um quarto nível no processo de TD é incluído posteriormente por Bronckart (2006): os conhecimentos efetivamente apreendidos passam a conhecimentos de aprendizagem avaliados por testes, provas e exames nacionais, tais como a Prova Brasil, o ENEM, a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa, dentre outros. Saliento que esse nível é representado, aqui, pela avaliação que realizo ao final desta Tese como pesquisadora.

Nascimento (2012) afirma que o percurso de um conteúdo pedagógico passa pelas universidades e pelos processos de formação, em que são adquiridos os saberes científicos que se confrontam com os saberes espontâneos, momento em que, para a autora, já se inicia o processo de transposição didática. Os saberes científicos são organizados a partir dos saberes a serem ensinados, determinados pelos documentos oficiais para a educação – orientações curriculares, parâmetros, diretrizes, entre outros – e ambos, saberes científicos e saberes a ser ensinados, correspondem ao nível externo da transposição, uma vez que são externos à sala de aula, mas indispensáveis ao nível interno. O processo de TD se dá a partir dos aspectos epistemológicos e afetivos, pela organização e escolha do material e dos gestos didáticos para o trabalho com o aluno, o que corresponde ao nível interno da transposição (NASCIMENTO, 2012b). Essa complexidade, segundo Machado (2009a), faz do trabalho uma atividade conflituosa, implicando escolhas pertinentes no enfrentamento de conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições e consigo mesmo (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014), porque o trabalhador é guiado por objetivos construídos em consonância com as prescrições, com a situação em que se encontra e com seus limites físicos e psíquicos.

Nesta pesquisa, o processo de TD envolve os tutores enquanto mediadores de conhecimentos do curso de Letras a Distância a se apropriarem de um novo objeto teórico – conteúdo de dada disciplina – a ser repassado aos acadêmicos desse curso por meio do AVA. No movimento de aprendizagem e de internalização dos tutores em relação ao conhecimento a ser ensinado, há outro subnível de transposição à medida que os conhecimentos a serem ensinados foram selecionados pelo docente responsável pela

disciplina como representante da noosfera, os quais, por seu turno, constam do livro didático previamente organizado voltado para a disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'.

O processo de TD envolve diversas transformações do saber científico, as quais, de acordo com Bronckart (2005), são necessárias para que dado objeto teórico seja apreendido. Essas transformações acontecem em três níveis distintos: *no sistema educacional, no sistema de ensino e no sistema didático*. Nessas sucessivas e constantes transformações, a interferência dos agentes da noosfera que definem, reconfiguram, atualizam e por vezes distorcem o próprio objeto de saber deve ser considerada. Hila (2011) pontua que, de forma mais específica no sistema didático, devemos levar em conta que os gêneros de atividade selecionados pelo docente responsável, seus esquemas de utilização, o tempo de aprendizagem dos alunos e seu estilo configuram dimensões subjetivas que também interferem no processo de TD.

Barros (2012) expõe que a elaboração de instrumentos didáticos é fundamental no processo de formação docente, já que os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são por eles elaborados, o que os torna, de certa forma, “refêns” de livros didáticos e apostilas que muitas vezes não conseguem suprir as exigências das novas diretrizes educacionais. No caso desta Tese, o material didático é elaborado pelos docentes, e excepcionalmente possui capítulos escritos em coautoria com um dos tutores entrevistados.

Em consonância com Barros (2012) e Nascimento (2009b), o desenvolvimento de capacidades para a elaboração de ferramentas semióticas para a TD pode levar o professor à gênese instrumental de que trata Rabardel (1995): os materiais didáticos deixam de ser simples ferramentas de “aplicação” de conteúdos e passam a ser “instrumentos” de mediação didática. No caso desta Tese, os tutores, em raras ocasiões, são convidados a elaborar capítulos de livro didático a ser utilizado no curso de graduação a distância, mas isso ocorre de forma isolada e depende da formação do tutor; como exemplo, destaco que, no material didático destinado ao curso de Letras e de Pedagogia a Distância da UEM, há capítulos escritos por uma tutora em coautoria com os docentes, considerando que a temática contemplada nos capítulos é de domínio dessa tutora em sua formação acadêmica no doutorado. Estudos recentes, como os apresentados no Mapeamento do trabalho do tutor da EaD, sugerem que o tutor deveria ser convidado a elaborar livros didáticos juntamente com os docentes responsáveis pelas disciplinas dos cursos de EaD, o que demandaria uma nova visão do papel do tutor, como alguém que de fato participa do processo de ensino e aprendizagem e não como um mero executor das atividades ali prescritas.

Neste capítulo, tratei das bases teórico-epistemológicas fundamentais para a compreensão dos movimentos de apropriação e de desenvolvimento do agir pela linguagem: o ISD – apresentei o início dessa teoria, os autores em que o ISD se fundamenta, destacando os conceitos bakhtinianos e os vygotskyanos que contribuem para essa ciência e consequentemente para esta Tese, assim como os desdobramentos dessa teoria, os contextos de pesquisa em ISD, as vozes dos agentes sociais e a análise do agir. Vimos que essa teoria atribui grande relevância à linguagem, e que as práticas pedagógicas languageiras situadas constituem os instrumentos principais do desenvolvimento humano em relação aos saberes e às capacidades do agir e da identidade das pessoas; os aportes teóricos essenciais para fundamentar essa teoria provêm de Volochinov-Bakhtin e de Vygotsky, apropriando-se da abordagem descendente dos fatos languageiros, elevando a primeiro plano a práxis, a dimensão ativa e prática das condutas humanas, particularmente as condutas verbais. Em relação à mediação, processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e outros homens, os postulados vygotskyanos esclareceram que se compõe por instrumentos, sujeito e objeto, e nela, as funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem e se relacionam com as ações intencionais como planejamento, memória voluntária e imaginação, e as funções psicológicas elementares referem-se ao que é nato, biológico, instintivo e reflexo. Vimos ainda que o ISD se desdobra em três níveis: dimensões da vida social, processos de mediação formativa e análise dos efeitos das mediações formativas, e que os contextos das pesquisas que englobam essa teoria são o da instituição educacional em geral, nos diferentes níveis que a compõem. A análise do agir nessa teoria direciona-se para o ambiente humano e os textos, dando voz e vez aos agentes sociais.

Discorri também sobre a Teoria da Atividade de Leontiev (2004), tida como um desdobramento das proposições de Vygotsky para mais bem explicitar a questão da apropriação. Nessa teoria, como aponte, Leontiev e seus seguidores buscam entender o processo de mediação, como acontece a apropriação de dado conteúdo escolar mediante o conceito de atividade; afirmam que a atividade conduz à aprendizagem e à apropriação de dado objeto teórico, podendo ser compreendida como uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto, movida por um objetivo e mediada por instrumentos.

Abarquei as teorias complementares como as Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade – para o entendimento do trabalho exercido pelo tutor da EaD, considerando que os aportes desses grupos fizeram emergir três níveis de trabalho: o teórico, o prescrito e o realizado, e para empreender esse trabalho, vimos que o

homem pode se utilizar de artefatos materiais e ou simbólicos, que auxiliam o docente – e o tutor – a construir seus objetos, e esses artefatos se encontram disponíveis no meio social para serem apropriados na realização de suas tarefas. Ainda no campo dos estudos do ensino como trabalho, assinala-ei que o agir profissional do docente pode ser considerado instrumento mediador da atividade de ensino e aprendizagem (NASCIMENTO, 2014b), e discorri sobre os gestos profissionais ou gestos didáticos para compreender o agir profissional do tutor da EaD. Expus elementos da transposição didática para melhor respaldo da análise da mediação dos conhecimentos desempenhada pelos sujeitos, os tutores. Observamos que essa noção é crucial para a compreensão do processo de apropriação dos conhecimentos dos tutores da EaD assim como dos efeitos do agir desses sujeitos em sua mediação no AVA. Para Chevallard (1991), o ensino e a aprendizagem de determinado saber científico somente são possíveis se esse saber sofrer deformações para estar apto a ser efetivamente ensinado, nesse processo, deve-se considerar também a questão da legitimidade desse saber. Nesta Tese, optei por analisar a mediação dos tutores, porém julguei relevante a apresentação de elementos da transposição didática para uma compreensão ampla do processo de mediação.

Fundamentada nessas teorias e postulados, na sequência apresento as análises do questionário, das entrevistas de pesquisa e da mediação efetuada pelos participantes desta pesquisa, os tutores a distância, no AVA de uma disciplina de um curso de graduação a distância.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISES DOS REGISTROS E RESULTADOS DA PESQUISA**

"O tutor, por compreender que o perfil do aluno discente (da EaD) é bem diferente do ensino presencial - formado na maioria por alunos adultos, que precisam ter maturidade e determinação no estudo, responsabilidade em seguir cronogramas estabelecidos, além de requerer conhecimento nas tecnologias utilizadas - cumpre sua função de mediador nesse processo. Isso

requer do professor o conhecimento de quem são seus alunos, como também quais tecnologias são empregadas naquela sistemática educativa, preparando-a para facilitar e auxiliar sua compreensão. Dessa maneira, professor-tutor procurará garantir o aprendizado do aluno e a construção de seu conhecimento de maneira integrada e participativa" (Roberto De Fino BENTES, 2009, p.166).

## 5.1 PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS DO ISD

A historicidade do ser humano é considerada pelo IS, para quem as ações humanas são propiciadas pelo caráter sociossemiótico de apropriação e interiorização que possibilitam a construção da consciência (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014). Nesse sentido, os fatos sociais, (re)elaborados a partir de representações sociais coletivas ou individuais, os fatos de linguagem contextualizados, manifestam-se pelos gêneros e tipos textuais resultantes do entrelaçamento das dimensões “biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas” (BRONCKART, 1999, p.28). Este autor (2006) reafirma essa ideia ao assinalar que, como práticas languageiras situadas, os textos e discursos marcados pelo social e pela linguagem possibilitam o desenvolvimento humano.

Nascimento e Zironi (2014) sublinham que as ações de linguagem revelam os conhecimentos e os saberes, assim como as capacidades de agir e os traços identitários dos indivíduos, e que os textos e discursos são caracterizados por processos diferenciados de representações, regras de funcionamento da linguagem que organizam, explicam ou condicionam esse funcionamento, e citam a assertiva de Bronckart (2009) de que a linguagem existe apenas em práticas heterogêneas, variadas, que se encontram em constante transformação.

As ações languageiras, desenvolvidas em dado quadro social, são reveladas por meio de textos (NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014), e para se apreender o agir comunicativo, segundo Machado (2009b), devem ser observados os textos desenvolvidos na situação de trabalho e aqueles desenvolvidos em outros momentos, o que justifica a utilização de textos e discursos para o entendimento do agir humanos nas mais variadas situações. No caso desta Tese, busco apreender o agir comunicativo do tutor da EaD mediante a observação dos textos e discursos desenvolvidos em situação de trabalho – na análise do AVA da disciplina de um curso de graduação a distância – e textos desenvolvidos em outros momentos – aqueles gerados pela aplicação dos instrumentos de pesquisa usados neste estudo.

Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2005, 2009a) desenvolveram os procedimentos que compõem o método de análise de textos produzidos em situação de trabalho, sobre o trabalho e prescritivos do trabalho, pontuando que esse método ainda se encontra em processo de desenvolvimento com a colaboração de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Alter. As análises das representações geradas com os instrumentos de pesquisa, aqui, fundamentam-se na abordagem descendente proposta por Bronckart ([1999] 2009): no levantamento do contexto de produção desses textos, na análise de sua arquitetura interna ou folhado textual e na análise do nível semântico.

Integrantes do Grupo ALTER (MACHADO, BRONCKART, 2005, 2009a), propuseram um modelo de análise de texto do ISD com base no de Bronckart ([1999] 2009), sugerindo que, no levantamento do contexto de produção, sejam considerados os elementos não contemplados pelo autor em seu modelo anterior, de forma a promover uma compreensão mais ampla do trabalho docente (BRONCKART; MACHADO, 2004). Em relação à arquitetura interna, a reorganização propõe três análises textuais-discursivas: (i) do nível organizacional do texto; (ii) do nível enunciativo; (iii) do nível semântico – do agir (MACHADO, BRONCKART, 2009). Esses níveis estão completamente entrelaçados e se separam apenas para uma apresentação didática (STRIQUER, 2013). Explicito-os na sequência.

As (i) análises do nível organizacional compreendem a organização temática; a identificação do plano global do texto, dos tipos de discursos predominantes, dos tipos de sequências e dos mecanismos de textualização, coesão e conexão. Para identificar o plano global, analisa-se a organização do conteúdo temático mobilizado no texto (BRONCKART, [1999] 2009), ou seja, a organização dos temas mobilizados pelo agente-produtor. Machado e Bronckart (2009) pontuam que a análise do conteúdo temático permite ao pesquisador conhecer os tipos de agir organizados por esse plano, as tarefas tematizadas e os principais actantes postos em cena pelo texto.

Ainda no nível organizacional, a exemplo de Striquer (2013) e Valezi (2014), cito Bulea (2010), que na análise dos textos prescritivos e das entrevistas realizadas com os sujeitos de sua pesquisa elaborou duas categorias analíticas para os temas por estes mobilizados nas entrevistas: (a) segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, definidos como segmentos de orientação temática (SOT); esses segmentos, na pesquisa de Bulea (2010), foram produzidos pela autora, enquanto entrevistadora, assim como procedi nesta pesquisa; e (b) segmentos que desenvolvem o tema já apresentado no texto, os

segmentos de tratamento temático (STT), e que na pesquisa de Bulea (2010) foram produzidos pelos entrevistados, tal como nesta Tese, cujos STTs foram desenvolvidos pelos tutores a distância entrevistados. Assim como Valezi (2014), saliento que me interessa nesta Tese apenas pela nomenclatura utilizada por Bulea (2010) em relação aos temas e subtemas levantados nas entrevistas, e não seu método analítico, até porque os dados aqui gerados são diferentes.

Nas (ii) análises do nível enunciativo, a organização dos tipos de discurso e sua articulação possibilitam conhecer se no texto há maior interação entre enunciador e destinatário – discurso interativo, discurso relato-interativo – ou menor – discurso teórico, discurso de narração. Em relação aos tipos de sequência, conforme sua organização, as representações do enunciador acerca de seus objetivos e sua ação de linguagem podem ser apreendidas; como, por exemplo, se pretende convencer, se fazer compreender, dirigir o olhar de seu destinatário, manter a atenção deste, etc.; seus objetivos e sua ação de linguagem, ou seja, se o que ele quer é convencer, se fazer compreender, dirigir o olhar de seu destinatário, manter a sua atenção, etc.; as representações relativas à temática, como quando o tema é de difícil compreensão pelo destinatário, utiliza mais sequências explicativas; quando o tema é considerado controverso ao destinatário, as sequências argumentativas são as mais empregadas; as representações referentes às capacidades de compreensão e à posição do destinatário em relação ao tema, se são convergentes ou não às do enunciador. E por último, a organização dos mecanismos de coesão nominal possibilita a identificação dos principais actantes postos em cena pelo texto, assim como observar seus papéis em relação ao tema abordado. Machado e Bronckart (2009) asseveram que os actantes não são neutros quando ocorre a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não tem o mesmo valor; esses procedimentos estabelecem ao actante o papel de ator ou de agente.

Em relação à organização dos mecanismos de conexão, organizadores textuais na balisagem do plano de texto, das fases das sequências e dos tipos de discurso, Striquer (2013) assinala que tal organização permite que seja conhecida a ordenação do tempo e do espaço do discurso por meio dos organizadores espaciais e temporais, que podem estruturar a progressão do texto e marcar diferentes partes mediante enumerações, mudanças de tópicos, ilustrações, exemplificações ou ainda expor a responsabilidade enunciativa e a proposta argumentativa do autor do texto por intermédio dos organizadores argumentativos.

O nível enunciativo envolve ainda os mecanismos de responsabilização enunciativa, geralmente marcados por unidades linguísticas, como (a) ausência ou presença de marcas de pessoa; (b) marcas de inserção de vozes; (c) modalizadores; (d) adjetivos. As (a) marcas de pessoa possibilitam conhecer a representação do enunciador no agir representado; como exemplo, a alternância de pronomes pessoais põe em cena o estatuto do actante como aquele que age individual ou coletivamente. No tocante (b) às vozes presentes no texto, estas podem ser as das entidades discursivas que assumem a responsabilidade pela enunciação ou as atribuídas aos responsáveis pela enunciação. Essas vozes, por seu turno, se inserem nos diferentes tipos de inserção de discursos relatados – discurso direto e indireto – e em outros índices de inserção, como aspas, paráfrases etc. Machado e Bronckart (2009) registram que a análise qualitativa desses marcadores permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas; as vozes implícitas ou pressupostas são identificadas mediante os organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção. Os (c) modalizadores do enunciado se configuram em unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição, explicitando o grau de verdade – modalizações lógicas –, de necessidade – modalizadores deonticos – ou de avaliação subjetiva – modalizações apreciativas –, com o qual a instância enunciativa assume esse conteúdo. A identificação da presença ou ausência de modalizadores e a análise de seus valores possibilitam identificar, de acordo com Machado e Bronckart (2009): a posição das instâncias enunciativas mobilizadas sobre o conteúdo do enunciado inteiro; a forma com que as (re)configurações construídas nas proposições são tomadas pela instância enunciativa, se como verdadeiras, possíveis, obrigatórias, etc.; os critérios orientadores da tomada de posição das instâncias enunciativas, provenientes das representações dos mundos formais de conhecimento; e as relações construídas entre os interactantes por intermédio do uso de dado mobilizador. As modalizações subjetivas permitem expor as intenções, as finalidades, as razões e as capacidades atribuídas ou não ao actante do enunciado, e a (d) análise dos adjetivos possibilita detectar as reações das instâncias enunciativas referentes ao conteúdo temático e ao agir do indivíduo posto em cena.

As (iii) análises do nível semântico reportam-se à Semiologia do Agir – estudo do desenvolvimento e do papel dos signos culturais no agir humano – e abarcam todos os dados obtidos com a análise dos níveis organizacional e enunciativo de um texto. Focalizam as escolhas semânticas constantes em um texto, a frequência de uso de determinados sintagmas – verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios – que configuram um

agir. Os elementos do agir também são observados, permitindo depreender se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir. Se a razão for de origem coletiva e de natureza material ou externa, se a finalidade para o agir for de origem coletiva e se ao actante não forem dados ou reconhecidos recursos para agir, o actante é interpretado como agente de suas ações. Mas se os motivos forem caracterizados como razões de agir interiorizadas por um indivíduo singular, e as intenções também forem particularidades de um indivíduo e a ele forem dados ou reconhecidos instrumentos e capacidades para o agir, a interpretação é de que ele é o ator responsável por seu agir.

No Quadro 23, sintetizo os procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD.

**Quadro 23** – Descrição dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD

<b>NÍVEIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO ISD</b>		
<b>NÍVEL ORGANIZACIONAL</b>	<b>NÍVEL ENUNCIATIVO</b>	<b>NÍVEL SEMÂNTICO</b>
a) <i>Organização temática</i> : plano global textual e temas; b) <i>Tipos de discursos</i> : estabelecem distintas relações com a situação de ação da	a) <i>Marcas de pessoa</i> : marcas explícitas – 1ª p. sing./pl., discurso dir./indireto, aspas ou marcas implícitas na fala do enunciador;	a) <i>Elementos do agir</i> : as razões, internas ou externas; a intencionalidade, finalidade ou intenção individual ou coletiva; os recursos para o

<p>linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos: expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto, narrar autônomo disjunto;</p> <p>c) <i>Tipos de sequências</i>: narrativas, injutivas, expositivas, argumentativas, dialogais;</p> <p>d) <i>Mecanismos de textualização</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conexão: progressão temática por organizadores textuais;</li> <li>- coesão nominal: introduz unidades de informação nova e assegura sua retomada por séries de unidades ou processos anafóricos;</li> <li>- coesão verbal: organiza a temporalidade dos processos por terminações verbais ou unidades temporais.</li> </ul>	<p>b) <i>Modalizações</i>: auxiliam na coerência do texto; avaliações realizadas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático;</p> <p>c) <i>Vozes</i>: entidades que assumem (ou que a elas são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.</p>	<p>agir, os instrumentos/ferramentas ou capacidades do agente, respectivamente recursos internos e externos;</p> <p>b) <i>Tipos de agir</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- como instrumento simbólico ou material;</li> <li>- como processo mental;</li> <li>- como atribuição de capacidade.</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Valezi (2014, p.153)

Os procedimentos de análise de textos do ISD foram por mim utilizados em conformidade com os dados que emergiram dos instrumentos de pesquisa aplicados aos tutores e dos textos disponíveis nos fóruns do AVA da disciplina investigada; os textos dos fóruns reportam-se à mediação realizada pelos tutores aos acadêmicos do curso de Letras a Distância.

## 5.2 ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As teorias de base do ISD utilizadas nesta Tese centram-se no desenvolvimento do ser humano, especificamente no desenvolvimento do tutor, e na filiação dessa corrente aos postulados de Vygotsky, o qual afirma que o desenvolvimento humano deve ser aprendido em uma perspectiva dialética e histórica (BRONCKART, 2006). Para alcançar meus objetivos, procedi à análise dos instrumentos de pesquisa por mim utilizados: um questionário e três entrevistas de pesquisa aplicados aos participantes deste estudo, bem como à análise da mediação dos tutores a distância no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', já que me fundamento: (i) na posição do ISD (BRONCKART,

2006), a qual preconiza que para compreender a ação e o desenvolvimento humano é preciso inicialmente entender as características do agir coletivo, pois é nesse nível que se constituem a linguagem e os conhecimentos, e esse agir coletivo é observado nas atividades desempenhadas pelos tutores a distância na tutoria; (ii) nas teorias vygotskianas referentes ao processo de mediação, porque foi necessário conhecer e analisar a atividade externa, as interações dos tutores a distância com o grupo cultural, com os responsáveis pela sua formação na IES, em um processo interpsicológico pelo qual passaram esses profissionais; analisei também os movimentos dos tutores a distância durante a tutoria no AVA da disciplina.

Os procedimentos analíticos têm a finalidade de auxiliar a pesquisadora a responder às perguntas de pesquisa e a encontrar categorias para a análise dos dados gerados pela pesquisa. Destaco que o objetivo geral desta Tese é compreender o agir educacional do tutor a distância da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades pedagógicas.

No Quadro 24, apresento as questões de pesquisa, os objetivos específicos, os procedimentos de análise e a ancoragem conceitual utilizadas nesta pesquisa para a análise e a interpretação dos resultados, em uma síntese dos capítulos e seções da Tese para facilitar a sua visualização e compreensão.

**Quadro 24** – Síntese da pesquisa

<b>Questões de Pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos de Análise</b>	<b>Ancoragem Conceitual</b>
1) Como pode ser caracterizada a atividade de linguagem do trabalho do tutor da EaD?	- Caracterizar o gênero de atividade de linguagem do trabalho do tutor da EaD. - Entender a	- Levantamento dos instrumentos materiais utilizados na mediação;	Trabalho prescrito e trabalho planejado (MACHADO, 2009a).  Gêneros da atividade

	representação do agir do tutor a distância no AVA.		(CLOT, 2007); gestos didáticos (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008).
2) Como são construídas as representações sobre o agir do tutor em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos?	- Determinar o que o trabalho realizado revela sobre os agires de linguagem dos tutores a distância;	- Levantamento dos o(s) objeto(s) ensinado(s) mediado(s) pelo tutor a distância no AVA;	Teoria da Atividade de Leontiev (2004)  BULEA (2010)
3) O que a representação do agir do tutor semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?	- Identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas.	- Levantamento dos instrumentos semióticos utilizados na mediação.	Teoria da mediação de Vygotsky (2008).

**Fonte:** A própria autora

Ao considerar que os textos constituem a materialização das práticas de linguagem situadas e que é por meio deles que são interpretadas as condutas ativas ou o agir humano (BRONCKART, 2006), na análise dos textos produzidos pelos tutores a distância focalizei, em consonância com Bronckart (2006), o agir constituído em dimensões psicológicas, isto é, as ações imputáveis a um indivíduo singular. Entretanto, ao analisar a ação singular de 10 tutores de um curso de graduação a distância, fiz um recorte, um isolamento das ações singulares que representam uma atividade coletiva, a tutoria da EaD.

O contexto sócio-histórico mais amplo em que se insere a tutoria é o curso de Letras a Distância de uma IES vinculada ao Sistema UAB. Os gestos profissionais dos tutores, em consonância com as prescrições oficiais, fundamentam-se na pilotagem de ações para a presentificação e delimitação dos objetos de ensino, a formulação de consignas, apresentação de dispositivos didáticos, gestão do tempo (NASCIMENTO, 2014) e, mais especificamente referentes à sala de aula virtual, implicam gestos de mediação da interação entre o tutor e os estudantes, orientação no AVA para o desenvolvimento das atividades do curso; apoio à busca de solução de dúvidas e disponibilização de *feedbacks* das avaliações realizadas. Esses gestos didáticos específicos são decorrentes da arquitetura da sala de aula virtual que, a exemplo do AVA, reconfigura os gestos profissionais característicos do *métier* educacional. No caso do agir do tutor, as transformações sociais pelas quais passa o seu

trabalho se refletem na adaptação dos gestos profissionais nesse contexto educacional (NASCIMENTO, 2014b).

Bronckart e Machado (2004) salientam a relevância da análise de diferentes textos que permeiam a situação de trabalho a ser investigada, porque podem propiciar uma nova compreensão sobre ela. Nesta Tese, o mapeamento bibliográfico do tutor da EaD, as considerações sobre suas competências encontradas em artigos que tratam de seu papel, a apresentação dos documentos nacionais prescritivos que regulamentam sua função, as prescrições da UAB e do edital da IES proporcionaram esse entendimento, considerando que são textos que abarcam o contexto específico da tutoria dos cursos de graduação a distância no país vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No tocante à arquitetura interna dos textos do questionário e das entrevistas de pesquisa, a reorganização propõe as análises do (a) nível organizacional do texto, (b) do nível enunciativo e do (c) nível semântico (MACHADO, BRONCKART, 2009). O conteúdo temático mobilizado nos textos dos instrumentos de pesquisa, que permite identificar o plano global do texto e compreender o nível organizacional, diz respeito a questões abertas elaboradas pela pesquisadora, em um roteiro pré-existente (MINAYO, 2007), aplicadas aos sujeitos de estudo visando depreender suas representações sobre a tutoria (Quadros 24 a 27). As categorias analíticas para os temas mobilizados pelos tutores no questionário e entrevistas de pesquisa são os nominados por Bulea (2010) SOT – Segmentos de Orientação Temática – que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, produzidos pela pesquisadora-entrevistadora, e STT – Segmentos de Tratamento Temático – produzidos pelos entrevistados. No nível enunciativo dos instrumentos de pesquisa (b), predomina o discurso interativo e o discurso relato-interativo em suas respostas orais defronte à pesquisadora e em suas questões enviadas via email; quanto aos tipos de sequência, estas são, em sua maioria, ora sequências explicativas, ora argumentativas. No nível semântico (c), foi possível depreender as razões, intenções e capacidades para agir dos tutores a distância por meio de verbos no presente ou futuro e da dêixis de primeira pessoa ‘eu’, ‘a gente’ ao se referirem a si mesmos e a seu papel na tutoria.

Os encontros para as Entrevistas 1 e 2 foram organizados no modelo de diálogo, com os turnos de fala intercalando-se entre a pesquisadora (P) e os tutores (T1 a T10); esse gênero de texto é semelhante a uma conversação oral e pode ser considerado pertencente ao mundo discursivo do ‘expor’ implicado e do ‘tipo de discurso interativo’, porque as coordenadas do mundo discursivo mobilizadas nas representações encontram-se

conjuntas às dos actantes postos em cena no ato linguageiro e as unidades linguísticas do texto estão implicadas no ato de produção, assim como aos actantes, ao espaço e ao momento da interação. Já a Entrevista 3 foi enviada e respondida via email, por escrito, e apesar da impossibilidade de percepção das nuances da fala propiciadas pela gravação em áudio, os entrevistados tiveram mais tempo para pensar nas respostas, pois a escrita exige reflexão, o que possibilita dados vantajosos para a pesquisa (ABREU-TARDELLI, 2006).

As unidades linguísticas que marcam a conjunção com as coordenadas do mundo discursivo, nas entrevistas orais e na escrita, são as frases interrogativas (ABREU-TARDELLI, 2011), as questões da pesquisadora que orientam e promovem a interação verbal dos tutores, os actantes, intercalando-se em alguns turnos de fala dos tutores, e as frases declarativas, que compõem as respostas dos tutores e os comentários da pesquisadora durante a conversação oral (Entrevistas 1 e 2). Há ainda segmentos textuais em que as representações dos tutores evidenciam o mundo disjunto às coordenadas gerais e de forma implicada ao ato de produção, constituído de relatos interativos. Os tempos verbais usados nos textos das entrevistas reportam-se à interação verbal em curso: ora são utilizados verbos no tempo presente, ora verbos no pretérito ou futuro – no discurso interativo – e ainda verbos no pretérito, no relato interativo (Entrevistas 1 a 3).

No discurso interativo, os enunciados dos tutores nas entrevistas são marcados pela dêixis de primeira pessoa do singular e por pronomes representativos da relação semântico-discursiva de 2ª pessoa do singular (você), em uma relação de informalidade entre pesquisadora e entrevistados. No que tange ao conteúdo temático abordado nas entrevistas, segui a proposta de divisão temática de Bulea (2010), utilizando, contudo, a exemplo de Valezi (2014), como já expus, apenas a sua nomenclatura e não a sua metodologia analítica para organizar a sequência de temas desencadeados na interação entre pesquisadora e entrevistados em SOTs e STTs (Quadros 25 a 27).

Na sequência, procedo à análise da situação da produção dos textos (BRONCKART, 1999) produzidos a partir dos instrumentos de pesquisa já explicitados, como indiquei na metodologia, iniciando pelo questionário.

### 5.2.1 Análise do questionário

Para conhecer sua formação e seu percurso profissional, encaminhei aos sujeitos um questionário, respondido por dois tutores presencialmente, defronte à pesquisadora, nas dependências da UEM, e aos demais esse instrumento de pesquisa foi

encaminhado – e respondido – via email, o qual revelou que os sujeitos deste estudo são do sexo feminino, cuja idade varia entre 24 a 30 anos (T1, T4, T5, T7, T8, T10), 30 a 40 anos (T2, T3), e entre 40 a 46 anos (T6, T9).

O questionário foi composto por quinze questões abertas, redigidas pela pesquisadora, subdivididas em três SOTs:

*SOT I*: formação acadêmica (SOTs 1, 2, 3, 4, 5, 13, 14 e 15).

*SOT II*: experiência docente (SOTs 6 e 7)

*SOT III*: experiência em EaD (SOTs 8, 9, 10, 11 e 12).

Em relação à formação acadêmica (*SOT I*), os dados apontam que os participantes possuem graduação no curso de Letras presencial da UEM (T1, T2, T3, T6, T7, T10), Fecilcam (T3, T4), Unioeste (T5) e Fafiman (T8, T9); são mestrandos em Letras pela UEM (T1, T3), UEL (T8); mestres em Letras pela UEM (T2, T7, T10); doutorandos em Letras pela UEM (T4, T5), UEL (T9), e doutor em Letras pela UEL (T6). A formação acadêmica, na modalidade presencial, é na área em que atuam na tutoria: são graduados em Letras e pós-graduados nessa área de conhecimento, dado relevante para a tutoria e em consonância com o que solicitam os editais da UAB (BRASIL, 2009) e IES (UEM, 2013).

No que tange à experiência docente (*SOT II*), além de tutores a distância da UEM, são professores de IES privadas e de curso pré-vestibular (T1), professor em IES privada e em rede estadual de ensino (T2) e professores na rede estadual de ensino (T6, T9, T10), além de bolsistas da Capes (T3, T4, T5, T8); apenas um exerce é somente tutor (T7), sem outro vínculo empregatício. Esses dados demonstram que a formação acadêmica e profissional dos tutores a distância relaciona-se à sua atuação na mediação da tutoria de um curso de graduação a distância vinculado à UAB e estão em conformidade com as exigências da UAB (BRASIL, 2009) e da IES em que atuam (UEM, 2013) para a ocupação dessa função.

No quesito experiência em EaD (*SOT III*), apenas um sujeito já havia exercido a tutoria antes, em IES particular (T1); os demais (T2 a T10) tiveram sua primeira experiência na função de tutor no curso investigado. Isso ocorre porque a implantação dessa modalidade na IES em análise, assim como nas IES privadas da região, é recente, assim como é recente a função da tutoria, justificando a pouca experiência profissional dos entrevistados nesse papel. Nesse sentido, observo que os sujeitos desta pesquisa, em variados graus e intensidade, não dominavam os conhecimentos básicos e fundamentais da educação superior na EaD, tampouco o papel, as funções e as atribuições da prática profissional do tutor,

considerando que a experiência na docência nessa modalidade educacional é um acontecimento novo na região e em nosso país. Ademais, essa análise revela que a formação contínua é a única alternativa para resolver ou minimizar o impacto da falta de qualificação, de conhecimentos, de competências e habilidades que envolvem o tutor como formador de professores que almeja assumir o papel e as funções de tutor da EaD (FERREIRA, 2009).

No Quadro 25, exponho os principais SOTs e STTs presentes no instrumento de pesquisa questionário.

**Quadro 25** – STTs desenvolvidos pelos tutores a distância em resposta ao questionário

SOTs introduzidos pela pesquisadora	STTs desenvolvidos pelos tutores
SOT1 Experiência em EaD	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10: <i>apenas como tutores, não como alunos;</i> T6: <i>como aluno de curso de extensão a distância (UEM);</i> T9: <i>como aluna em uma especialização a distância (UFPR).</i>
SOT2 Expectativa em relação à tutoria	T1, T2, T3, T7, T8: <i>experiência docente no Ensino Superior;</i> T4: <i>'formação dos alunos';</i> T5: <i>'ser uma boa tutora';</i> T6, T7: <i>'colaborar na formação de bons professores';</i> T10: <i>'conhecer a EaD'.</i>
SOT3 Maiores desafios da tutoria	T1 a T10: <i>dar conta de todas as atividades.</i>

**Fonte:** A própria autora

No SOT1, a maioria declarou que sua experiência com a EaD se dera apenas '*como tutores*' a distância (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10). Outros (T6, T9) revelaram ter sido alunos de cursos de extensão a distância oferecidos pelo curso de '*Pedagogia a Distância da UEM*' (T6, T9), e um deles (T9) informou que fora aluno de '*vários cursos de extensão a distância*' e de uma '*especialização*', também a distância. O contato com essa modalidade de ensino e o papel social ali representado desde o início, para grande parte dos entrevistados (T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10), foi o de mediador de conhecimentos na função de tutores a distância. Esse dado aponta que a atividade desempenhada na tutoria do curso de Letras a Distância da UEM é construída pelos tutores no momento da prática profissional, considerando sua inexperiência na EaD e nessa função. A representação do agir profissional dos entrevistados acerca do papel exercido na tutoria diz respeito, portanto, apenas ao curso ora referido, já que, à exceção do T1, os sujeitos não possuíam experiência anterior na tutoria dos cursos de graduação a distância.

No SOT2, os tutores revelaram que sua maior expectativa em relação à tutoria é o fato de esta possibilitar '*experiência docente no Ensino Superior*' (T1, T2, T3, T7 e T8) uma forma de '*agregar experiência profissional em seus currículos*' (T2) e de manter-se em contato com a IES; outros responderam que visam à '*formação final dos alunos*' (T4), ser

'*uma boa tutora*' (T5), '*colaborar na formação de bons professores de línguas*' (T6, T7), '*conhecer a modalidade de ensino a distância*' (T10). Os tutores buscam um '*contato com as disciplinas do Ensino Superior*' (T4), '*experiência profissional docente nesse nível de ensino*' (T1, T2, T3, T7 e T8); outros esperam '*contribuir para a formação dos alunos*' (T6, T7), '*conhecer a modalidade*' (T10) e '*ser um bom profissional, um bom tutor*' (T5). Esse desejo, a meu ver, é o de bem representar o papel social deles esperado: ao exercer adequadamente a função de tutor, angariam conhecimentos e experiência para um vínculo maior e duradouro com o ensino superior posteriormente, em outro momento.

Os STTS do SOT3 apontam que os maiores desafios da tutoria em cursos de graduação da EaD é '*dar conta das atividades ali desenvolvidas*' (T1 a T10). Esses dados revelam que, na representação coletiva dos tutores a distância, as atividades a serem desenvolvidas na tutoria são diversas, demandando tempo e empenho. Esses dados também estão em consonância com a literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2011): as muitas atribuições da tutoria da EaD na visão dos tutores dos cursos a distância em todo o país, como aponta o mapeamento bibliográfico relativo a seu papel, na parte introdutória desta Tese.

Nas representações geradas pela aplicação do questionário, evidencio alguns elementos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2001, 2004; DAVYDOV, 1988) na apropriação de dado saber: *o desejo, a necessidade e o motivo*. Leontiev (2004) afirma que a atividade conduz à aprendizagem e à apropriação de dado objeto teórico. A atividade, aqui, é entendida como o agir do tutor direcionada para um objeto, os objetos de ensino, movida por um motivo, o de efetuar a mediação por meio de um instrumento, o AVA. Nesse caso, os tutores demonstraram entusiasmo e vontade – *desejo* – em se revestir do papel social de formadores – elemento de cunho emotivo – quando os indaguei sobre os motivos que os levaram à tutoria. Os registros indicam que os tutores manifestaram entusiasmo e vontade de exercer o papel social de formadores para '*poder ajudar a formar profissionais (...) para o ensino*' (T2), assim como '*vontade de adquirir alguma experiência como professora*' (T3), e ainda se '*aperfeiçoar cada dia mais nessa prática de tutoria*' (T8). Em comum, esses depoimentos revelam que no exercício das funções da tutoria os tutores assumem outro papel social, como o de formadores em razão das interações com os acadêmicos do curso e de suas posições. Os tutores acreditam que o papel a ser desempenhado por eles na tutoria os auxiliará a ter experiência docente e a contribuir para a formação dos acadêmicos do curso, tornando estes últimos '*pessoas mais críticas e responsáveis*' (T2).

Leontiev (2004) concebe a verdadeira atividade como um processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial. A necessidade, por seu turno, desencadeia a atividade (SFORNI, 2004), levando o tutor a ter objetivos e a realizar as ações. A *necessidade* dos tutores a distância é de realizar a tutoria no curso de Letras a Distância de uma IES pública e colaborar na formação de professores, assim como contribuir com o aprendizado dos alunos e para o desenvolvimento do curso de Letras. Os tutores expressam a *necessidade* de, mediante a tutoria, '*colaborar na formação de bons professores*' (T6), '*contribuir com o aprendizado dos alunos*' (T7), '*me familiarizar com a dinâmica dessa modalidade*' (T8), '*contribuir para o desenvolvimento do curso de Letras e colaborar com os alunos da melhor forma possível*' (T9).

O *motivo* é outro elemento da TA, e nesse caso, impulsiona o tutor para a realização da atividade de tutoria. O motivo manifestado pelos tutores a distância é o de colocar-se no papel de formadores; isso ocorre porque a responsabilidade de mediar os conteúdos entre docentes responsáveis e acadêmicos é dos tutores, os quais assumem, durante a tutoria, o papel social de professores, uma vez que se responsabilizam por dirimir dúvidas e responder aos questionamentos dos acadêmicos (T8: '*Para os acadêmicos, espero contribuir partilhando os conhecimentos que estou adquirindo na minha vida acadêmica*'). Essa é uma característica essencial do tutor, um gesto profissional, também depreendida na literatura da área (SOARES, 2010; FERREIRA, 2011), a de 'mediar os conhecimentos entre os conteúdos e os docentes' responsáveis pelas disciplinas, mas no momento da mediação os tutores revestem-se do papel social de formadores, já que são os responsáveis por dissipar as dúvidas dos alunos do curso, dado relevante nesta Tese.

Os motivos da ação, conforme Leontiev (2004), podem ser compreensíveis ou eficazes. Transpondo para este estudo, os motivos compreensíveis seriam se os tutores executassem as tarefas propostas na tutoria apenas para se desobrigarem de uma tarefa. Já os motivos eficazes dos tutores seria a realização das atividades interessados na apropriação dos conteúdos e das ferramentas necessárias para a mediação na tutoria. O motivo manifestado pelos tutores, depreendido de suas representações, é de '*contribuir*' e '*colaborar*' com os acadêmicos e com o curso de Letras a Distância; logo, esse motivo pode ser caracterizado como *eficaz* à luz da Teoria da Atividade. Observo, então, que os elementos da TA como *motivo, desejo e necessidade* encontram-se presentes nos discursos dos entrevistados quando discorrem sobre sua representação como tutores.

## 5.2.2 Análises das Entrevistas de Pesquisa

Para depreender a representação dos sujeitos sobre o trabalho realizado por eles na tutoria, estes foram entrevistados em três momentos específicos, antes, durante e após a tarefa (BRONCKART, 1999), e as entrevistas são assim grafadas: Entrevista 1 (E1), realizada antes do início da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', Entrevista 2 (E2), aplicada durante a vigência da disciplina, ambas gravadas em áudio, e Entrevista 3, realizada após a conclusão da disciplina referida, enviada e respondida via email.

Os temas gerados com o instrumento entrevista de pesquisa foram interpretados especificamente para a construção de representações sobre a formação do tutor a distância para o agir na EaD, considerando, com Bronckart (2006), que os textos resultantes desse agir são (i) reveladores da dimensão psicológica de indivíduos singulares (ii) situados em um coletivo de trabalho mais amplo. Nesse sentido, mesmo com o recorte de ações singulares, as representações construídas sobre o agir do tutor a distância, nas entrevistas, revelam interpretações acerca da (iii) atividade de tutoria em EaD e (iv) sobre a construção da formação docente para o agir nessa modalidade de ensino, revelando também (v) os conflitos ocasionados pelas tomadas de consciência dos impedimentos a esse trabalho.

### 5.2.2.1 A entrevista I

A Entrevista 1 foi realizada com os participantes após o envio e o consequente retorno do questionário e antes de se iniciar a disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'. O objetivo foi compreender como representam o contexto que envolve a tutoria e depreender seu conhecimento prévio sobre os conteúdos a serem contemplados no AVA da disciplina que então se iniciava. Os temas abordados na E1 foram divididos em cinco SOTs:

*SOT I:* experiência anterior e pré-requisitos para a função (SOT1, SOT2);

*SOT II:* acesso às prescrições, preparo para a função e recursos tecnológicos (SOT4, SOT7, SOT8);

*SOT III:* impedimentos e remuneração (SOT3, SOT9);

*SOT IV:* contato com os envolvidos no curso e divisão da tutoria (SOT6, SOT7);

*SOT V:* mediação e conhecimentos prévios (SOT10, SOT11).

Esses SOTs são contemplados no Quadro 26, assim como os STTs desenvolvidos pela pesquisadora e participantes. Na sequência, analiso os STTs com o auxílio da fundamentação teórica adotada nesta Tese.

**Quadro 26** – STTs desenvolvidos pelos tutores a distância a partir da E1

SOTs introduzidos pela pesquisadora	SOTs da Entrevista 1	STTs desenvolvidos pelos tutores
<i>SOT I:</i> Experiência anterior e pré-requisitos para a função.	SOT1: Experiência anterior em tutoria. SOT2: Pré-requisitos necessários para a função de tutor em Letras a Distância e se se consideram preparados para exercer essa profissão.	T1: <i>sim</i> . T2 a T10: <i>não</i> . ----- - T1 a T10: <i>acham válidos os pré-requisitos e sentem-se preparados para o exercício da tutoria</i> .
<i>SOT II:</i> Acesso às prescrições, preparo para a função e recursos tecnológicos.	SOT4: Se tiveram acesso às prescrições fornecidas pela IES.  SOT7: Se a IES em que atuam prepara adequadamente os tutores para sua função.  SOT8: Se os conhecimentos tecnológicos oferecidos pela IES são suficientes para o trabalho com as ferramentas virtuais de aprendizagem no AVA.	T1, T3, T10: <i>sim, porém nada que contemplasse a gama de atividades a serem desempenhadas</i> ; T2, T5, T6: <i>menção ao curso de capacitação promovido pela IES</i> ; T7, T9: <i>receberam um livro explicativo acerca das funções do tutor</i> . ----- T1, T2, T6, T8: <i>não se sentem devidamente preparados pela IES, pois o curso de formação oferecido não supre a demanda, além de possuir pouca carga horária. A prática profissional é que permite o conhecimento amplo de todas as atividades a serem exercidas por eles no curso</i> . T3, T4, T5, T7, T9, T10: <i>sentem-se preparados após um ano de exercício nessa função</i> . ----- T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9: <i>sim, a IES os prepara adequadamente, mediante cursos de formação, para o trabalho com as ferramentas virtuais</i> .
<i>SOT III:</i> impedimentos e remuneração.	SOT3: Dificuldades encontradas na tutoria.  SOT9: Se a remuneração do tutor é satisfatória.	T1, T3: <i>interação precária com os alunos no AVA</i> ; T2, T5, T6, T8, T9, T10: <i>o trabalho concomitante com todas as disciplinas do curso de EaD</i> ; T4, T7: <i>o trabalho técnico, o feedback de cada atividade ou avaliação</i> .  T1 a T10: <i>descontentamento com a remuneração da função de tutor</i> .
<i>SOT IV:</i> contato com os envolvidos no curso e divisão da tutoria.	SOT6: Se julgam pertinente a divisão do trabalho do tutor por área de conhecimento.	T1, T3, T4, T6, T7, T8, T10: <i>favoráveis a essa divisão, mas cientes das dificuldades pedagógicas e de</i>



demais (T2 a T10) tiveram essa experiência somente no papel de tutores da UEM. Reitero que esse fato revela que a representação do agir dos sujeitos deste estudo é construída em sua prática profissional na IES em que atuam, tendo em vista que seu contato com o universo da EaD e com as atividades da tutoria é recente, pois também é recente a implantação dessa modalidade de ensino nessa IES e em algumas instituições privadas de ensino da região, justificando a inexperiência com o universo dos cursos a distância.

No SOT2 da E1, sobre o seu preparo para a tutoria, estes revelaram que sim (T2, T4, T5, T6, T9), com algumas ressalvas: T1: *'preparada eu estou, mas eu não me sinto segura'*; T8: *'Hoje, sim... na semana inicial, não ((risos))'*; T10: *'Olha, sinceramente eu, no início, fiquei muito perdida'*. As representações apontam a insegurança inicial dos tutores em relação à tutoria: *'no início fiquei muito perdida'* (T8), *'fiquei um pouco assustada'* (T2), *'não me sinto segura'* (T3). Essa insegurança é comum a todo início de profissão, em qualquer atividade ou ramo, mas no caso da tutoria é agravada devido à capacitação oferecida pela IES ser insuficiente, segundo os entrevistados: *'a gente não tem todas as orientações necessárias na... naquela capacitação, né?'* (T2), considerando que a segurança e o domínio nas atividades desempenhadas na tutoria acontecem somente com a prática profissional, com o conhecimento, por parte dos tutores, de todas as atividades ali desempenhadas: *'depois de um ano exercendo essa função, eu me sinto preparada para o cargo'* (T4); *'desse contato de como é realmente, eu acho que só na prática ali mesmo que a gente percebe'* (T7). Esse conflito profissional observado nos depoimentos dos sujeitos em relação à capacitação inicial encontra respaldo na literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2009), na qual os tutores também pontuam a necessidade de formação inicial e continuada pelas IES. Destaco que o Nead/UEM, em conjunto com a UAB, oferece anualmente cursos de extensão semipresenciais voltados aos tutores presenciais e a distância, buscando capacitá-los quanto aos recursos virtuais utilizados na EaD.

Apesar de os tutores afirmarem estar preparados para a função que exercem (T1 a T10), declaram se sentir inseguros (T1, T3, T8) ante a pressão exigida na tutoria e diante dos conhecimentos que devem possuir para uma boa mediação com os alunos. Os tutores (T1, T2, T8, T10) evidenciam que somente a prática profissional propicia o preparo para o exercício da função, pois com o passar do tempo revelam adquirir maior segurança no desempenho de suas atividades: T2: *'aprendemos na prática'*; T8: *'a gente teve que descobrir depois, na prática'*. Esses resultados podem ser relacionados à pouca experiência com a docência no ensino superior dos sujeitos deste estudo: a maioria é docente em outros níveis de

ensino e também acadêmicos de cursos de pós-graduação, e buscam com a tutoria experiência nesse nível de ensino, daí deriva a insegurança em seu *métier* profissional; apenas no decorrer da prática profissional sentem-se mais confiantes em si mesmos e nas atividades que desempenham.

Evidencio, assim, um conflito no trabalho do tutor, presente também na literatura da área (TORRES, 2007; SOARES, 2010; FERREIRA, 2011): nos depoimentos, os sujeitos revelam que não foram repassadas integralmente as funções que deveriam exercer em sua função; estas são conhecidas apenas na tutoria. Devido a isso, manifestaram receio de agir errado: T1: *'eu não me sinto segura'*; T2: *'eu estou perdida'*, mas o medo, por sua vez, se torna a motivação de sua ação (CLOT, 2007, p.180). Para este autor, no âmbito do trabalho de comportamento, os sujeitos se protegem do receio de agir errado 'criando medo' para si mesmos e fazendo desses medos o "objeto de um intercâmbio coletivo" (p.179); e argumenta ainda que a ação "demole o medo" (CLOT, 2007, p.180). No caso deste estudo, mesmo com receio, os tutores afirmaram desempenhar suas atividades, e esse desempenho, durante sua prática profissional, os leva a assimilar as atividades da tutoria e a não mais temer as tarefas a eles designadas, ou seja, sua ação remove o medo: T3: *'depois de um ano exercendo a tutoria, eu me sinto segura'*. Observo que a prática longitudinal da tutoria se apresenta como o fator potencial para o desenvolvimento de competências e capacidades do tutor, pois à medida que o tempo passa, as tarefas ali desempenhadas são apropriadas e esse profissional passa a se sentir mais confiante na ação.

Os demais tutores (T2, T4, T5, T6 e T7) revelaram que se sentem preparados para a tutoria, *'apesar de trabalhoso'* (T2), *'apesar de difícil'* (T6). Esse dado revela apenas uma diferença de postura entre os tutores em relação a seu preparo para o exercício da função, já que não são mais experientes em docência que aqueles que manifestaram sentir medo e insegurança ante as atividades a serem por eles desenvolvidas (T1 e T2).

Ainda no SOT2 da E1, sobre os pré-requisitos necessários para a função de tutor a distância, ou seja, possuir conhecimentos relacionados à área de Letras e Língua Inglesa, Educação, Educação a Distância e Informática, graduação em Letras, Habilitação em Língua Inglesa ou Habilitação dupla Português/Inglês, ou graduação em Letras, outras habilitações, com pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado em áreas de Língua Inglesa); ter experiência docente de, no mínimo, um ano na Educação Básica ou Ensino Superior e curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) concluído ou estar

regularmente matriculado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), os participantes acenam que os consideram válidos, ponderando que somente com a graduação não é possível dar conta dos conhecimentos exigidos na tutoria, especialmente na mediação dos saberes exigidos para a tutoria e no que se refere aos saberes específicos da disciplina.

Em sua maioria, os tutores concordam que a formação profissional visando a uma boa mediação junto aos alunos de EaD deve ser a de pós-graduado: T2: *'só a graduação não seria suficiente para ser tutor'*; T4: *'O problema é... dominar as disciplinas do Ensino Superior, sabe? A gente tem que ter um vínculo com a pós-graduação'*; T5: *'Acredito que a graduação não é suficiente pra você trabalhar com tutoria na formação de professores'*, como solicitam as fontes os documentos da UAB (2009) e os editais da UEM (2013). A meu ver, isso se deve porque (i) os saberes sobre os objetos de ensino que são alvo da transposição didática dos cursos a distância, na visão dos entrevistados, devem ser trabalhados de modo mais aprofundado, o que não acontece na graduação, mas sim na pós-graduação, propiciando a segurança nos gestos profissionais necessários para a pilotagem das ações didáticas; e porque (ii) os tutores a distância precisam ser mais capacitados que os acadêmicos, e seus conhecimentos não podem ficar no nível da graduação, e sim em um nível superior, o da pós-graduação, para *'dominar as disciplinas do Ensino Superior'* (T4) e *'trabalhar com a formação de professores'* (T5).

Um dos entrevistados (T1), contudo, diferiu dos demais ao sugerir que acadêmicos do 5º. ano do curso de Letras presencial ou pós-graduandos que não exerçam outras atividades profissionais poderiam trabalhar como tutores a distância, considerando principalmente o excesso de trabalho e a falta de tempo de um tutor da EaD que ao mesmo tempo é professor em outros níveis de ensino: *'Talvez um aluno estagiário do curso da graduação pudesse dar conta melhor do que a gente. Do quinto ano da graduação, né? Ou só se, só se os bolsistas do mestrado, né? Então porque realmente, assim, é muito trabalho mesmo'* (T1). Essa opinião divergente não encontrou eco nos demais depoimentos, que pontuaram que o tutor a distância precisa ter experiência profissional docente ou cursar pós-graduação para dar conta do trabalho na tutoria em EaD (T2 a T10). A meu ver, esse sujeito (T1) quis realçar o montante de atividades constantes na tutoria, que em seu ponto de vista poderiam ser realizadas pelos alunos do último ano do curso de Letras presencial ou por pós-graduandos considerando tão somente o acúmulo de trabalho dessa função, segundo ele, inexequível com o trabalho de professor da rede estadual ou privada de ensino.

Assim, pela linguagem materializada na Entrevista 1, interpreto as representações do tutor sobre as demandas da atividade relacionadas aos saberes e à formação. A maioria dos participantes (T2 a T10) afirma a necessidade de nível de pós-graduação para conduzir de forma satisfatória a tutoria nesse contexto educacional, já que é preciso *'mais'* que os conhecimentos adquiridos em cursos de graduação (T2). As representações detectadas na análise demonstram posicionamentos sobre o trabalho que dialogam entre si, confirmando a avaliação da maioria dos entrevistados sobre a formação docente para exercer a tutoria, o que está em consonância com as prescrições oficiais sobre o papel do tutor (BRASIL, 2009); os sujeitos entrevistados (T2 a T10) concordam com essas exigências.

#### *Análise do SOT II da E1*

O *SOT II* compõe-se pelo SOT4: acesso às prescrições pela IES; SOT7: preparo para a tutoria; e SOT8: conhecimentos tecnológicos para a mediação.

No SOT4 da E1, os tutores assinalaram que tiveram acesso às prescrições referentes às suas atribuições durante a capacitação inicial oferecida pela IES, mas desconhecem outras prescrições. Em seus depoimentos, houve menção às prescrições oferecidas pela instituição *'no momento da entrevista'* (T1) e no *'curso de capacitação'* (T2, T5, T9); as prescrições que conhecem são as constantes dos editais da UEM (T1 e T3) e há referência a um *'texto que falava tudo certinho'* (T7) e ao livro *'Introdução à EaD'*, organizado pela docente e então diretora do Nead/UEM, utilizado na disciplina de mesmo nome obrigatória a todos os cursos de graduação a distância da universidade, livro que trata das funções a serem desempenhadas pelos envolvidos nessa modalidade. Os tutores alegam, porém, que apesar de conhecerem as prescrições para a tutoria constantes no edital, só se deram conta do montante de atividades na *'prática profissional'* (T1, T3). Novamente, como já constatei, a prática longitudinal adquirida na função de tutor é o instrumento potencial para o desenvolvimento desses profissionais: o tempo media a apropriação/internalização das operações que geram competências e capacidades para o agir profissional, entre elas a linguística.

Não observei, nas representações dos tutores, referências aos documentos nacionais prescritivos, relativos à EaD e o expedido pelo Sistema UAB (2009) e àquilo que dispõem sobre seu trabalho. Atribuo essa constatação ao fato de que o conhecimento das prescrições parece ser superficial, os tutores vão realizando suas tarefas sem tomar

consciência sobre essas prescrições para o seu agir. Nesse sentido, em conformidade com Nascimento (2012), interpreto a desvalorização das prescrições no contexto de trabalho: se o agente (operador das ações prescritas) não toma consciência das determinações externas para o agir que são determinadas pelos gerenciadores do trabalho, significa que tanto o trabalhador no coletivo do ofício quanto o sujeito singular que o executa não estão refletindo sobre as capacidades potenciais necessárias para o agir antes da realização das tarefas que o aguardam. Como então o trabalhador irá mobilizar atos reflexivos de autorregulação das suas ações? Como o formador de profissionais vai detectar, nos gestos profissionais, indícios de zonas potenciais de desenvolvimento, considerando, com Bronckart (2012, p. 90), que os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas à medida que os conflitos (zonas potenciais de desenvolvimento) por eles ocasionados sejam gerenciáveis pelo trabalhador? Isso significa que apenas as rupturas e as transformações resultantes das tomadas de consciência provocam o desenvolvimento.

São oportunas as considerações de Matencio (2008) quando pontua que a atividade de trabalho é prefigurada pelo próprio trabalhador. À medida que este reconceitualiza e reelabora as prescrições, constrói prescrições para si mesmo e guia-se por objetivos que constrói para suas tarefas, em uma solução de compromisso com as prescrições externas e com a situação em que se encontra, no limite de seu funcionamento físico e psíquico. Observei esse fato no agir efetivo do tutor, quando prefigura sua atividade no ato da sua função, ainda que haja poucas referências às prescrições externas nas entrevistas.

No SOT7 da E1, questionados se a IES em que atuam os prepara adequadamente para a função de tutoria, os tutores assinalam que o curso de formação inicial para tutoria é oferecido pela IES (T1: *'Então há um curso, um curso acho que de quatro horas na biblioteca'*; T2: *'Nós tivemos um curso de capacitação'*; T3: *'Tivemos capacitações, né?'*; T7: *'Aí eu entrei, né, fiz o curso'*; T8: *'No curso, nós trabalhamos com muitos exemplos, né?'*), mas cuja carga horária é insuficiente (T1: *'o curso é muito curto'*), e que somente a prática profissional os capacita (T2: *'com a prática eu me sinto mais segura nas atividades da tutoria'*). Os tutores destacam a insuficiência do curso de formação inicial para a tutoria ofertado pela instituição, pois segundo eles, nas quatro horas são repassadas instruções gerais a todos os tutores, direcionadas sobre como acessar e utilizar a Plataforma Moodle (T8: *'eles ensinam mais como acessar a Plataforma'*). Em sua visão, esse curso é insuficiente, portanto, para a formação inicial necessária aos tutores a distância para o exercício da tutoria; essas quatro horas/aula, ministradas de forma generalizada a todos os tutores a distância no

'Laboratório da Biblioteca' da universidade (T1), não dão conta de sanar as dúvidas individuais acerca das ferramentas tecnológicas ou de contemplar as atividades a serem desempenhadas por eles na tutoria (T8: '*Uma coisa ou outra a gente teve que acabar descobrindo depois como que funcionava, porque eles não conseguiam exemplificar naquele momento*'), porque as prescrições não são abordadas (T1: '*pra ensinar questões técnicas, né?*'). Saliento que a equipe técnica do Nead/UEM se dispõe a auxiliar os tutores presenciais e a distância em suas dúvidas operacionais no decorrer da tutoria, porém reconheço a falta de pessoal técnico especializado que se dedique especificamente a essa finalidade, o que é um problema maior, relacionado às políticas públicas para a educação e à contratação de pessoal que afeta as IES públicas em todo o país.

Os depoimentos dos tutores a distância revelam que em sua formação inicial para a tutoria estes não se deram conta de todas as atividades que seriam por eles desenvolvidas (T1, T2, T8) durante a sua função, o que justificam as tensões e conflitos na execução das tarefas; mas devo informar que esses cursos de formação continuada são ofertados pela UEM em conjunto com a UAB, de forma a minimizar essa situação.

No SOT8 da E1, indagados se os conhecimentos tecnológicos oferecidos pela IES são suficientes para o trabalho com as ferramentas virtuais de aprendizagem no AVA, dois tutores responderam negativamente: '*não*' (T10), e '*não, uma vez que tive muita dificuldade de acessar a Plataforma Moodle*' (T1). Os demais tutores julgam que a IES seleciona adequadamente os candidatos à tutoria mediante os testes realizados (T2 a T9). Essa divergência observada entre a opinião dos tutores indica que apenas dois deles (T1, T10) não consideram a formação oferecida pela IES adequada para o uso dos recursos tecnológicos no AVA, o que pode ser atribuído à sua dificuldade pessoal no manuseio dessa plataforma operacional. Para a grande maioria (T2 a T9), os testes utilizados pela UEM dão conta de mensurar os conhecimentos tecnológicos dos candidatos à função de tutor da instituição.

As representações dos tutores revelaram que a capacitação inicial oferecida pela IES volta-se essencialmente para o domínio da Plataforma Moodle, já que uma das exigências do edital de seleção dos tutores é o domínio tecnológico, ou seja, é necessário o domínio dos recursos tecnológicos para candidatar-se à função de tutor. No entanto, conforme os tutores, o curso de formação inicial da IES direcionado ao uso da Plataforma Moodle não os capacita adequadamente (T1: '*tive muita dificuldade de acessar a Plataforma Moodle*'); considerando que é um '*curso relâmpago*' (T2), sendo necessário, então, o aprendizado com colegas (T2: '*eu fui aprendendo a mexer com a ajuda de uma colega, que era tutora há mais*

*tempo*'), reiterando que apenas a prática proporciona o bom domínio dos recursos tecnológicos (T4: '*cada ferramenta, você vai aprendendo no desenvolvimento*', T10: '*hoje eu não sinto assim dificuldades*'). Outros informaram que o curso é suficiente (T8: '*Graças a Deus, sim*' e T9: '*tranquilo*'), porque objetivo (T5: '*o curso vai bem direto ao assunto*'), e que a Plataforma Moodle utilizada nos AVA é fácil de ser usada (T7: '*é até bem simples de usar*'), mas que o conhecimento que obtiveram fora da IES foi fundamental para o domínio das ferramentas virtuais utilizadas no curso a distância (T9: '*Eu já tinha feito vários cursos, né, a distância no Moodle*'). Machado (2007, p.91) afirma que a atividade de trabalho "é mediada por instrumentos materiais e simbólicos" à medida que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados no mundo social; no caso dos tutores a distância, observo que a apropriação dos artefatos acontece durante a sua atividade laboral.

Os dados indicaram, ainda, que os tutores entrevistados já possuíam um bom domínio tecnológico adquirido fora da IES (T5, T8, T9), atendendo a um dos requisitos do edital da UEM (2013) e que apenas dois deles encontraram dificuldade no manuseio da Plataforma Moodle (T1, T2).

#### *Análise do SOT III da E1*

O *SOT III* é composto pelo SOT3: impedimentos na função e SOT9: remuneração da tutoria.

No SOT3 da E1, as dificuldades reveladas pelos sujeitos no exercício da tutoria dizem respeito ao excesso de atividades, principalmente ao montante de avaliações e correções (T3: '*A avaliação, a correção de atividades*'; T4: '*corrigir as provas, fazer feedback*'; T6: '*dar conta de todas as correções, trabalho*'); à interação precária com o aluno (T1: '*a interação com os alunos nos fóruns*'); ao trabalho técnico (T4: '*E nota, fechar, fazer planilha*') na plataforma; ao trabalho concomitante com os conteúdos de todas as disciplinas do curso (T2: '*trabalhar com todas as disciplinas... acho que isso é o mais difícil*'; T5: '*dar conta de todas essas áreas*'; T9: '*dependendo da disciplina, né, que você não tem muita afinidade*' e T10: '*O mais trabalhoso eu acho que é... domínio*'). Há o relato de um tutor (T8) que revela não ter tido contato, na graduação que cursou em uma faculdade privada, com a maioria dos conteúdos das disciplinas nas quais efetuará a mediação (T8: '*Então, tem muita coisa que os alunos daqui da UEM, de outras universidades estaduais veem e que eu não vi*'), devendo, então, primeiramente aprender esse conteúdo – e não apenas lembrá-lo – para depois efetuar a mediação didática (T8: '*Então, acabo sofrendo um pouco mais tendo esse*

*contato com coisas novas, coisas que eu desconhecia*); nesse contexto, este tutor deve inicialmente aprender o objeto de ensino para, posteriormente, dar conta de mediá-lo (T8: *'eu nunca lembro de ter visto nada sobre Morfossintaxe na graduação. E tive que auxiliar os alunos nessa disciplina'*). Na literatura sobre o papel do tutor, essas dificuldades, especificamente o excesso de trabalho a ser desempenhado por esses profissionais (TORRES, 2007; FERREIRA, 2011), também aparecem.

No SOT10 da E1, indagados se julgam a remuneração do tutor adequada, os sujeitos alegaram descontentamento, pois a seu ver a remuneração não é *'coerente'* com as atribuições a serem desempenhadas (T1: *'não é tão coerente com a quantidade de trabalho que... a gente tem, né?'*), que a tutoria é levada como uma de suas atividades, e não a principal (T2: *'Então, a tutoria acaba sendo uma das suas... uma das suas atividades. Agora, você precisa pra se manter, ter outras'*), que as exigências são muitas para pouca remuneração (T7: *'Até porque se eles exigem toda uma qualificação, o valor é pouco'*), não há direitos trabalhistas nem reconhecimento da profissão (T4: *'não tem direitos trabalhistas para o tutor'*), que o trabalho é muito grande para pouco recebimento (T3: *'tem muita atividade que o tutor a distância precisa cumprir'*; T5: *'não tinha noção do trabalho que ia ter pela frente'*; T6: *'muito trabalho, responsabilidade, cobrança e exigência'*), que o valor poderia ser maior (T4: *'Essa função deveria ser pelo menos mil reais e não setecentos e sessenta e cinco'*; T7: *'poderia ser um pouco mais, né?'*; T8: *'a bolsa ela poderia pelo menos ser dobrada, né?'*; T10: *'eu acho que poderia receber melhor...'*), pois é menor que a remuneração da IES privada (T5: *'Por mais que as privadas também pagam pouco, ainda tá abaixo do que as privadas têm pago'*), já que como está se trabalha *'por amor'* (T8: *'Na verdade, a gente acaba trabalhando mais por amor, né?'*) e que o tutor poderia ser vinculado à IES (T9: *'O tutor devia ser vinculado à instituição'*). Saliento que as exigências contidas nos editais da UEM estão em conformidade com a legislação que regula o pagamento da bolsa pela Capes e que à época desta pesquisa havia uma proposta de aumento do valor da bolsa aos tutores a ser discutida pelo MEC.

Os tutores reclamaram do excesso de atividades da tutoria (T8: *'é um trabalho árduo, não é fácil não'*) e da baixa remuneração ante a exigência da formação para a função: (T4: *'pra entrar tem que ter o pré-requisito de estar cursando uma pós-graduação, mestrado, doutorado... é, um ano de experiência no ensino'*). Na literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2011), também consta a reclamação dos tutores acerca de sua baixa remuneração, via bolsa, cujo valor é um pouco maior que o salário mínimo vigente nacional, e

também a reclamação da forma de vínculo com as IES mediante contrato temporário de prestação de serviços.

No *SOT III* da E1, os tutores relataram os impedimentos em sua função, que dizem respeito ao excesso de atividades da tutoria, ao montante de avaliações e correções de atividades e à remuneração insuficiente da tutoria.

#### *Análise do SOT IV da E1*

O *SOT IV* é composto pelo SOT6: contato com a coordenação do curso, com os docentes e tutores e SOT7: divisão do trabalho da tutoria por áreas de conhecimento.

No SOT6 da E1, se julgam necessário maior contato com a coordenação do curso de tutoria, os tutores responderam, unanimemente (T1 a T10), que esse contato acontece quinzenalmente e é muito satisfatório (T1: '*A coordenação de tutoria é suficiente*'), pois a coordenação auxilia nas '*dúvidas e encaminhamentos*' (T2, T3: '*ajuda bastante*'), é *eficiente* (T4, T5, T6: '*contato constante e eficiente*'), o contato é '*satisfatório*' (T7, T8, T9 e T10). Nessas representações, fica evidente a satisfação dos tutores com o trabalho realizado pela coordenação de tutoria do curso investigado, a qual disponibiliza aos tutores um '*contato diário, suficiente*' (T1), que '*ajuda bastante mesmo*' (T2), que '*respalda*' os tutores (T10), e as reuniões quinzenais são proveitosas e possibilitam '*dirimir dúvidas e apontar soluções para os eventuais problemas*' (T3, T4, T6, T8). Essa satisfação com a coordenação de tutoria do curso demonstra o compromisso desta última na condução de suas atividades, fator relevante nos cursos de graduação a distância.

Percebo a relevância do contato frequente entre a coordenação de tutoria e os tutores, pois nas reuniões quinzenais presenciais, realizadas às segundas-feiras durante duas horas/aula ou mais, cuja frequência é obrigatória, os tutores a distância se sentem amparados, seguros e cientes de que suas dificuldades, conflitos e impedimentos na tutoria serão comunicados e minimizados em conjunto; nessas ocasiões, as eventuais dúvidas e seus encaminhamentos são discutidos e, juntos, coordenação e tutores chegam à melhor solução.

Ainda no SOT6, indagados se julgam necessário maior contato com os docentes dos cursos de graduação em Letras a Distância no decorrer das disciplinas por eles ministradas, os tutores declararam que estes deveriam participar mais (T6: '*Eu acho que deveria participar mais, os alunos gostam*'; T10: '*Acho necessário um maior envolvimento*'), e deixaram impressões generalizadas sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes responsáveis pelas disciplinas nesse curso (T1: '*bons professores em sala de aula presencial*

*são bons professores também a distância'*; T2: *'Me parece que o professor não entende ainda como funciona a educação a distância'*; T3: *'Acredito que se o docente atuasse mais (...) ia melhorar'*; T4: *'Leva tempo a interação com o professor da disciplina, que demora a responder nossas dúvidas'*; T5: *'Há casos que o professor também tava meio que em dúvida de como seria o trabalho'*; T8: *'Alguns docentes têm sim um contato efetivo, né, (...) mas há também aqueles docentes que demoram um pouco mais pra... pra esse acesso, pra dar um retorno no fórum específico (..) e é onde o processo fica um pouquinho difícil'*). Um tutor, contudo, resume bem essa questão (T10: *'A maior participação do docente demandaria uma mudança significativa no sistema e na própria formulação da EaD'*).

Os tutores a distância manifestaram sua opinião sobre os docentes do curso na modalidade de EaD, apontando a dificuldade de ministrar aulas na forma virtual, diferentemente da forma presencial (T1: *'Agora, que há, de certa forma, um agravante no fato dela ser... é... virtual, há sim'*), a não compreensão de alguns docentes sobre a especificidade do universo virtual (T2: *'na educação a distância você não pode simplesmente dar a aula, gravar a aula e acabou'*), que demanda maior envolvimento no curso, a exposição dos objetivos esperados pelo docente em sua disciplina no momento do encontro presencial com os tutores, disponibilizando uma chave de correção das avaliações de maneira clara e objetiva (T3: *'Se se o docente atuasse mais, não só fizesse a chave, escrevesse explicadamente (...) o que ele espera daquela avaliação...ia melhorar'*), a atuação e o envolvimento de alguns docentes, que respondem rapidamente às dúvidas dos tutores (T8: *'Alguns docentes têm sim um contato efetivo, né?'*), e outros, que são morosos nas respostas (T4: *'isso leva mais tempo porque até eu postar, ele ter a resposta, e nisso eu tenho que lidar... com o aluno e com os prazos'*; T8: *'mas há também aqueles docentes que demoram um pouco mais pra... pra esse acesso'*), as dificuldades encontradas pelos professores inexperientes em EaD (T5: *'Há casos que o professor também tava meio que em dúvida de como seria o trabalho, o professor ficava muito em cima do livro'*), pontuando que deveria haver maior participação dos docentes no curso (T6, T9), o que, para outro tutor (T10), demandaria a reformulação dessa forma de ensino. Observo que as respostas dos tutores não se direcionam à questão apresentada, pois não tratam do contato entre docentes e tutores, e sim de uma análise de como o tutor vê e concebe o trabalho do docente responsável. Nesse contexto, verifico que o tutor está refletindo no docente as suas próprias dificuldades de compreensão da EaD, uma vez que tratam do trabalho efetuado pelos docentes do curso com quem tiveram contato, se eximindo de descrever ou avaliar o contato que mantêm com estes profissionais.

A esse respeito, cito Mill (2010), para quem o trabalho docente na EaD é deveras fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador ou a um grupo de trabalhadores diferentes. Nesse contexto, comungo com o autor que o trabalho docente a distância é organizado de forma coletiva e cooperativa; a esse conjunto articulado de trabalhadores necessário para a realização das atividades de ensino e aprendizagem Mill (2008) denomina polidocência, que grosso modo seria a docência coletiva, na concepção de equipes constituídas para desenvolver processos educativos de modo integrado na EaD. O autor complementa que “o processo de trabalho pedagógico na EaD é muito mais complexo do que na educação presencial” (MILL, 2010, p. 26), por isso a relevância do trabalho docente organizar-se em polidocência, no qual o saber que seria detido por um único educador é segmentado e distribuído a vários profissionais, como “o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual e presencial), o docente-projetista educacional, entre outros” (p. 28). Na EaD, de acordo com o autor e com nossa prática, a responsabilidade pelas atividades é distribuída, pois seria impossível a um único profissional dar conta de todas elas.

Ainda no SOT6 da E1, os tutores revelam o descompromisso e a falta de responsabilidade dos acadêmicos de EaD: argumentam que os alunos deveriam ter mais consciência da importância de sua formação profissional, haja vista que serão futuros professores (T1: *'eles precisam aprender de fato esses conteúdos pra depois saírem professores'*), que deveriam postar as dúvidas no fórum ao invés de as enviar a emails particulares dos tutores (T2: *'Eu percebo que os alunos... postam pouco, poucas dúvidas nos fóruns, eles têm receio de colocar, muitos... muitos mandam dúvidas por mensagens particulares'*), que não se envolvem de fato com o curso e que há muita cópia e plágio nas atividades por eles desenvolvidas (T3: *'Eles copiam tudo da internet'*), que raramente participam dos fóruns no AVA (T4: *'têm alunos que nunca apareceram nos fóruns, vão lá fazer a prova e continuam fazendo, né? Vão lá, fazem o exame e acabam passando e vão levando...'*), que não conseguem ser autodidatas e se organizar para os estudos (T5: *'Eles não conseguem ser autodidata, eles não conseguem se organizar pra estudar'*), acreditando que a EaD é mais fácil (T5: *'percebo é que muitos que entram na educação a distância é achando que vai ser mais fácil'*; T6: *'Muitos alunos do Ensino a Distância acham que... o Ensino a Distância é mais fácil'*), que deveria haver maior participação dos alunos (T7: *'Eu acho que eles poderiam participar mais'*), que os alunos da EaD são como os do ensino presencial, alguns se envolvem, outros não (T8: *'Eu tenho alunos bem envolvidos, mesmo trabalhando*

*muito. Outros não. Que eu acho que isso vai acontecer a distância, no presencial, seja lá qual for... a modalidade, sempre vai ter*'), que geralmente os alunos mais maduros são mais interessados (T10: *'Eu tinha no polo alunos que... já eram formados em outro curso, então que já têm uma outra postura também'*) e citam a grande evasão dos alunos (T6: *'Durante o curso, muitos alunos desistiram. Ao final do ano, os Polos têm menos da metade dos alunos. Nesse período, esses que ficaram participam das atividades, os demais não'*). A respeito do depoimento do T2, de que os acadêmicos enviam mensagens particulares com receio de se expor nos fóruns, no AVA há a opção de enviar mensagens particulares aos participantes do curso, docentes, tutores, coordenação e acadêmicos. Assinalo que o problema do descompromisso e desinteresse dos alunos não é unicamente dos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância, como manifestaram alguns tutores, mas um problema generalizado que afeta também o ensino presencial e outros níveis de ensino.

Desse modo, cito Nascimento (2013) quando se reporta ao importante gesto profissional de implementação da *atmosfera* na sala de aula, de modo a promover o envolvimento entre professor e aluno, entre aluno e aluno. A autora faz referência às atitudes e comportamentos próprios do profissional da educação – em todos os níveis – frente às situações, à negociação de conflitos interacionais, à preservação das faces dos interagentes. Aos tutores deveriam ser oportunizadas mais situações de interação face a face para que o trabalho ocorra em uma atmosfera colaborativa, criativa e participativa. No caso do tutor da EaD, a atividade mediada por instrumentos virtuais se estabelece pela interação de natureza multidimensional de mão dupla, pois ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos tecnológicos, ele transforma esse meio e esses instrumentos e, ao mesmo tempo, é por eles transformado.

Ainda na SOT6 da E1, acerca dos encontros presenciais com os demais tutores do curso, estes revelaram que gostariam de maior contato entre si para estudos e discussões e de encontros com os tutores presenciais, aqueles que se situam nos Polos de Apoio Presencial. Os entrevistados revelaram que comumente partilham informações entre si nos encontros presenciais (T5: *'a gente troca informações, dúvidas, esclarecimentos'*; T10: *'Esses encontros acontecem com regularidade e são sim esclarecedores e há interação. É muito bom em EaD trocar experiências, isso está relacionado com o dia a dia ser uma aprendizagem constante'*), porém não costumam estudar juntos (T2: *'Nesse sentido de grupo de estudo, sentar junto, aí a gente acaba não... não conseguindo fazer isso'*). Os encontros com os tutores presenciais, em sua visão, poderiam ser frequentes (T3: *'Particularmente, eu*

*acho que deveria... mas poderia ser mais frequente. Especialmente com os... presenciais'*) para troca de informações sobre o desempenho dos alunos do curso, e um dos tutores assinalou que gostaria de maior contato com os demais tutores a distância (T8: *'Queria ter mais contato com os outros'*) e reclamou da falta de contato com os tutores presenciais, argumentando que a interação com estes facilitaria o conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos do curso (T8: *'Poderíamos trocar informações sobre o histórico dos alunos, o que facilitaria nosso trabalho'*). Observo, assim, que os tutores desejam atividades presenciais, face a face, no modelo de ensino presencial, com os tutores presenciais, principalmente para poder trocar informações sobre o percurso histórico dos alunos com o objetivo de interagir melhor com estes nos fóruns. No AVA, há um fórum para a discussão das atividades do curso destinado aos tutores presenciais e a distância, que é pouco utilizado pelos tutores, e as informações sobre o histórico dos acadêmicos poderia ser discutida por esse ambiente virtual. Verifico um dado pertinente sobre o tutor, em seu anseio pelos encontros presenciais, e isso se reflete em sua prática profissional à medida que afirmam como um impedimento para a tutoria a pouca interação nos fóruns das disciplinas no AVA.

Assim como Matencio (2008) ao se reportar à atividade do professor, afirmo a atividade do trabalho desenvolvido pelo tutor como interpessoal, já que envolve a interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho, mesmo que virtualmente, e até mesmo a interação com os ausentes, daí a relevância de uma boa interação com a coordenação da tutoria, com os docentes responsáveis pelas disciplinas, com os tutores a distância, com os tutores presenciais e com os acadêmicos do curso. Essa interação, a meu ver e com o respaldo das representações dos tutores a distância, facilitaria o processo de mediação na tutoria.

No SOT7 da E1, indaguei se os tutores julgam necessária a divisão de tarefas segundo a área de conhecimento de cada um, a exemplo do que ocorre com outros cursos de graduação a distância na própria IES, e as respostas foram variadas. Os tutores alegam que seria necessária uma divisão de tarefas (T1: *'Sim, seria mais rentável'*; T2: *'fluiria melhor o meu trabalho se eu ficasse na minha área, né?'*; T10: *'E eu acho que funciona melhor assim, a gente não fica tão sobrecarregado, né, de todas as disciplinas'*), assim como acontece na pós-graduação, em que há diferentes linhas de pesquisa (T8: *'Da forma como está, o tutor é um 'faz tudo'. Se nos cursos de pós-graduação as linhas são claramente díspares, por que o tutor não deveria trabalhar em sua área específica de formação?'*), entretanto, não saberiam dizer se e como isso funcionaria na prática (T1: *'mas aí há um problema burocrático... é, porque as disciplinas, elas não acontecem simultaneamente, né?'*;

T3: *'Eu acho que sobrecarregaria (...) Tem a vantagem e tem a desvantagem também'*), considerando as especificidades dos cursos a distância (T8: *'na verdade, não funcionaria. Talvez seria necessária, mas não funcionaria porque... por exemplo, eu sou formada, tenho Mestrado em Literatura Brasileira, mas ali dentre os tutores nós temos pelo menos quatro também formados em Literatura Brasileira, né? E outros que não têm formação nenhuma em Latim e existe a disciplina de Latim, precisa de um tutor pra essa disciplina. Então, talvez teria que... fazer uma reformulação no grupo de tutores, uma outra seleção, né, joga todos fora e vamos começar tudo de novo né... ((risos))'*).

#### *Análise do SOT V da E1*

O SOT V é composto pela SOT11: mediação dividida com os docentes e SOT12: conhecimentos prévios sobre a disciplina.

No SOT11 da E1, indaguei aos tutores se julgam que a tarefa de mediação dos conteúdos deve ser apenas deles ou se poderia ser dividida com os docentes das disciplinas. Para o T1, a *'contratação'* seria ideal, pois não existiria *'essa figura de tutor'*, que passaria a *'professor'*, considerando que a *'função do tutor hoje é uma muleta pra esse sistema que quer dar conta da formação, mas não tem estrutura pra isso'* (T1). A mediação exercida também pelo docente responsável, para alguns tutores (T2, T3, T4, T6, T8), seria *'uma saída'* (T2), seria *'bom'* (T3), seria *'muito bom'* (T8), *'uma grande chave'* (T4), *'porque o tutor teria mais condições de atender o aluno... nas dúvidas'* (T6). Já para outros (T5, T7, T9, T10), a mediação realizada também pelo docente responsável ofuscaria o trabalho educacional dos tutores: *'eu acho que nesse caso poderia complicar é que o aluno ia querer mais contato com o professor (...) e deixar o tutor de lado'* (T7), *'eu acho que aí também tiraria a nossa função, né, ((risos)) de mediação...'* (T10), o docente poderia participar mais apenas *'pra tirar dúvida, oficina mesmo'* (T5), e ainda *'não sei, não vejo como isso funcionaria'* (T9), e também *'ele (o docente) não tem subsídios pra isso, né, já tem uma carga horária também superpuxada'* (T10), e *'Não, como está o EaD hoje, essa atividade é apenas do tutor. Implicaria mudanças estruturais'* (T7). Essas características elencadas pelos tutores se confundem em suas representações sobre o papel que eles desempenham e sobre o papel por eles atribuído na tutoria aos docentes responsáveis, apontando que seu papel social ora é de mediadores, ora de formadores. Essa concepção dúbia se reflete em sua mediação na tutoria: ora se posicionam como mediadores, ora como docentes.

No geral, os tutores responderam que o ideal seria a '*contratação*' de professores, ao invés de tutores (T1), demonstrando a visão predominante de seu papel social na tutoria; que o envolvimento do docente responsável nas disciplinas que ministra em cursos a distância é fundamental (T3: '*a participação do professor é essencial*'), e que este precisa ser mais envolvido com o curso (T2, T3, T4, T5, T6). Outros sublinharam que o docente precisaria ser '*melhor remunerado*' para proceder à mediação mais efetiva (T8), que '*os tutores seriam desprezados pelos alunos caso isso ocorresse*' (T7), e que '*a mediação realizada pelo docente implicaria mudanças estruturais no sistema de EaD*' (T7) tal como é configurado atualmente.

Acredito que o envolvimento dos docentes responsáveis durante a vigência das disciplinas que ministram em cursos a distância seria ideal, buscando dissipar as dúvidas dos tutores a distância por meio da participação assídua nos fóruns da disciplina, cumprindo os prazos estabelecidos e tendo prontidão em responder às questões a eles dirigidas. Como docente nessa modalidade de ensino, sou ciente das atribuições em dobro que a EaD acarreta, inexistindo contrapartida como, por exemplo, a contagem das disciplinas dessa modalidade na carga horária; todavia, o compromisso dos docentes responsáveis é crucial para propiciar qualidade aos cursos a distância. Novamente cito Mill (2010), que defende a polidocência nos cursos a distância: a docência coletiva, a constituição de equipes de trabalho para o desenvolvimento de processos educativos de forma integrada, considerado a impossibilidade de um único profissional – seja tutor, seja docente – dar conta de todas as atividades na EaD.

Na SOT12 da E1, os tutores a distância foram inquiridos se seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina que então se iniciava, 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', eram suficientes para exercer uma mediação eficaz, e se não eram, de que maneira se preparavam. Em relação ao preparo para a disciplina, os tutores revelaram que se preparam de diferentes maneiras: T1: '*eu pesquiso na internet, nas minhas apostilas de graduação e no livro, quando tem livro*'; T2, T10: '*recorro ao professor*'; T3: '*Eu releio todo o material, todas as anotações que eu tenho da graduação*'; T5: '*Estudando*'; T7: '*Leio e estudo o material da disciplina*'; T8: '*eu acabo estudando muito quando a disciplina é iniciada*'; T9: '*Leio, pesquiso e estudo*'.

As respostas dos tutores apontam que eles procedem como estudantes em seu preparo para a ação, pois buscam se apropriar dos saberes lendo o material didático destinado aos alunos (T1, T3, T5, T7); enviam perguntas aos docentes responsáveis pelas disciplinas nos AVA (T1, T2, T3, T7, T9); estudam outras referências (T5); indagam aos

colegas tutores (T9); pesquisam e estudam (T7), como bem exemplifica o T10: *'Eu acabo me colocando como uma aluna, né? Primeiro, lendo o material, estudando, né, como se fosse o aluno, pra depois conseguir fazer essas articulações, ter contato com o aluno, tirar as dúvidas, enfim'*. Um fato que me chamou atenção é que os tutores buscam implementar o gesto do *métier* que Nascimento (2013) denomina *tessitura*, que compreende a articulação de saberes, o apelo à memória, as articulações interdisciplinares e intradisciplinares. Como são muitas as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação a distância, e como todo tutor deve empreender a mediação de todos os conteúdos dessas disciplinas, a pesquisa prévia, a leitura do material didático e a articulação possível desses conteúdos são práticas imprescindíveis.

Em síntese, a E1 apontou que a atividade da tutoria no curso de Letras aqui investigado é exercida pela primeira vez pela maior parte dos participantes, que consideram válidos os pré-requisitos necessários a essa função, considerando-se preparados para o papel, apesar da insegurança inicial. As dificuldades da função referem-se, principalmente, à pouca interação com os acadêmicos nos fóruns do AVA, bem como ao trabalho com todas as disciplinas do curso. O acesso às prescrições da tutoria não foi suficiente, de acordo com os tutores, para contemplar todas as atividades desenvolvidas; o contato com a coordenação de tutoria e com os demais tutores a distância é satisfatório, mas asseveram que poderia haver mais encontros presenciais com os docentes e maior interação com os tutores presenciais. Consideram os cursos de formação inicial da IES insuficientes para o preparo com os conhecimentos a serem mediados na tutoria e com os recursos tecnológicos a serem utilizados no AVA.

#### *O que a E1 revela*

Os temas desencadeados na E1 que responderam à questão de pesquisa 'O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?', com o objetivo de analisar e interpretar o trabalho real, incluindo as atividades realizadas pelos tutores a distância, as que são impedidas e os fatores impeditivos emergentes da situação, foram: (i) formação inicial dos tutores para a tutoria na EaD; (ii) formação continuada dos tutores para o agir educacional na tutoria; e (iii) formação para o agir mediado com as ferramentas tecnológicas.

O primeiro tema – (i) formação inicial dos tutores para a tutoria nos cursos de graduação a distância vinculados à UAB – revela as deficiências nas políticas de formação específica para os tutores da EaD. Esses profissionais têm formação acadêmica em sua área de

atuação, devendo ser pós-graduados ou terem vínculo com a pós-graduação, uma das exigências para ingresso na tutoria dos cursos de graduação a distância vinculados ao Sistema UAB (BRASIL, 2009), e trazem consigo modelos do gênero de atividade profissional construídos ao longo de sua carreira acadêmica. No curso de Letras a Distância investigado, há licenciados com títulos de mestrands, mestres, doutorandos e doutores, cujos modelos do gênero de atividade foram construídos no contexto acadêmico do ensino presencial ao longo de sua formação básica na licenciatura, na pós-graduação e pela sua atuação docente em outros contextos educacionais que não na EaD.

As exigências para a função de tutor das IES vinculadas à UAB, contudo, não atendem às especificidades para o trabalho no contexto de ensino a distância; essa generalização nos pré-requisitos no momento da seleção não atende às particularidades das atividades desenvolvidas na tutoria. O critério de seleção para o ingresso na tutoria do curso de Letras a Distância com base na graduação e pós-graduação em Letras capacita a atuar como tutor, porém surgiram indagações que podem orientar nosso trabalho na docência na EaD em um futuro próximo: como se processa a adequação das capacidades adquiridas na formação inicial ao contexto específico em que o tutor irá atuar? Há alguma preparação formal externa nas IES vinculadas à UAB que ofertam cursos de graduação na modalidade a distância em relação aos conteúdos a serem mobilizados na tutoria, e não apenas aos conhecimentos tecnológicos necessários a essa função? Há alguma preparação formal interna no próprio contexto de atuação virtual?

Nesse sentido, para interpretar a ação e através dela os tutores que agem, por não poder ter acesso direto à ação do ponto de vista psicológico, busquei interpretá-la nas e através da produção verbal efetivamente realizada na entrevista, utilizando-me da metodologia interpretativa das representações/reconfigurações do trabalho expressas pelos entrevistados. Sobre a formação específica para o exercício da tutoria, os enunciados a seguir reportam-se a um recorte das representações dos tutores relativos a esse tema, uma vez que, por serem muitos os sujeitos de estudo, não seria possível a análise de todos os dados gerados com esse instrumento de pesquisa.

T1: não... na verdade, na hora da entrevista, é... foram ditas algumas coisas, mas assim... nada que pudesse ter a noção do... do trabalho que eu teria.

T2: nós tivemos um curso de capacitação... e nesse curso... aí tinha um livro básico, né, falando sobre... a educação a distância em si, as funções do tutor presencial, do tutor a distância... E na entrevista que eu me lembro o professor falou um pouquinho do que é que deveria ser feito...

T3: tivemos capacitações, né? Lá nas capacitações eles explicam... as coisas que você vai... as funções que você vai exercer e daí por diante...

T4: na capacitação a gente vê, mas.. não assim como material, néh, tem as capacitações e tem as palestras mesmo que discute essa função... éh:: nada assim a gente não teve um material específico pra...

T5: não... não tinha. Tanto que eu pesquisei primeiro, néh, pra ver... quais seriam, quais são, néh, as funções do tutor...

T6: Tive... Pouca. Muito básica, mas eu tive que... está no livro de Introdução à Distância... dos alunos, foi passado para os alunos...

T7: Aí eu entrei néh, fiz o curso, eles falaram sobre a tutoria, eu fiz a preparação pra ser tutora, passei por todo esse processo... tinha um texto que falava tudo certinho o que era esperado de um tutor (...)

T8: nós trabalhamos com muitos exemplos, né? (...) eles foram exemplificando qual seria o nosso trabalho.

T9: Nós tivemos um treinamento depois... da primeira chamada. Aí ele (o coordenador) nos entregou... o, néh? Seriam assim tipo normas, regulamentos, algumas exigências do que seria cobrado de nós...

T10: Eu acabo me colocando como aluna, né? Primeiro, lendo o material, estudando, néh, como se fosse o aluno...

Nos depoimentos dos T1 e T5, o sintagma adverbial “não” produz o efeito semântico da carência, da falta, revelando a necessidade de formação específica para o trabalho na tutoria da EaD, e mesmo sendo uma ação singular de dois sujeitos, atravessa a voz de um coletivo de trabalho da instituição. O enunciado do T10, marcado pela dêixis verbal em 1ª pessoa: ‘*Eu acabo me colocando como aluna, né?*’, reforça que o agir individualizado no novo coletivo de trabalho é construído na prática profissional ao proceder como aluno, ‘*lendo o material e estudando*’ (T10).

Os entrevistados se referem à “competência profissional” construída na prática, em serviço, enquanto adquirem experiência na prática cotidiana de tutoria:

T1: você vai aprendendo na prática.

T2: Mas a gente vai aprendendo mais é no processo.

T3: mas na medida em que você vai desenvolvendo o trabalho, você vai percebendo que você é capaz de fazer aquilo...

T4: mas é com o tempo...

T5: Aí depois vai do tutor...

T6: o tutor sempre tem que estar estudando...

T7: a prática ensina a gente ser tutor.

T8: a gente teve que descobrir as coisas depois...

T9: na prática dá pra perceber a dimensão de ser tutor.

T10: como é realmente eu acho que só na prática ali mesmo que... que a gente percebe, néh?

Esses excertos, por meio da dêixis de 1ª pessoa ‘*a gente*’ e de 3ª pessoa ‘*você*’ ao se referir a si mesmos, enunciam marcas de atorialização dos tutores acerca da formação de suas capacidades docentes no decorrer da tutoria ao afirmarem que essa capacitação é construída durante a prática profissional, permitindo depreender que o segundo tema – formação continuada dos tutores para o agir educacional na tutoria – não é promovida pela IES, mas sim pelos próprios tutores no momento da prática educacional na tutoria.

Os modelos de agir nos AVA das disciplinas do curso de Letras a Distância, especialmente no AVA da disciplina investigada, bem como a motivação pessoal dos tutores para esse agir são marcados por uma agentivização replicada nos verbos ‘*estudar*’, ‘*ler*’, ‘*reler*’, ‘*pesquisar*’ e intensificados pelos marcadores ‘*bastante*’, ‘*sempre*’ e ‘*muito*’ nos seguintes enunciados e se tornaram pré-construtos para um agir docente voltado às particularidades da formação dos alunos nessa modalidade de ensino a distância, indicando também de que maneira acontece a formação continuada dos tutores para o exercício da tutoria:

T1: ... o preparo que eu tenho é... é pesquisar na internet e no livro, quando tem livro.

T2: Eu tenho que estar com os livros do lado, o tempo todo. Recorrendo, lendo, assistindo a videoaula, e às vezes recorro ao meu material da graduação.

T3: Eu releio todo o material, todas as anotações que eu tinha, que eu tenho ainda de... da graduação, uhum... revejo lá o material que é postado no Moodle e vou... investigando.

T4: Então, o que eu sei e o que eu tenho aprender e... néh, cada atividade, cada livro que os alunos... se tem lá na pasta pra eles estudarem, eu também tenho que estudar...

T5: Estudando. Aí o tutor, aí você gasta bastante tempo... de estudo... Aí você tem que pesquisar e ir atrás...

T6: Estou sempre me preparando ((risos))...

T7: ...antes de começar a disciplina, a gente lê o material, vê se não ficou nenhuma dúvida...

T8: ... eu acabo estudando muito quando a disciplina é iniciada, já prevendo as questões que os alunos podem, néh, me perguntar, então eu acabo já me prevendo.

T9: Eu me dedico mais ((risos)). Muito mais (nas disciplinas que não tem familiaridade).

T10: Primeiro, lendo o material, estudando, néh, como se fosse o aluno, pra depois conseguir fazer essa mediação.

Os tutores, nos excertos a seguir, revelam que os encontros quinzenais com a coordenação de tutoria do curso auxiliam na discussão de sua práxis profissional, possibilitando que a prática educacional seja ressignificada pelo coletivo de trabalho. Os sintagmas adjetivais ‘*suficiente*’ (T1), ‘*satisfatório*’ (T1, T5, T8), ‘*válidos*’ (T5) ‘*prestativas*’ (T2), ‘*atuante*’ (T6, T10), ‘*bom e legal*’ (T7) e os intensificadores ‘*bastante*’ (T2), ‘*mesmo*’ (T2, T4), ‘*muito*’ (T4), ‘*bem*’ (T6, T9, T10) e ‘*sempre*’ (T6, T8) expressam a valorização dos tutores em relação aos encontros com a coordenação de tutoria, permitindo identificar que essas reuniões funcionam também como propulsoras da formação continuada para o exercício da tutoria. Ademais, as representações revelam que o contato com a coordenação de tutoria acontece ‘*diariamente*’ (T1), ‘*através do Moodle*’ (T3), ‘*via telefone, via email, via mensagem*’ (T8, T10). Os modelos de agir nas reuniões da tutoria são marcados por uma agentivização presente nos verbos ‘*recorrer*’ (T2), ‘*resolver*’ (T3), ‘*conversar*’ (T4), ‘*reunir*’, ‘*discutir*’, ‘*mudar*’ (T6).

T1: a coordenação de tutoria é suficiente. É mais... um contato assim, é diário... é um contato diário. Mas... mas é satisfatório.

T2: Na minha opinião, a coordenação ajuda bastante... Ajuda bastante mesmo. Muitas vezes, quando nós temos algum problema, é... a gente recorre à coordenação e as coordenadoras são bem... prestativas.

T3: E nessas reuniões, as dúvidas que vão ocorrendo no decorrer da... disciplina do curso, a gente leva essas dúvidas lá e... as situações diversas... e resolve nessas reuniões. Além de ainda assim a gente tem contato com a coordenação através do Moodle.

T4: A gente tem um contato muito próximo, ela fala ‘tudo o que vocês encontrarem de... de problema, qualquer coisa, conversa comigo’, sabe, então é bem direto mesmo (...) dá um probleminha, é direto com ela.

T5: são válidos... e satisfatórios.

T6: ...a coordenação é bem atuante. Nós estamos sempre nos reunindo, discutindo problemas, mudando o que precisa ser mudado.

T7: tá bom, tá legal.

T8: Não só nas reuniões que acontecem duas, ou às vezes até três vezes ao mês, néh, depende do mês quantas webs nós temos, a gente consegue reunir... todas as questões, discutir sobre elas e se nós temos alguma dificuldade, nós fazemos contato via telefone, via email, via mensagem, eles sempre retornam, então pra mim é satisfatório.

T9: O contato é bom.

T10: A coordenação é bem atuante... O contato é... suficiente. Assim pela dinâmica, pelas reuniões que nós temos, néh, ou contato por email, a gente tá sempre, néh, tem alguma dúvida, a gente manda email, manda mensagem...

O terceiro tema – formação para o agir mediado com as ferramentas tecnológicas – foi depreendido na E1 mediante a questão “Os conhecimentos tecnológicos oferecidos pela IES são suficientes para o trabalho com as ferramentas no AVA?”.

T1: Então, há um curso, um curso acho que de quatro horas na biblioteca, mas pra pensar, pra ensinar questões técnicas, né? O resto você vai aprendendo na prática. (...) Eu tive muita dificuldade com a Plataforma, ela é complicada.

T2: A princípio, eu achei bem difícil. Porque o cursinho foi... foi rápido demais, eu achei. Eu fui aprendendo a mexer com uma colega (...) que foi me ensinando a mexer... na Plataforma. (...) Então só com o curso... que foi feito eu não acho que foi suficiente. Ela (a colega) que me ajudou, não foi o curso... relâmpago, não.

T3: Porque... a informática eu tenho facilidade, néh, porque eu me formei em outra área que é... que é da área da informática. Assim, pra lidar ali no... na plataforma e tudo mais.

T4: Quando eu entrei, que conheci, comecei a conhecer o moodle, né, que é a plataforma que é usada aqui... comecei a me inteirar. (...) Mas é com o tempo... Então, cada ferramenta você vai aprendendo:... no desenvolvimento, né? No uso.

T5: Assim, eu achei fácil mexer, não... não tive problema algum. Acho muito simples, na verdade não precisa assim pras funções, pra desempenhar as funções ali no moodle não precisa de muito conhecimento de informática, precisa conhecer a plataforma, não tanto a informática.

T6: É mais a questão ali do moodle, mas a gente só vai conhecendo mesmo mexendo, porque é muita informação.

T7: Agora ficar teorizando, teorizando sem pôr em prática, acredito que não resolva muita coisa. Acho que o que vai ter mesmo as dúvidas sempre surgem na prática, né? Talvez então no curso você conseguir fazer isso, ter o momento pra você praticar, seria mais válido do que usar mais pra outras coisas.

T8: Nós tivemos um contato real (no curso), mas não efetivamente. Uma coisa ou outra a gente teve que descobrir depois como que funcionava (...) Eu tenho um certo domínio assim nessa parte (informática).

T9: Tem, tem um curso. Foi um curso de uma tarde... no meu caso que eu já tinha uma certa habilidade com o moodle eu fiquei tranquila.

T10: No início eu tive dificuldade pra entender onde eu tinha que entrar, né (...) mas quando assim eu entendi o mecanismo ali eu não sinto assim dificuldades, hoje, néh?

Nas representações, o sintagma adverbial ‘*não*’ (T2, T8), ressaltado pelo intensificador ‘*suficiente*’ (T2), detém o efeito semântico da negação e revela a insuficiência de formação específica em relação aos recursos tecnológicos para o trabalho no AVA, e mesmo sendo uma ação singular de um sujeito, perpassa a voz do coletivo de trabalho da tutoria. Os sintagmas adjetivais ‘*cursinho*’, ‘*relâmpago*’, ‘*rápido*’ (T2) e a locução adjetiva ‘*de uma tarde*’ (T9) expressam a ideia da pouca durabilidade do curso ministrado pela IES para a capacitação inicial dos tutores no que tange ao domínio da plataforma utilizada nos AVA dos cursos de graduação a distância. O enunciado do T1, marcado pela dêixis verbal em 3ª pessoa para referir-se a si e aos demais tutores ‘*O resto você vai aprendendo na prática*’, e os enunciados dos T4 e T6, com o sintagma ‘*mas*’ indicando oposição: ‘*Mas é com o tempo*’ (T4) ‘*Mas a gente só vai conhecendo mesmo mexendo*’ (T6) apontam que o curso não propiciou a formação necessária para o domínio tecnológico exigido pela tutoria.

Essas representações indicam que a IES não possibilita aos tutores a distância um curso de capacitação inicial suficiente para o aprendizado dos conhecimentos tecnológicos utilizados para o trabalho com as ferramentas no AVA. O curso é ministrado ‘*em uma tarde*’ (T9), ‘*em quatro horas*’ (T1), e não abarca a construção dos conhecimentos para o adequado manuseio da plataforma usada nos AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância da IES. A construção desse conhecimento pelos tutores, à exceção do T2, que aprendeu a ‘*mexer*’ na plataforma com uma colega mais experiente, ocorre no uso cotidiano, na prática profissional durante o exercício da tutoria, e o desenvolvimento dessas habilidades se dá descobrindo por si só, mediante o contato frequente com as ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem usadas na plataforma Moodle, o que implica dificuldades, tensão e uma grande dose de estresse nas ações desse profissional.

As seguintes exigências e habilidades oriundas dos dados gerados pela E1 vão além do encontrado na literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2011; PIMENTEL, 2010; SOARES, 2010) sobre o tutor: a) necessidade de adequação dos conhecimentos apreendidos em cursos presenciais para a mediação na modalidade a distância; b) necessidade de divisão do trabalho do tutor por área de conhecimento; c) a necessidade de maior interação com os acadêmicos do curso; e d) necessidade de maior entrosamento com os tutores presenciais. Diante disso, a pergunta de pesquisa ‘O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?’ foi devidamente respondida, apontando as características

de seu agir pela linguagem e indicando aspectos que na visão desses profissionais precisam ser melhorados.

#### 5.2.2.2 A entrevista 2

A Entrevista 2, também gravada em áudio, foi aplicada aos sujeitos ao longo da disciplina 'Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'. O objetivo foi entender o processo de tutoria da EaD considerando os depoimentos dos tutores a distância sobre essa disciplina no decorrer do semestre. Nos SOTs, busquei saber do envolvimento dos tutores com o curso e com o processo de aprendizagem nessa modalidade de ensino e depreender sua representação sobre a mediação em sua prática profissional. Os tópicos abordados foram divididos em quatro SOTs.

*SOT I:* autoavaliação da mediação na disciplina e atribuições da tutoria (SOT1, SOT2);

*SOT II:* principal atividade na tutoria (SOT3);

*SOT III:* participação dos acadêmicos, aulas gravadas e ferramentas tecnológicas no AVA (SOT4, SOT5, SOT6);

*SOT VI:* conhecimentos prévios e impedimentos na tutoria (SOT7).

No Quadro 27, aponto os principais SOTs e os STTs desenvolvidos a partir da E2, analisados com o respaldo da fundamentação teórica contemplada nesta pesquisa.

**Quadro 27** – STTs desenvolvidos pelos tutores a partir da E2

SOTs introduzidos pela pesquisadora	SOTs da Entrevista 2	STTs desenvolvidos pelos tutores
<i>SOT I:</i> autoavaliação da mediação na disciplina e atribuições da tutoria	SOT1: Se cumpriam exitosamente as atribuições designadas pelo edital da IES e como avaliavam sua ação individual na tutoria.	T1 a T10: <i>sim, satisfatoriamente.</i>
	SOT2: Se há atribuições não	T1 a T10: <i>muitas atividades são</i>

	contempladas pelo edital.	<i>conhecidas apenas com a prática da tutoria.</i>
<i>SOT II:</i> principal atividade na tutoria.	SOT3: Qual a principal atividade do tutor, se interfere nas outras atividades e quanto tempo diário dedicam à tutoria.	T1 a T10: <i>interação com os alunos via fóruns e avaliação das atividades dos acadêmicos do curso na disciplina</i> T1 a T10: <i>o tempo de dedicação varia muito; na época das avaliações, mais de 40 h/semanais.</i>
<i>SOT III:</i> participação dos acadêmicos, aulas gravadas e ferramentas tecnológicas no AVA.	SOT4: Como vislumbram a participação dos acadêmicos do curso no AVA.  SOT5: Como avaliam a mediação com os acadêmicos e se as aulas gravadas pelo docente auxiliam nessa mediação.  SOT6: Como avaliam o uso das ferramentas tecnológicas utilizadas nessa disciplina.	T1, T2, T4, T5: <i>problema na interação tutor/acadêmicos, pois estes últimos não demonstram ter dúvidas e não respondem às instigações dos tutores;</i> T5: <i>a agravante é a não obrigatoriedade de frequência diária no AVA pelo aluno como é exigido do tutor.</i> ----- T1 a T10: <i>mediação satisfatória. As aulas gravadas auxiliam muito na mediação, mas dependem muito da forma como são apresentadas.</i>  T1 a T10: <i>deveria haver mais participação dos alunos do curso. As ferramentas são válidas.</i>
<i>SOT VI:</i> conhecimentos prévios e impedimentos na tutoria	SOT7: Se os conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina foram acionados para uma boa mediação, e qual a maior dificuldade encontrada.	T1 a T10: <i>Acionaram os conhecimentos mediante a leitura do livro didático; a maior dificuldade é o teor da disciplina.</i>

**Fonte:** A própria autora

### *Análise do SOT I da E2*

O *SOT I* compõe-se do SOT1: autoavaliação da mediação na disciplina e SOT2: atribuições da tutoria.

No SOT1 da E2, se cumpriam com êxito as atribuições designadas pelo edital da IES e como se autoavaliavam, os participantes relataram que representavam sua ação individual nas atividades de tutoria do curso de Letras a Distância de modo satisfatório (T5: '*Avalio como bom*'; T6: '*positiva*'), pois alegaram que participaram de todo o processo, frequentaram as reuniões com a coordenação de tutoria, assistiram às webaulas presenciais e às aulas gravadas, buscado interagir com os alunos do curso via AVA por meio das ferramentas virtuais de aprendizagem como os fóruns abertos por eles relacionados à disciplina referida (T2: '*Tenho tentado motivar os alunos a participarem dos fóruns*'; T4: '*Eu busco esclarecer as dúvidas que partem dos alunos e também procuro instigá-los por meio*

*dos fóruns'*; T5: *'busco encontrar respostas para suas questões e orientá-los em seus estudos da disciplina'*). Um dos tutores, contudo, manifestou descontentamento com seu empenho na regulação da aprendizagem dos alunos: *'Péssimo. Apesar de eu ter estudado para responder algumas questões dos alunos, foi muito difícil para mim'* (T1).

Nesse sentido, à exceção de um tutor, observo que as autoavaliações dos participantes sobre seu agir no decorrer da tutoria são positivas; estes afirmam cumprir exitosamente as atribuições a eles destinadas. Essa autoavaliação é subjetiva, e chama a atenção, nessas representações, a valoração positiva de seu trabalho, como se inexistissem conflitos relacionados a esse agir, e como se os impedimentos manifestados na E1 se relacionassem apenas a outros elementos da tutoria e não especificamente à forma como deve ser realizada a mediação pelos tutores e a seu agir nessa mediação, visando à aprendizagem dos alunos.

Os STTs do SOT1 da E2 revelam que a maioria dos tutores assinalou estar cumprindo satisfatoriamente seu papel à medida que desempenham o que se espera deles: abriram os fóruns da disciplina no AVA para discussão com os alunos sobre os capítulos do livro didático e as atividades discentes na Atividade Moodle, têm frequentado os encontros presenciais com a coordenação da tutoria, têm buscado instigar os acadêmicos a participar dos fóruns e têm acessado a Plataforma Moodle com certa regularidade, confirmando que as prescrições relativas à sua função têm sido devidamente acatadas em sua atividade de trabalho, considerando que a partir das prescrições externas constroem prescrições para si mesmos e se direcionam por elas (MACHADO, 2007), e em seu ponto de vista, têm cumprido a contento o seu papel. Observo, mais uma vez, que os tutores se eximem da responsabilidade diante dos problemas e impedimentos aventados por eles na E1 que dizem respeito à tutoria, o que pressupõe que esses problemas e impedimentos são inerentes à forma de condução da tutoria no Sistema UAB e não se relacionam propriamente com seu agir educacional. Nesse sentido, não há a tomada de consciência, despertada pelos necessários cursos de formação inicial e continuada, de que o seu agir é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

#### *Análise do SOT II da E2*

O *SOT II* compõe-se do SOT3, principal atividade na tutoria.

A atividade preponderante desempenhada pelos tutores a distância no decorrer do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', segundo os tutores, foi a interação com os alunos via fóruns e a avaliação de suas atividades, práticas

comuns no cotidiano da tutoria. No entanto, sobressai a reclamação sobre a não participação dos alunos nos fóruns abertos por eles: T1: *'há um problema muito grande entre interação tutor-aluno. Eles (os alunos) não respondem mais, é... as nossas instigações, né? Então, a gente lança uma pergunta, dois, três respondem'*; T5: *'eles (os alunos) não se envolvem tanto, eles não estudam tanto, considerando que a maioria entra, mas, assim, não acessa diariamente o Moodle, fica um tempão sem acessar'*. No desenrolar do AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância, o principal agir do tutor é a mediação dos conteúdos aos alunos, as quais ocorrem mediante a interação virtual nos fóruns. Destarte, os tutores se ressentem e reclamam da não participação dos acadêmicos do curso ao não exporem suas dúvidas e ou ao comentarem o conteúdo das disciplinas. Um tutor sugere que a frequência no AVA da disciplina deveria ser cobrada do aluno, assim como é cobrada do tutor (T5: *'deveria ser cobrada frequência no Moodle dos alunos'*), pois sendo obrigatória, haveria maior participação, maior interação; saliento que nessa disciplina a participação dos alunos nos fóruns era parte da avaliação. Em seus depoimentos, os tutores levantaram um dado relevante ao reclamarem da não participação da maioria dos acadêmicos nos fóruns das disciplinas, e essa não participação, segundo os tutores, inviabiliza o seu trabalho, pois se não há interação, não há desenvolvimento (BAKHTIN, 2003 [1992]). A cobrança, pela coordenação geral do curso, de assiduidade no AVA foi uma sugestão de um tutor, mas penso que se o aluno não participa dos fóruns e obtém uma boa avaliação na disciplina, isso significa que em sua visão a sua forma de agir está a contento; por outro lado, é imprescindível a interação comunicacional para haver a mediação dos conhecimentos pelo tutor a distância, para haver o desenvolvimento de acadêmicos e tutores. Nesse âmbito, esses dados apontam mais um dado relevante para esta pesquisa: a falta de interação dos acadêmicos nos fóruns abertos pelos tutores.

Ainda no SOT3, em relação ao número de horas diárias dedicadas às atividades da tutoria e ao acesso ao AVA da disciplina, os tutores acentuaram que, geralmente, dedicam-se no máximo 10 horas semanais ao AVA (T1: *'no máximo, dez horas semanais'*); de meia hora por dia a cinco horas diárias, quando há avaliações (T2: *'Tem dia que não tem perguntas, não tem nada pra... pra responder (...) aí é mais rápido, meia hora, uma hora, a gente consegue. Agora, quando tem... por exemplo, fim da disciplina (...) aí uma hora e meia, duas horas... respondendo. Agora quando é pra correção... aí vai de quatro, cinco horas por dia'*); que o tempo de dedicação excede 20 horas na época das avaliações (T3: *'Geralmente excede vinte horas porque... às vezes tem muita avaliação pra corrigir'*); acessa

duas vezes/dia (T4: *'Eu acesso pelo menos duas vezes por dia... (...) Às vezes, até mais, dependendo de como tá a disciplina'*; T7: *'acesso de manhã e mais pro fim da tarde'*); diariamente (T9: *'todos os dias'*) e mais que uma vez (T5: *'mais que uma vez'*; T10: *'depende muito, mas geralmente três vezes por dia'*); às vezes, oito horas por dia, em épocas de provas (T6); e três vezes dia (T8). Esses dados levantados pelos tutores a distância não foram confrontados com sua frequência diária no AVA do curso de Letras a Distância, via sistema *online*, porque não é objetivo desta pesquisa, e sim conhecer a representação do agir do tutor pela linguagem em seus depoimentos e em sua prática profissional, especificamente em relação à mediação de conteúdos.

Na análise do AVA, observo que há contradição entre as representações dos tutores sobre sua assiduidade no AVA e o que essa análise revela: os tutores passam dias sem interagir no AVA e muitas vezes são morosos para responder às dúvidas e questionamentos dos acadêmicos; esse dado revela que o comportamento do tutor a distância no AVA é similar ao do acadêmico à medida que esse profissional não acessa o ambiente diariamente.

#### *Análise do SOT III da E2*

O SOT III compõe-se pelo SOT4: participação dos acadêmicos; SOT5: autoavaliação e aulas gravadas pelo docente e SOT6: ferramentas tecnológicas no AVA.

Nessas representações, se sobressai a reclamação dos tutores sobre a não participação dos alunos nos fóruns dos AVA das disciplinas, o que compromete o trabalho do tutor, que desconhece as dúvidas dos alunos e fica impossibilitado de efetuar a mediação nesse ambiente, considerando que não há participação e interação virtual dos acadêmicos; esse é o maior impedimento do trabalho do tutor depreendido nas entrevistas, dado relevante nesta Tese. Os tutores afirmam que instigam os alunos a participar dos fóruns, postando perguntas relacionadas ao conteúdo, mas obtêm poucas respostas. Observo que esse aspecto – motivação dos acadêmicos no AVA –, uma prescrição da UAB e IES, refere-se à motivação dos estudos dos alunos e não especificamente à instigação/solicitação de participação nos fóruns; agindo assim, ao querer prender os alunos nos fóruns mediante sua participação, o tutor a distância demonstra não ter interiorizado as especificidades da modalidade a distância.

No SOT5 da E2, indagados sobre como avaliam sua mediação e se as aulas gravadas pelo docente e postadas no AVA auxiliam nessa mediação, os tutores revelaram que consideram a mediação realizada por si próprios satisfatória (T2 a T10), apesar de não haver envolvimento maior dos alunos na postagem de dúvidas. Um dos tutores, contudo, afirmou

que sua mediação foi *'insuficiente'* (T1); em alguns SOTs esse tutor difere dos demais, ora porque seus depoimentos são mais contundentes e reveladores de sua impotência, ora porque manifestam denúncia e passam a sensação de revolta com o sistema a distância, particularmente com a forma de vínculo da tutoria com a IES; todavia, saliento que essa visão é de apenas um tutor, que difere dos demais, os quais, no processo seletivo para os tutores, tiveram conhecimento das condições para o exercício da tutoria. Nesse SOT em específico, o T1 alegou que a mediação por ele realizada no AVA da disciplina foi insuficiente, justificando que faltou empenho de sua parte no estudo dos conteúdos. Já os demais tutores entrevistados assinalaram que a mediação que têm desenvolvido até o momento é satisfatória em seu ponto de vista. Não é objetivo de pesquisa analisar como os demais envolvidos no curso de Letras a Distância percebem a participação dos tutores a distância no AVA, como a coordenação de tutoria ou mesmo os acadêmicos; o objetivo é analisar como o tutor a distância representa o seu agir profissional pela linguagem. Em projetos futuros, essa análise pode ser realizada, confrontando a visão de diversos atores da EaD sobre o papel desempenhado pelo tutor em um AVA específico.

Os dados revelam que a autoavaliação positiva dos tutores (T2 a T10) sobre a sua mediação na tutoria implica que eles não tomaram consciência do quanto essa intervenção é importante para seu próprio desenvolvimento quanto para o desenvolvimento dos alunos, orientando a reflexão e o posicionamento crítico dos acadêmicos acerca dos objetos de ensino. Essa tomada de consciência, a meu ver, deveria ser propiciada pelos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela IES.

Em relação às aulas gravadas, no SOT5, os STTS dos sujeitos revelaram que auxiliam na mediação desde que sejam ministradas de uma forma atrativa e didática. (T1: *'Eu percebo que professores que são bons professores em sala de aula presencial são bons professores também... conseguem dar conta, apesar de todas as dificuldades de gravar uma aula e ser acessível, e ser entendível para o aluno néh? (...) Agora, que há, de certa forma, um agravante... no fato dela ser... éh... virtual, há sim'*), de modo a servir como um referencial a mais para a aprendizagem (T2: *'Eu acho que a web, a vídeo – aula gravada é uma facilidade. Você pode assistir quantas vezes necessitar e ainda tem os slides... que ajudam'*; T3: *'na webaula, muita dúvida de aluno é respondida. E se não tivesse a webaula, eu não sei, acho que seria mais complicado para o aluno'*). Nessas representações, os tutores acentuam que as aulas gravadas pelo docente responsável pela disciplina são por eles consultadas quando do estudo dos conteúdos da disciplina, assim como constituem um

material didático a mais para os acadêmicos; esse aspecto indica, uma vez mais, que o tutor a distância procede como aluno no AVA. No entanto, segundo os tutores, essas gravações devem abarcar o conteúdo do livro didático da disciplina com exemplos pertinentes e com o auxílio de recursos audiovisuais e não podem ser apenas a reprodução, via leitura, desses conteúdos. Ressalto que a IES, em conjunto com a UAB, tem oferecido cursos de capacitação /formação continuada com foco no docente e em como este pode maximizar suas aulas nos cursos de graduação a distância por intermédio dos recursos multimidiáticos disponíveis na Plataforma Moodle.

A análise do SOT III da E2 apontou que, na concepção dos tutores sujeitos deste estudo, (i) é necessária maior participação dos alunos nos fóruns; (ii) que se autoavaliaram positivamente em relação à mediação que exerceram na tutoria; e (iii) que as aulas gravadas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas do curso de Letras a Distância auxiliam na mediação.

#### *Análise do SOT IV da E2*

O SOT IV compõe-se pelo SOT7: conhecimentos prévios para a mediação e principal obstáculo da tutoria.

Os tutores responderam que seu nível de conhecimento '*não era suficiente para fazer a mediação que foi exigida*' (T1); que seu conhecimento '*era razoável*' (T2); e a maioria descreveu seu conhecimento prévio dos conteúdos abordados na disciplina como '*bom*' (T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10), à exceção do T8, que não teve contato, na graduação, com essa disciplina. Em relação aos 'conhecimentos' para o agir na mediação, cito Bronckart (2006, p.175), que afirma que "esses conhecimentos – os saberes, as competências etc. – são úteis para o desenvolvimento humano", e a partir deles indaga: "como são construídos os conhecimentos humanos?; sob que condições esses conhecimentos podem constituir-se como um fator de desenvolvimento?; qual o tipo de conhecimento pretendido, para quem e para quê?" (p.175). Respondendo a essas questões na perspectiva interacionista social, o autor pontua que essa concepção possibilita evidenciar três modalidades de elaboração dos conhecimentos, as quais, por seu turno, levam a três conhecimentos/saberes disponíveis no humano e suscetíveis de se constituírem no objeto de procedimentos de formação: os conhecimentos são elaborados no âmbito das atividades coletivas concretas; são semiotizados em textos que provêm de determinado gênero e de dada língua natural particular, portadores dos valores históricos e socioculturais decorrentes desse gênero e dessa língua; podem ser

objeto de ‘dessemantização’ e de ‘descontextualização’ e assumir um caráter universal que lhes possibilita se organizar conforme as regras lógicas, assumindo o estatuto de saber formal (BRONCKART, 2006).

Nesse sentido, os conhecimentos prévios necessários ao tutor a distância para uma boa mediação foram elaborados no âmbito das atividades coletivas concretas, caso dos saberes a serem ministrados em uma disciplina de cursos de graduação presencial e a distância; semiotizados em textos que portam os valores históricos e socioculturais desse gênero, o material e o livro didático, e se configuram em saberes formais relativos à disciplina. Esses conhecimentos prévios, conforme os tutores, foram adquiridos por eles – à exceção do T8 – no curso de graduação presencial e acionados no momento da tutoria em um curso de graduação a distância, e para a maioria dos tutores, a mediação que realizaram a partir desses conhecimentos foi eficaz. Para acionar os conhecimentos prévios, os tutores afirmaram ter recorrido a leituras, pesquisas e estudos, em um movimento interiorizado, citando também os pré-construídos como a webaula inicial, as aulas gravadas pelo docente responsável e o livro didático da disciplina. O principal obstáculo da tutoria, na acepção dos tutores, é a não participação dos alunos nos fóruns dos AVA das disciplinas, o que, para eles, impede a mediação dos objetos de ensino. Destaco que a análise do AVA mostra que em alguns fóruns a interação entre tutor e acadêmicos ocorre e é bastante satisfatória, pressupondo que a ação desse tutor é melhor que a de outros; assim, confronto com os dados da pesquisa essa visão unilateral dos tutores sobre a não participação dos alunos como o principal impedimento da mediação, uma vez que os tutores se eximem de sua responsabilidade nesse processo.

Em síntese, na E2 busquei saber como os tutores a distância representam/reconfiguram, pela linguagem, seu agir profissional durante o AVA da disciplina, com foco na mediação realizada com os acadêmicos, atendendo a um dos objetivos desta Tese. A E2 revelou que: (i) os sujeitos se autoavaliaram positivamente em relação às suas atribuições durante o AVA, assim como na mediação desenvolvida junto aos alunos; (ii) as prescrições referentes à tutoria foram conhecidas na prática; (iii) a principal atividade da tutoria é a avaliação e a correção das atividades; (iv) a participação dos acadêmicos no AVA é pouca; (v) as aulas gravadas pelo docente responsável auxiliam na mediação se gravadas de forma didática e atraente; (vi) as ferramentas tecnológicas são imprescindíveis para a mediação; (vii) a maioria considera os conhecimentos prévios sobre a disciplina satisfatórios para uma boa mediação; e (viii) a principal dificuldade encontrada é a falta de interação

comunicacional com os acadêmicos do curso. Esses dados são corroborados pela literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2009; SOARES, 2010; FERREIRA, 2011) e vão além, à medida que fornecem um panorama mais preciso da representação do agir educacional do tutor da EaD. Na E2, os tutores atribuem como impedimentos e conflitos elementos externos a seu agir na tutoria, como a tensão causada pela falta de interação com os alunos do curso, e com isso, se eximem da responsabilidade pela orientação, mediação, apoio e colaboração aos alunos, gestos didáticos da tutoria, indicando que não tomaram consciência de que a sua ação é responsável pelo desenvolvimento dos alunos em relação à aprendizagem crítica e reflexiva. Mais adiante, na análise das entrevistas de pesquisa, discorro sobre as representações dos tutores geradas pela E2, contraditórias em relação ao que estes manifestaram na E1 e E3 e dissonantes do que depreendo na análise de sua prática no AVA.

### *O que revela a E2*

Os temas desencadeados na E2 que responderam à questão da pesquisa “Como é representado o agir do tutor a distância em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos”, especialmente ao objetivo identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas foram: (i) representação dos tutores sobre sua mediação no AVA e (ii) conhecimentos mobilizados no decorrer da tutoria.

O tema representação dos tutores sobre sua mediação no AVA foi depreendido das respostas dos sujeitos às questões “Qual a principal atividade do tutor?”; “Como avalia sua ação individual na tutoria?” e “Como avalia a mediação com os acadêmicos no AVA?”. Os modelos de agir na tutoria e a motivação dos tutores são marcados pela agentivização nos verbos ‘guiar’ (T1, T8), ‘recorrer’ (T1), ‘aprender’ (T1, T3), ‘atualizar’ (T2), ‘ajudar’ (T3), ‘conhecer’ (T5), ‘trabalhar’ (T6), ‘responder’ (T9, T10), ‘dedicar’ (T9), pelos sintagmas nominais ‘responsabilidade’ (T3), ‘valor’ (T4), ‘ponte’ (T6), ‘contato’ (T7, T8, T10), pelos sintagmas adjetivais ‘importante’, ‘direta’ (T6) e ‘válida’ (T7), intensificado pelo marcador ‘mesmo’ (T1) e ‘muito’ (T6) nos enunciados a seguir e apontam a representação desses profissionais acerca da atividade da tutoria.

T1: Nós não somos professores, nós somos tutores, mesmo. Estamos ali para guiar esse estudo, que muitas vezes não sabemos, por isso recorremos aos professores.

T2: Faz quase três anos que eu tô envolvida com isso. Tenho gostado bastante porque principalmente eu tenho aprendido muito (...) querendo ou não, nós sempre estamos atualizados com relação aos conteúdos também, o que é bom.

T3: A responsabilidade do tutor é grande, mas não é aquela responsabilidade do professor...(…) Na medida que você vai desenvolvendo o trabalho, você vai percebendo que é capaz de fazer aquilo e melhor ainda: ajudar o outro, né? Ajudar o outro a aprender também.

T4: Depois que eu entrei que eu comecei a perceber esse... valor que a turma tem no tutor assim, sabe... o valor que eles dão no tutor é... e quando eles não gostam também, como que eles valorizam o tutor, sabe...

T5: Você precisa de um conhecimento conteudístico grande, né? Muita coisa, você tem muita responsabilidade nisso...

T6: O papel do tutor a distância... é muito importante. É, eu vejo o ensino a distância, sem esse tutor ele não... ele não ocorre. O tutor é a ponte mais direta. (...) Eu acho que ele é mais do que presencial... porque ele trabalha com os conteúdos... diretamente com os alunos.

T7: Eu acho ela válida (a tutoria a distância) no sentido de que... temos esse contato com os alunos, é uma atividade importante nesse sentido, né? Tipo você ter essa rapidez nas respostas, você conseguir chegar no aluno mais rapidamente.

T8: Ter contato, mesmo que a distância, com os alunos...(…) Eu precisava estar ali (na tutoria) guiando alguém, dando instruções e tendo outro tipo de contato com aquilo que eu aprendi.

T9: Então, o nosso compromisso, uma das nossas funções é essa, né? (mediação na plataforma). Então você tem que responder pro aluno e aí a questão quando acumula a avaliação fica mais puxadinho, então você se dedica mais.

T10: O tutor tem que ter o domínio, né, (...), e depois disso eu acho que é esse responder, esse contato com os alunos, né? Responder as perguntas, né... e... e ver se eles participam de tudo, né.

Essas representações indicam que os sujeitos são cientes da relevância de seu papel na tutoria da EaD e que os gestos fundadores do gênero da atividade profissional como ‘guiar’, ‘dar instruções’, ‘responder pro aluno’, ‘contato com os alunos’, considerados como competências do tutor pelas prescrições, são depreendidos de seus enunciados. Nesse contexto, observo que as prescrições estão devidamente assimiladas pelos tutores, que as manifestam um agir linguístico ditado pelos documentos. Também depreendo ações prescritas para a tutoria ‘ter domínio de conteúdo’, ‘estar atualizado’ nos enunciados: ‘*nós sempre estamos atualizados com relação aos conteúdos também*’ (T2); ‘*você precisa de um conhecimento conteudístico grande*’ (T5); e ‘*o tutor tem que ter o domínio*’ (T10); esses dados revelam que os tutores têm ciência das prescrições de sua atividade. O enunciado do T1: ‘*Nós não somos professores, nós somos tutores, mesmo*’ e do T3: ‘*A responsabilidade do tutor é grande, mas não é aquela responsabilidade do professor*’ evidenciam coletivamente esse pensamento, que na tutoria não são considerados docentes e sim tutores, mediadores dos objetos de ensino, e ao agir como tutores, acatam as prerrogativas de seu papel social na EaD. No entanto, na prática da tutoria, os tutores revestem-se do papel social de docentes, como já assinalai, e para tanto, mobilizam conhecimentos e ‘*aprendem muito*’ (T2).

No enunciado ‘*Depois que eu entrei (na tutoria) que eu comecei a perceber esse... valor que a turma tem no tutor (...) o valor que eles dão no tutor (...) como que eles valorizam o tutor*’, o T4 mobiliza o conceito de valor ideológico, de valoração apreciativa

(BAKHTIN, 2003, [1992]) dos alunos ao se reportar ao posicionamento social destes sobre o agir do tutor, e aponta o quanto essa valoração é importante para a sua ação na tutoria.

Já nos enunciados '*você precisa de um conhecimento conteudístico grande*' (T5), '*o tutor tem que ter o domínio*' (T10), os tutores se referem aos saberes específicos sobre a disciplina, e nesse sentido recorro a Dolz (2009), que propala que entre os cinco grandes desafios da formação docente de línguas – (i) conhecer melhor as línguas para o ensino; (ii) analisar as capacidades e dificuldades dos alunos; (iii) criar e adaptar dispositivos de ensino; (iv) desenvolver os gestos profissionais no quadro da atividade docente; e (v) articular pesquisa, inovação e formação – o primeiro é justamente conhecer melhor as línguas para orientar melhor a mediação. Isso pressupõe, segundo o autor, produzir e compreender diferentes textos orais e escritos, reflexão sobre a língua e a comunicação, descobrir esses mecanismos comunicacionais, a construção de referências culturais e a compreensão dos valores do patrimônio cultural. Nas prescrições para a tutoria emitidas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p.22), é “imprescindível” ao tutor da EaD o “domínio do conteúdo”, tido como “condição essencial para o exercício das funções”. Nesse contexto, as representações do T5 e T10 direcionam-se para o entendimento dessas prescrições nacionais para a sua atividade docente.

Nos enunciados: '*temos esse contato com os alunos, é uma atividade importante nesse sentido, né?*' (T7); '*ter contato, mesmo que a distância, com os alunos*' (T8) e '*esse contato com os alunos, né?*' (T10), os tutores se referem à importância da interação com os alunos, e remeto a Bakhtin (2003 [1992], p.112), que afirma que na linguagem, no diálogo e na interação estão o tempo todo o sujeito e o outro, asseverando que a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, caso da enunciação entre tutores a distância e acadêmicos no ambiente virtual da tutoria dos cursos de graduação a distância. Cito ainda Vygotsky (2001), que na elaboração de uma teoria do conhecimento buscou a possibilidade de o homem, mediante suas relações sociais por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito. Nesse âmbito, as representações dos tutores (T7, T8, T10) evidenciam que são cientes da relevância das interações com os alunos, consideradas 'atividades importantes' (T7).

No enunciado '*guiando alguém, dando instruções e tendo outro tipo de contato com aquilo que eu aprendi*' (T8), o tutor se reporta ao gesto profissional de tessitura (NASCIMENTO, 2014), isto é, de tecer os sentidos trabalhados nas salas de aula virtuais como são os fóruns, de amarrar e de articular os saberes velhos e novos.

A respeito da mediação na Plataforma Moodle, o T9 assinala que *‘uma das nossas funções é essa, né?’*, e a esse respeito cito Clot (2007), para quem a função psicológica da atividade – aqui, a mediação na tutoria – não está contida em sua função social, mas pode ser um recurso para o desenvolvimento dos sujeitos. Em sua representação, o T9 demonstra conhecer *‘uma de suas funções’*, a meu ver a principal, que é a mediação dos objetos de ensino nos fóruns do ambiente virtual na tutoria.

Os enunciados sobre as funções da tutoria: *‘rapidez na resposta’* (T7); *‘responder pro aluno’* (T9); e *‘responder as perguntas’* (T10) dizem respeito à responsividade ativa a que se refere Bakhtin (2003 [1992]). Com base neste autor, Menegassi (2008) alega que em um processo dialógico – como o é a tutoria –, a atitude responsiva externa é quando se escreve para que as pessoas estudem as ideias e possam apresentar uma compreensão e uma resposta. Assim, observo nas representações dos tutores que uma das tarefas da tutoria é *‘responder’* aos alunos, compreendendo suas indagações, de preferência com *‘rapidez’*; na análise do AVA busco comprovar se essa ação é praticada pelos tutores em seu agir.

Um dos enunciados verbaliza o pensamento coletivo sobre o papel do tutor a distância *‘é muito importante. (...) o ensino a distância, sem esse tutor ele não... ele não ocorre’* (T6). Esse dado revela que os tutores têm ciência de que, da forma como atualmente está estruturada a EaD, seu papel é relevante e imprescindível nessa configuração.

O segundo tema da pesquisa levantado na E2, *‘conhecimentos mobilizados no decorrer da tutoria’*, foram apreendidos das respostas dos sujeitos à seguinte questão: *“Seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina foram acionados para uma boa mediação junto aos alunos?”*. Os enunciados seguintes revelam as representações dos entrevistados:

T1: Apesar de ter estudado para responder algumas questões dos alunos, foi muito difícil para mim. Meu empenho foi insuficiente, já que apenas os comentários dos fóruns, que são superficiais, não são suficientes para eu avaliar de que forma eles (os alunos) aprenderam o conteúdo. (...) Houve crescimento, sim, de minha parte, pois tive que rever muita coisa. Mas o meu nível de conhecimento não era suficiente para fazer a mediação que foi exigida.

T2: A disciplina de Morfossintaxe, na minha opinião, exigia bastante empenho no estudo do material impresso, em assistir às videoaulas, em enviar dúvidas. (...) Não sou especialista em Morfossintaxe. Julgo meu conhecimento razoável. Também preciso estudar o conteúdo para poder ajudar os alunos.

T3: Acredito que tenha havido, sim (crescimento intelectual). Sempre é uma oportunidade de revisar conteúdos e se aprofundar em algo mais específico.

T4: Meu conhecimento dessa disciplina era o visto na graduação. Durante a disciplina, li e estudei os conteúdos para fazer a mediação; então, houve crescimento, sim.

T5: Essa é uma questão difícil, pois depende muito também dos alunos e no curso há alunos e alunos, digamos. Então, em relação aos alunos que são assíduos ao ambiente, que estão atentos, creio que meu empenho foi normal. Em relação à disciplina, com certeza houve crescimento de minha parte.

T6: Foi preciso muito estudo para o trabalho com essa disciplina.

T7: Meu conhecimento era o mesmo da graduação, mas houve crescimento, sim, porque estudei e pesquisei.

T8: Era um conhecimento como aluna da graduação; posso dizer que o conhecimento agora é o de professora.

T9: Com certeza (a disciplina) ampliaram alguns conceitos, principalmente sobre formação de palavras.

T10: Devo levar em conta que se trata de uma posição subjetiva. Foi satisfatório da minha posição enquanto tutora, mas não tenho um *feedback* dos alunos.

As representações dos tutores apontam que essa avaliação é '*subjetiva*' (T10), propiciada '*apenas pelos comentários superficiais dos alunos nos fóruns*' (T1), inexistindo '*um feedback dos alunos*' (T10) no AVA de maneira a avaliar o papel desempenhado pelos tutores a distância na tutoria. Saliento que essa avaliação é pessoal e subjetiva à medida que no AVA das disciplinas não há fóruns específicos para discutir o desempenho dos tutores; quando há problemas com esses profissionais, são reportados diretamente à coordenação de tutoria. No tocante à sua autoavaliação sobre se os conhecimentos prévios da disciplina possibilitaram a mediação dos conteúdos no AVA, à exceção do T1, que se autoavaliou negativamente por meio da dêixis de 1ª pessoa '*meu empenho*' e do sintagma adjetival '*insuficiente*', os verbos '*estudar*' (T1, T2, T4, T6, T7) '*revisar*' (T3), '*ler*' (T4), '*pesquisar*' (T7) marcam a agentivização dos demais tutores durante a mediação no AVA e os sintagmas nominais '*empenho*' (T1, T2, T5) '*conhecimento*' (T1, T4, T8) '*crescimento*' (T1, T4, T5) e '*trabalho*' (T6) são reveladores de seu agir educacional, apontando que a mediação na tutoria, na visão dos tutores, possibilita crescimento intelectual.

Especificamente em relação à sua atuação, considerando que a E2 foi aplicada durante a vigência da disciplina '*Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia*', as representações dos tutores revelam que o contato com os objetos de ensino propiciou '*crescimento*' (T1, T3, T4, T5, T7, T8) cognitivo e ampliou '*alguns conceitos*' (T9), mesmo que essa disciplina, por sua especificidade, tenha exigido '*bastante empenho*' (T2) e '*muito estudo*' (T4). À exceção do T1, que assinalou que seu '*nível de conhecimento não era suficiente para fazer a mediação que foi exigida*' e do T10, que considerou '*satisfatória sua posição de tutora*', os demais tergiversaram em relação à autoavaliação de sua mediação nessa disciplina, pontuando que foi '*preciso estudar os conteúdos*' (T2), '*revisar conteúdos*' (T3), '*ler, estudar conteúdos*' (T4), '*muito estudo*' (T6), '*estudar e pesquisar*' (T7). Esses dados apontam que os tutores, ao invés de expor sua autoavaliação, descreveram as ações por eles percorridas para essa mediação, justificando, assim, que todas as ações por eles

conhecidas e que caracterizam o seu agir profissional foram acionadas durante a vigência da disciplina e se isentando da responsabilidade do não aprendizado dos conceitos pelos alunos. Acredito que os tutores agiram dessa forma porque quiseram enfatizar seu esforço pessoal, seu empenho por meio da descrições das ações relativas à tutoria.

Os dados revelam que os tutores, em sua grande maioria, reportam-se ao desenvolvimento (T1, T3, T4, T5, T7, T8) propiciado por sua prática longitudinal, confirmando que o grande motor de seu desenvolvimento na tutoria é a experiência profissional alcançada no exercício dessa função, em uma atividade interna (NASCIMENTO, 2011), interiorizada de leituras, estudos e pesquisas (T2, T4, T6, T7), e não se referem aos pré-construídos, aos elementos externos à tutoria que também permitiram esse desenvolvimento, como a troca de conhecimentos partilhada com o docente responsável na webaula inicial dessa disciplina, as gravações das videoaulas atinentes aos capítulos do livro didático pelo docente responsável, as instruções presentes no guia didático emitido pelo docente, a troca de experiências com a coordenação de tutoria e a interação entre os pares, os demais tutores a distância no ambiente real – dependências da IES – e virtual – o AVA – da tutoria. A meu ver, o tutor a distância não demonstra consciência desses elementos, dos pré-construídos, porque se volta exclusivamente aos gestos profissionais prescritos para sua profissão, aos gestos didáticos que devem recorrer no desenvolvimento da tutoria, deixando de perceber/valorizar os demais elementos tão necessários à construção de seu conhecimento para a sua prática profissional.

### 5.2.2.3 A entrevista 3

Na Entrevista 3, realizada depois do encerramento da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', inquiri os tutores sobre sua autoavaliação de desempenho durante a disciplina. O objetivo foi observar se a representação dos sujeitos sobre a mediação na tutoria fora confirmada por eles na prática, na mediação dessa disciplina em específico. A E3 foi realizada via email, e os temas ali abordados também foram divididos em quatro SOTs.

*SOT I:* relação com o docente, coordenação do curso e tutores; aulas gravadas e tarefas (SOT4, SOT5, SOT6, SOT9);

*SOT II:* envolvimento dos alunos e mediação (SOT2, SOT7);

*SOT III:* autoavaliação de seu papel, nível de conhecimento e de sua expectativa (SOT1, SOT3, SOT8).

*SOT IV:* sugestões (SOT10).

Indico, no Quadro 28, os principais SOTs e os STTs desenvolvidos pelos entrevistados, os quais são analisados com o auxílio da fundamentação teórica adotada nesta pesquisa.

**Quadro 28** – STTs desenvolvidos pelos tutores a partir da E3

SOTs introduzidos pela pesquisadora	SOTs da Entrevista 3	STTs desenvolvidos pelos tutores
<i>SOT I:</i> relação com o docente, coordenação do curso e tutores; aulas gravadas e tarefas.	<p>SOT4: Como avalia sua relação com o docente responsável pela disciplina.</p> <p>SOT5: Como avalia sua relação com a coordenação do curso e demais tutores.</p> <p>SOT6: Se julga que as aulas gravadas pelo docente responsável foram suficientes para auxiliar na mediação.</p> <p>SOT9: Quais tarefas ainda devem ser realizadas após o encerramento da disciplina?</p>	<p>T1: <i>ruim</i>; T2, T8: <i>pouco, falho</i>; T4: <i>insuficiente</i>; T6: <i>adequado</i>.</p> <p>-----</p> <p>T1 a T10: <i>ótima</i>. (não responderam sobre a relação com os tutores).</p> <p>-----</p> <p>T1: <i>não foram boas</i>; T2: <i>não assistiu</i>; T3, T5, T9: <i>boas</i>.</p> <p>-----</p> <p>T1 a T10: <i>Correção das atividades e avaliações, fechamento de notas, elaboração de planilhas, sanar dúvidas sobre os feedbacks das avaliações, fazer correção de exames e fechar as planilhas dos exames</i>.</p>
<i>SOT II:</i> envolvimento dos alunos e mediação.	<p>SOT2: Como avalia o envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina.</p> <p>SOT7: Como avalia a sua mediação e transposição didática junto aos acadêmicos.</p>	<p>T1 a T10: <i>houve pouco envolvimento dos alunos e pouca participação nos fóruns da disciplina</i>.</p> <p>-----</p> <p>T1: <i>sensação de impotência</i>; T2: <i>tentou motivar os alunos</i>; T3: <i>boas</i>; T5: <i>normal</i>; T4, T6: <i>tentou instigar/motivar os alunos, mas houve pouco retorno/interação</i>; T10: <i>se empenhou bastante</i>.</p>
<i>SOT III:</i> autoavaliação de seu papel, nível de conhecimento e de sua expectativa.	SOT1: Como avalia seu papel na disciplina que ora se encerra e seu empenho na aprendizagem dos alunos.	<p>T1: <i>muito difícil e empenho insuficiente</i>; T2: <i>tentou ser mediadora, alunos não colaboraram, não participando</i>; T3: <i>papel imprescindível</i>; T4: <i>articuladora</i>;</p>

	<p>SOT3: Como avalia o nível de seu conhecimento do conteúdo antes e depois da disciplina ministrada.</p> <p>SOT8: Se sua expectativa em relação ao exercício da tutoria nessa disciplina foi confirmada.</p>	<p>-----</p> <p>T1 a T10: <i>houve crescimento mediante o estudo do conteúdo.</i></p> <p>-----</p> <p>T1: <i>Insuficiente.</i>  T2: <i>Eu sabia que seria difícil por conta do conteúdo.</i>  T3: <i>Normal.</i>  T5: <i>Sim, estava ciente de que seria complexo trabalhar com os conteúdos, o que exigiu estudo de minha parte.</i></p>
<i>SOT IV: sugestões.</i>	SOT10: Se tem sugestões para a melhoria do papel do tutor.	<p>T1: <i>valorização e capacitação; o mais urgente é um contato mais direto com os professores e uma orientação mais objetiva para o trabalho de correção e mediação.</i>  T2, T4, T5: <i>a presença do professor na plataforma é essencial.</i>  T3: <i>O investimento na formação do tutor-formador, com maior preocupação na interação tutor-aluno.</i>  T5: <i>Livro de disciplina com chave de resposta para todas as atividades ou com uma orientação de respostas;</i>  T6, T9: <i>o trabalho do tutor deveria ser por área de conhecimento;</i>  T8: <i>Melhoria na remuneração e contato constante com os docentes das disciplinas;</i>  T10: <i>A melhoria do desempenho do tutor depende de outras questões, como o desempenho de professores, o pagamento de bolsas (refiro-me ao baixo valor que recebemos, o que faz com que o tutor assuma muitas aulas em outros lugares e se dedique menos ao papel da tutoria).</i></p>

**Fonte:** A própria autora

### *Análise do SOT I da E3*

O *SOT I* é composto pelo SOT4, relação com o docente; SOT5: relação com a coordenação do curso e demais tutores, SOT6: relevância das aulas gravadas pelo docente, e SOT9: tarefas após o encerramento da disciplina.

No SOT4 da E3, indaguei aos tutores como autoavaliavam sua relação com o docente responsável pela disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicografia'. Minha intenção é a de interpretar e compreender o envolvimento interpessoal no contexto dos tutores a distância da IES analisada para refletir sobre possibilidades e aberturas para ações que ajudem a ambos – docente e tutor – a tornar a carga do trabalho menos conflituosa e fatigante. As questões da E3 foram respondidas por escrito, e acredito que o distanciamento da pesquisadora favoreceu o tom de crítica ali presente da maioria dos participantes do estudo, não apenas se reportando ao docente responsável pela disciplina que se findava, mas se referindo aos docentes do curso de modo geral.

Nos depoimentos dos tutores:

T1: *'Houve um distanciamento e uma formalidade muito grande quando recorremos ao docente, que às vezes parecia ríspido'*.

T2: *'O contato com o professor foi pouco. Apenas no dia webconferência e minimamente nos fóruns'*.

T4: *'Um dos problemas que impede nossa agilidade nas respostas aos alunos é a falta de contato dos docentes com a disciplina, após as gravações das vídeo-aulas. Nessa disciplina, o mesmo problema ocorreu'*.

T5: *'É complicado avaliar, porque trabalhei/ trabalho com vários docentes, acho difícil mensurar, justamente pelas diferenças entre um e outro'*.

T6: *'O contato ocorreu via plataforma, conforme a necessidade. O professor respondeu às dúvidas lançadas no fórum em tempo hábil para que os tutores auxiliassem os alunos'*.

T8: *'Raros são os docentes que mantêm um contato contínuo durante a sua disciplina (...) Em suma, o contato do docente com os tutores e até mesmo com os alunos no decorrer da disciplina é bastante falho ainda'*.

T9: *'O contato depende muito da disciplina e do professor'*.

T10: *'O contato é bem ruim. Há algumas disciplinas em que o professor é presente, mas a maioria é muito ausente. O tutor posta uma pergunta no ambiente e fica semanas esperando a resposta, o que compromete o andamento das discussões. Há casos em que foi necessário solicitar que a coordenação entrasse em contato com o professor para que ele acessasse o ambiente'*.

A análise da E3 representou para mim a possibilidade de encontrar dados no enunciado/texto produzido pelo trabalhador após a realização de uma determinada tarefa. Os tutores avaliaram o contato com o docente da disciplina que acabara de se encerrar pelos sintagmas adjetivos 'adequado' (T6), 'ruim' (T1), 'bastante falho' (T2, T8), 'insuficiente' (T4). Outros discorreram sobre os docentes de forma geral, citando os demais professores do curso (T5, T8, T9), argumentando ser difícil avaliar esse contato pelas 'diferenças entre os docentes' (T5), que no 'sistema da EaD esse contato ainda é bastante falho' (T8), pois 'depende do envolvimento do docente com o curso' (T9), e que, via de regra, esse contato é 'bem ruim' (T10), havendo necessidade de a coordenação de tutoria intervir para que os docentes respondam às questões postadas pelos tutores, para que haja a responsividade ativa (BAKHITIN, 2003 [1992]) entre docentes e tutores. Esses dados revelam que, na

representação dos tutores, os docentes da IES, contratados para ministrar aulas nos cursos presenciais, comumente não se envolvem como o esperado – e prescrito para eles – com a modalidade de ensino a distância. Isso ocorre, a meu ver, pelo desconhecimento das peculiaridades desse sistema de ensino, já que os professores fazem um revezamento entre si para ministrar as aulas do curso de Letras a Distância, o que dificulta um engajamento maior na atividade e até mesmo a busca de conhecimento sobre o uso dos recursos multimidiáticos que têm à disposição na EaD, assim como desconhecem que devem responder em tempo hábil às dúvidas postadas pelos tutores a distância. Para um tutor, *'os bons professores no ensino presencial geralmente são bons professores também na EaD'* (T2), pressupondo, com esse enunciado, que o professor comprometido e envolvido na modalidade presencial o será também na modalidade a distância, mas isso não é regra, considerando as particularidades da EaD, que devem ser aprendidas pelo docente (BELLONI, 2012). Novamente recorro a Mill (2010), que defende que nos cursos de graduação a distância deve acontecer a docência coletiva, a polidocência, pois a divisão do trabalho facilita o desenvolvimento das atividades de EaD.

No SOT5 da E3, questionei os participantes sobre como avaliavam sua relação com a coordenação do curso e com os demais tutores durante a disciplina. Minha intenção foi compreender o agir profissional do tutor a distância com os demais envolvidos nessa modalidade de ensino, e as respostas que obtive reiteram o que já assinalaram na E1: *'O contato com a coordenação foi bom'* (T1); *'está sempre disposta a nos auxiliar no que for necessário'* (T2); *'é a base para a qual nós tutores recorremos para qualquer questão referente ao curso ou qualquer problema referente às disciplinas ou acadêmicos'* (T4); *'O contato sempre com muita facilidade e pronto retorno, inclusive em feriados e finais de semana, pois muitas vezes pela dinâmica do curso acontecem situações para serem resolvidas'* (T5); *'sempre muito acessível e responsável'* (T6); *'sempre atenta as nossas dificuldades e problemas, ajudando-nos no percurso e quando necessário, reuniões são marcadas e problemas discutidos e decididos em conjunto'* (T9); *'Ótima! A coordenação é muito presente. Tanto a coordenação geral como a de tutoria'* (T10). As representações dos tutores, assim como na E1, revelam sua satisfação com o trabalho desempenhado pela coordenação de tutoria do curso, afirmando que com a coordenação *'dividem as angústias'* (T1), que sempre está *'disponível para ajudar'* (T2, T4), inclusive *'em finais de semana e feriados'* (T5), sendo muito *'acessível e responsável'* (T6), sempre *'atenta às dificuldades e problemas enfrentados pelos tutores'* (T9), em suma, *'ótima'* (T10).

Os dados revelam que os tutores a distância sentem-se bastante satisfeitos com a coordenação de tutoria do curso e apontam que a sua insegurança advém do sistema de ensino a distância, o que indica a necessidade de encontros presenciais, físicos, a cada quinze dias com a coordenação, para *'dividir angústias'* (T1), demonstrando a não adaptação ao universo virtual, cujo contato seria totalmente *online*. Chama a atenção também o fato de os tutores, no SOT5, não terem avaliado a relação que tiveram com seus pares, os demais tutores a distância, no desenrolar da disciplina, talvez porque sua ação na tutoria não contou com a ajuda dos colegas, com a interação com estes para a troca de conhecimentos, vivências e experiências.

No SOT6 da E3, inquiridos se as aulas gravadas pelo docente responsável pela disciplina foram suficientes para esclarecer o conteúdo e auxiliar na mediação, os tutores alegaram que *'não foram suficientes (...), já que foram lidas'* (T1); *'não assisti a essas aulas esse semestre'* (T2). Outros (T3, T5, T6, T7, T8, T10) avaliaram as aulas como *'boas'*. Um dos tutores assinalou que:

*T5: Assim como as demais as aulas de outras disciplinas foi focado na exposição do conteúdo do material, sendo difícil para eu julgar se deu conta ou não. Mas, já trabalhei em momentos que outros professores foram responsáveis pela disciplina e as dúvidas dos alunos e comentários eram as mesmas, eles sentem falta de esclarecimentos além daqueles que já são apresentados no material didático. Isso não acontece em uma única disciplina como a de Morfossintaxe, mas em outras também, com exceções de algumas. No entanto, creio que essa questão poderia ser modificada se fosse solicitado que o docente gravasse aulas com foco no livro e outras que tratasse do conteúdo do livro, mas com discussões diferentes das apresentadas no material.*

Os depoimentos dos tutores apontam, de modo geral, que as aulas gravadas pelo docente responsável pela disciplina auxiliaram na mediação dos conteúdos (T3, T5, T6, T7, T8, T10), à exceção do T1, que considerou que as aulas gravadas não auxiliaram na mediação. O T5 sugere que sejam gravadas aulas distintas pelos docentes do curso: umas, que contemplem o conteúdo abordado nos capítulos do livro didático e outras aulas que abarquem esses conteúdos de maneira diversa da que aparece no livro didático. Os dados revelam que as aulas gravadas poderiam ser potencialmente propulsoras de desenvolvimento se fossem mais aproveitadas pelos tutores e docentes. Alguns tutores sugerem que essas aulas sejam enfocadas de maneira diferente, além da simples leitura do material didático, podendo haver a exploração de outros recursos visuais, com exemplos concretos e próximos da realidade dos alunos. O tempo da gravação dessas aulas, sugerido pelo Nead/UEM, não deve ultrapassar 15 minutos, de modo a não cansar o interlocutor e dispersar sua atenção; convém ressaltar que os atuais cursos de formação continuada oferecidos pelo Nead/UEM em conjunto com a UAB/Capes buscam capacitar os docentes no sentido de gravarem videoaulas que não se

centralizem apenas no conteúdo do livro didático, mas que o expanda por meio de exemplos diversos, com o uso dos recursos como vídeos, depoimentos, imagens, entre outras mídias.

No SOT9 da E3, indaguei aos participantes sobre as tarefas que deveriam ser realizadas por eles após o encerramento da disciplina e se consideravam válida a correção das atividades discentes apenas pelo tutor. Os tutores responderam que devem proceder às seguintes atividades, como bem exemplifica o T4: *'Correção das atividades e avaliações, fechamento de notas, elaboração de planilhas, sanar dúvidas sobre os feedbacks das avaliações, fazer correção de exames e fechar as planilhas dos exames'*. E o T10 complementa: *'Além disso, posteriormente ocorre o mesmo processo com os acadêmicos que ficaram para exame e, depois, para DP. Outras interações ocorrem se o aluno questiona a nota, por exemplo'*. Essas atividades, embora não prescritas em sua totalidade pela UAB (BRASIL, 2009) e editais da UEM, constituem o rol das tarefas a serem cumpridas pelos tutores a distância na tutoria dos cursos de graduação a distância após o encerramento das disciplinas.

A respeito da correção das atividades discentes também pelo docente responsável pela disciplina, os tutores acentuaram o que manifestaram na E1: alguns são favoráveis, ponderando, todavia, que isso demandaria mudança estrutural no sistema da EaD e demandaria maior carga horária do docente; argumentam que a participação do docente responsável pelas disciplinas nos fóruns, respondendo em tempo hábil às dúvidas e questionamentos dos tutores, em uma responsividade ativa imediata, seria de grande auxílio, assim como a elaboração de chaves de resposta precisas, claras e objetivas para as atividades discentes e provas aplicadas aos acadêmicos do curso. Os dados apontam que para a maior parte dos tutores, a participação dos docentes nos fóruns com os tutores seria suficiente, não havendo necessidade de contribuírem na correção das atividades; isto é, indicam que se os docentes desempenhassem seu papel no ambiente virtual da disciplina de modo efetivo, já contribuiriam bastante com as tarefas dos tutores, propiciando a estes últimos maior segurança e domínio em seu agir.

Com o SOT9, minha intenção é demonstrar o rol das atividades a serem executadas pelos tutores a distância após a mediação dos conteúdos da disciplina. As tarefas a serem desempenhadas por eles são múltiplas e variadas, indo desde a correção das atividades e avaliações, empreendendo a devolutiva junto aos alunos, fechando notas, elaborando planilhas, sanando eventuais dúvidas sobre os *feedbacks* das avaliações, procedendo à

correção dos exames e fechando as planilhas dos exames. Isso reforça o que a literatura sobre o tutor revela: o tutor possui muitas atividades na tutoria.

A análise do *SOT I* da E3 permitiu depreender que para os tutores o docente responsável pela disciplina investigada poderia interagir mais nos fóruns, respondendo às dúvidas ali postadas; que a relação com a coordenação do curso é bastante positiva à medida que ocorre quinzenalmente e funciona como um curso de formação continuada, pois os tutores têm voz e vez e se sentem devidamente representados; que as aulas gravadas pelo docente responsável da disciplina são relevantes, mas poderiam usar mais recursos multimidiáticos; e enumeraram as tarefas que devem ser realizadas após o término da tutoria na disciplina, como a elaboração de planilhas e os relatórios de acompanhamento das turmas.

#### *Análise do SOT II*

O *SOT II* é composto pelo SOT2: envolvimento dos alunos e SOT7: autoavaliação da mediação.

No SOT2 da E3, como avaliavam a participação dos alunos nas atividades da disciplina, os tutores reclamam do não envolvimento destes, de não participarem dos fóruns abertos no AVA da disciplina: *'quem a cumpriu (a disciplina) teve se envolver de fato, por ser uma matéria difícil. Mas reclamaram muito (...) pois o grau de dificuldade foi enorme'* (T1); *'Os alunos se envolveram pouco nessas atividades'* (T2); *'Nem todos os alunos participam das discussões nas disciplinas'* (T3); *'Uma parcela muito pequena dos alunos se envolve significativamente com as atividades'* (T4); *'os alunos comprometidos em todas as disciplinas (...) tiveram um envolvimento no sentido de cumprir as atividades solicitadas, mas as discussões não foram além de cumprir uma necessidade de participação no fórum, por exemplo, ou de tirar dúvidas para estudo para avaliação e realização das atividades'* (T5); *'não houve interação entre os alunos nos fóruns, havendo apenas o contato de aluno e tutor'* (T6); *'assim como ocorre no ensino presencial, há alunos que não participam de nada'* (T9). *'Eles têm interagido muito pouco. Mas não sei avaliar se isso é um fator extremamente negativo, pois tem alunos que não participam e vão bem na disciplina'* (T10).

Os tutores reclamaram do pouco envolvimento dos alunos com as atividades solicitadas para aprovação na disciplina (T1 a T10), da pouca interação nos fóruns (T3, T6); na visão do T10, mesmo não participando dos fóruns os alunos conseguem ser aprovados. Esse dado revela que os alunos dos cursos de graduação a distância já incorporaram as

particularidades dessa modalidade e os tutores ainda não, ao insistirem em sua participação nos fóruns para sua aprovação na disciplina.

No SOT7 da E3, indagados sobre como autoavaliavam a mediação efetuada no AVA da disciplina, os tutores assinalaram que se '*sentiu impotente muitas vezes*' (T1); que '*tentou motivar os alunos a participar dos fóruns, mas estes desapareceram do ambiente*' (T2); que sua mediação foi '*boa*' (T3); sente que sua atitude de '*tentar provocar maior aproximação dos alunos em relação aos conteúdos é falha, pois nem sempre dá resultado, e que seu empenho pode ser melhorado no sentido de puxar mais a orelha dos alunos em relação aos acessos ao AVA*' (T4); seu '*empenho*' foi '*normal*' (T5); '*não houve grandes interações*' (T6, T7, T8, T9); e '*se o aluno não aparece nos fóruns, não há com quem interagir*' (T10).

Os tutores afirmaram que se sentiram *impotentes* (T1), tentaram motivar os alunos, porém *houve pouca interação* (T2, T6), suas atitudes junto aos alunos nem sempre surtiram o *resultado* esperado (T4), e alertam que depois que a participação nos fóruns deixou de ser valorada, é muito difícil *interagir ali com os alunos* (T10). Nessa disciplina, a participação dos alunos nos fóruns era valorada como parte de sua avaliação, e como indicam as representações dos tutores confirmadas pela análise do AVA a seguir, houve pouca participação dos acadêmicos. Uma vez mais, percebo que os tutores se ressentem e culpam os acadêmicos pela não interação nos fóruns, eximindo-se de sua responsabilidade nesse processo, pois a análise do AVA revela que alguns tutores conseguem grande interação dos alunos nos fóruns por eles abertos devido a sua postura particular. Percebo certo descontentamento dos tutores com a postura dos alunos do curso, pois não há como efetuar a mediação dos objetos de ensino se não há participação / interação dos principais interessados, os alunos. Por outro lado, reconheço que se os alunos são aprovados apesar de não participarem assiduamente dos fóruns, esse fato demonstra autonomia em relação a sua aprendizagem, como se espera de alunos da EaD. Estudos focalizando essa temática são necessários, de forma a desvelar o uso da ferramenta fórum nos cursos de graduação a distância vinculados à UAB por tutores e alunos. Nesse sentido, de acordo com os tutores, seu principal agir nessa disciplina foi tentar motivar/instigar os alunos a participar dos fóruns abertos para a discussão dos objetos de ensino e das atividades discentes, mas essa atitude não deu resultado, houve pouca interação dos alunos nos fóruns, o que dificultou o processo de mediação.

Os dados depreendidos dessas representações revelam que os tutores: a) verbalizaram apenas o que, em sua visão, não deu certo; b) consideram o fórum como o principal agir da mediação na tutoria e desconsideram os demais agires de sua prática profissional. Destaco que a principal atividade do tutor a distância, manifestada por eles em suas representações, é a correção de atividades e provas discentes, e nessa atividade reside o seu agir principal.

A análise do *SOT II* da E3 revelou que, na perspectiva dos tutores, o envolvimento dos alunos é mínimo e ineficaz para a mediação da tutoria, eximindo-se de sua responsabilidade nesse processo, uma vez que ‘tentam motivar’ os acadêmicos nos fóruns e autoavaliaram sua mediação na tutoria como positiva.

### *Análise do SOT III*

O *SOT III* é composto pelo SOT1: autoavaliação de seu papel; SOT3: nível de conhecimento do conteúdo antes e depois da disciplina, e SOT8: confirmação ou não da expectativa em relação à disciplina.

No SOT1 da E3, inquiri os tutores sobre como autoavaliavam seu papel no AVA da disciplina que se encerrava e seu empenho na aprendizagem dos alunos. Nos relatos, as autoavaliações vão desde '*péssimo*' (T1) até '*imprescindível*' (T3). Para o T1, '*Apesar de ter estudado para responder algumas questões dos alunos (...) meu empenho foi insuficiente, já que apenas os comentários dos fóruns, que são superficiais, não são suficientes para eu avaliar de que forma eles (os alunos) aprenderam o conteúdo*'. Outros tutores, como o T2, revelaram que '*tentou atuar como mediadora*' e '*motivar os alunos a participarem dos fóruns*', porém a participação dos alunos foi '*mínima*'; o T4 avalia seu papel como '*bastante articulador com as imensas dificuldades que os alunos apresentaram*', ao passo que os T5, T6, T7, T8, T9 e T10 avaliam seu empenho como '*bom*', porque buscaram '*atender os alunos sempre que necessário, tentando sanar dúvidas*' (T5), positivo, pois podem '*auxiliar os alunos nas dúvidas postadas no fórum*' (T6) e '*creio ter feito o que estava ao meu alcance para que os acadêmicos tivessem um bom aprendizado*' (T7), condizente, '*porque procurou motivá-los e atendê-los (os alunos)*'. Um dos tutores avaliou seu papel como '*imprescindível*', com a justificativa de ser '*a responsável pela correção das avaliações dos alunos*' (T3).

Os tutores, à exceção do T1, que julgou seu papel insatisfatório e seu empenho insuficiente, e do T2, que revelou que houve a '*tentativa de ser mediador*', consideram seu agir profissional '*imprescindível*' (T3), '*articulador*' (T4), e o avaliaram de

forma positiva (T5, T6, T8, T9 e T10). Destaco a reclamação dos tutores sobre a não participação dos acadêmicos nos fóruns (T1, T2), e de não haver *feedback* para esse agir (T7), ficando apenas a sua autoavaliação do agir, que é subjetiva, não materializada na socialização da prática e na interação no coletivo de trabalho. A ausência do confronto mútuo entre as representações do próprio agir e sobre o agir do outro deixou de constituir um instrumento potencial de desenvolvimento porque deixou de fazer parte das trocas cotidianas entre os tutores. Observo que é flagrante a incoerência nas representações da maioria dos tutores (T3 a T10), que relataram ter exercido a contento o seu papel e se empenhado para a aprendizagem dos alunos, apesar da “pouca participação” destes nos fóruns abertos no AVA da disciplina. Eles percebem, mas preferem descartar o problema do insuficiente envolvimento dos alunos no trabalho real. Na perspectiva ergonômica (MACHADO, 2011; CLOT, 2007), o real da atividade implica também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que busca fazer sem conseguir – as tensões, os conflitos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer alhures. Nesse caso, o que os tutores quiseram e não conseguiram fazer – interagir e promover a interação com os acadêmicos do curso – constitui um obstáculo que faz parte do real da atividade dos tutores.

No SOT3 da E3, inquiri os tutores sobre seu nível de conhecimento do conteúdo da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', antes e depois da mediação no AVA. Os STTs indicam que houve crescimento em relação ao conhecimento: *'Houve crescimento, sim, de minha parte, pois tive que rever muita coisa'* (T1), e acrescenta *'mas meu nível de conhecimento não era suficiente para fazer a mediação que foi exigida'* (T1); *'precisei estudar o conteúdo pra poder ajudar os alunos e considero que houve, sim, aprendizagem de minha parte'* (T2); *'posso dizer que eu tinha um conhecimento razoável, sendo necessário estudo para o trabalho com a disciplina'* (T5); *'com certeza ampliaram alguns conceitos, principalmente sobre formação de palavras'* (T9). Os tutores relataram que houve crescimento no que tange ao conhecimento dos conteúdos da disciplina e que foi necessário estudo para proceder à mediação junto aos alunos (T1, T2, T5, T9). Assim como na E2, os tutores não se reportaram aos pré-construídos como propulsores de seu desenvolvimento, referindo-se apenas à atividade interna que permitiu seu crescimento: leitura, releitura, estudos e pesquisas dos objetos de ensino.

No estudo dos conteúdos necessários para a mediação, os tutores tomam os saberes sobre os conteúdos como a competência mais importante para a sua prática de tutoria. Isso confirma a preocupação de Tardif e Lessard (2011) quando postulam que o saber dos

profissionais da educação – esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática –, deve ser estudado e validado pelos próprios profissionais. Para os autores, os saberes da experiência, internalizados pelo fazer repetido na experiência cotidiana, constituem um dos fundamentos da identidade profissional. Entendo que os gestos profissionais do tutor são fundamentados em grande parte na experiência que vão adquirindo ao longo do tempo e nos saberes da tradição, o que interpreto duplamente: a) como um fator potencial de desenvolvimento ou b) de limitações a esse desenvolvimento.

No SOT 8 da E3, questionados se sua expectativa em relação ao exercício de tutoria nessa disciplina foi confirmada, os tutores responderam que foi *'insuficiente'* (T1); *'sabia que seria difícil por conta do conteúdo'* (T2, T5). Outros consideraram sua expectativa como *'normal'* (T3, T6, T7) e outros não opinaram (T4, T8, T9 e T10). A maioria dos tutores (T1, T2, T5) relatou que sua expectativa em relação ao AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' foi confirmada, pontuando que imaginavam ser difícil o trabalho com o conteúdo ali ministrado, deles exigindo *'muito estudo'* (T5). Percebo, então, que os tutores já esperavam certa dificuldade na mediação dos objetos de ensino desse AVA em particular, considerando suas especificidades, relacionadas à estrutura da língua portuguesa.

A análise do *SOT III* possibilitou compreender que os tutores autoavaliaram positivamente o papel por eles desempenhado na tutoria; assinalaram que houve crescimento cognitivo de sua parte após a mediação dos objetos de ensino no AVA dessa disciplina específica e confirmaram sua expectativa em relação ao conteúdo da disciplina, que seria complexa por sua especificidade.

#### *Análise do SOT IV*

O *SOT IV* foi composto pelo SOT10: sugestões para a melhoria de seu papel.

Os STTs desenvolvidos demonstram o compromisso dos tutores com a modalidade de EaD à medida que apontam sugestões de melhoria para a tutoria. Em forma de tópicos, apresento as sugestões dos tutores: (i) *'valorização profissional'* (T1); (ii) *'contato mais direto com os docentes responsáveis pelas disciplinas e uma orientação mais objetiva'* para o trabalho de correção e mediação a ser desempenhado pelo tutor (T1); (iii) *'presença do docente responsável no AVA da disciplina'* (T2, T4, T5, T8); (iv) investimento na formação do tutor, *'com foco na interação tutor-aluno'* (T3); (v) Livro de disciplina com orientação de respostas elaborada pelo autor do material, a qual *'ajudaria a entender melhor o que é*

*esperado em cada atividade e na orientação dos alunos'* (T5); (vi) *'Divisão do trabalho do tutor por área de conhecimento'* (T6, T9); (vii) *'Melhoria na remuneração'* (T8). Para o T10, contudo, *'a melhoria do desempenho do tutor depende de outras variáveis, como do envolvimento dos docentes responsáveis pelas disciplinas, da remuneração das bolsas, que é insuficiente e faz com que o tutor assuma muitas aulas em outros lugares e se dedique menos ao papel da tutoria'*. Observo que os tutores a distância revelam compromisso com a tutoria e bastante envolvimento com a função desempenhada à medida que sugerem alternativas e possibilidades de melhoria para essa atividade, ainda que isso demande sacrifícios e fadiga.

Em síntese, a E3 revelou que os sujeitos (i) avaliaram sua relação com o docente da disciplina pouco produtiva, pois segundo eles a interação entre ambos foi mínima, restringindo-se à webaula inicial e a contatos esporádicos nos fóruns; (ii) assinalaram que sua relação com a coordenação de tutoria foi bastante produtiva, porque se sentem amparados em suas dúvidas e questionamentos, revelando, contudo, sua não adaptação ao universo totalmente *online* da modalidade a distância à medida que valorizam os encontros presenciais, físicos com a coordenação; (iii) que as aulas gravadas pelo docente da disciplina auxiliaram na mediação dos objetos de ensino, e que essas aulas, de modo geral, devem fazer uso de mais recursos midiáticos; (iv) enumeraram as tarefas a serem desempenhadas no AVA, revelando o montante de atividades inerentes à sua função; (v) reclamaram do não envolvimento dos acadêmicos nos fóruns; (vi) pontuaram que sua mediação foi boa quando havia a interação dos alunos nos fóruns; (vii) manifestaram que seu agir preponderante na tutoria dessa disciplina foi o de mediador, principalmente ao tentar motivar os alunos a participar dos fóruns; (viii) relataram que houve crescimento intelectual pela busca de revisão ou apropriação de saberes para a mediação dos objetos de ensino, em uma atividade interiorizada, não se reportando aos pré-construídos; (ix) destacaram que sua expectativa na tutoria dessa disciplina fora confirmada na prática, pois tinham ciência de que, por suas especificidades, demandaria maior empenho e dedicação; e (x) sugeriram melhorias para o papel do tutor da EaD, revelando experiência profissional adquirida na prática nessa função. Esses dados confirmam o encontrado na literatura da área (TORRES, 2007; FERREIRA, 2009; SOARES, 2010; FERREIRA, 2011) e a expandem, considerando que abrangem as sugestões dos tutores a distância sobre as melhorias para a sua atividade, visando à melhoria do coletivo de trabalho. Nas análises do AVA, observo se essas representações são confirmadas na prática profissional dos tutores a distância na tutoria.

A análise do *SOT IV* da E3 aponta que os tutores são cientes de sua relevância e demonstra seu envolvimento com a modalidade de ensino a distância à medida que sugerem melhorias para a sua profissão.

### *O que revela a E3*

O tema desencadeado pela E3, assim como na E2, também respondeu à questão da pesquisa “O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?”, especificamente ao objetivo ‘caracterizar do gênero de atividade da linguagem do trabalho do tutor da EaD’. As representações dos sujeitos sobre o papel do tutor foram geradas pela maioria dos SOTs, que solicitavam uma autoavaliação de desempenho na tutoria e sugestões de melhoria para o trabalho do tutor a distância nos cursos de graduação a distância das IES integrantes da UAB.

Nesse sentido, a caracterização do gênero de atividade da linguagem do tutor da EaD depreendida pelas questões da E3, aplicada e respondida via email aos tutores após o término do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, é que essa atividade é marcada pela agentivização dos actantes e por sua motivação pessoal nos verbos ‘estudar’, ‘ler’, ‘pesquisar’, ‘reler’, ‘guiar’, ‘mediar’, pelos sintagmas nominais ‘conhecimento’, ‘crescimento’, ‘empenho’, ‘domínio’, pelos sintagmas adjetivais ‘imprescindível’, ‘importante’, ‘positiva’, ‘produtiva’, ‘bom’, ‘boa’, revelando sua representação sobre a tutoria e caracterizando suas atividades pelo agir linguageiro. Nesse âmbito, o gênero de atividade do trabalho do tutor da EaD pode ser caracterizado como a de mediador de objetos de ensino entre docentes responsáveis e acadêmicos.

Na sequência, analiso a mediação realizada pelos tutores em seu agir educacional e retomo algumas representações dos tutores geradas pelas entrevistas para a confrontação desses dados na prática da mediação da tutoria.

### 5.3 ANÁLISES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A EaD, conforme Soares (2010), se utiliza de todos os recursos tecnológicos atualmente disponíveis – internet, multimídia, informática, vídeos, TV via satélite, etc. – mas não abre mão do recurso primeiro de qualquer processo de ensino e aprendizagem, o texto verbal escrito; todas as ferramentas usadas nessa modalidade de ensino – as prescrições, o livro e o guia didático, entre outras – são constituídas predominantemente de textos verbais

escritos, e nos fóruns dos AVA a mediação entre objetos de ensino, docentes e acadêmicos, realizada pelo tutor a distância, se dá também mediante textos escritos. Na contextualização do curso de Letras a Distância, consta que um dos objetivos do curso é a formação de profissionais competentes no domínio das teorias linguístico-literárias, indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica fundamentada na estimulação da curiosidade, do espírito da pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento. Nesse contexto, na EaD o texto escrito é levado para a sala de aula virtual, o AVA, e, em uma perspectiva dialógica, crítica, deve-se desenvolver um trabalho que forme cidadãos críticos, autônomos, criativos, produtores de conhecimento e não apenas reconhecedores (SOARES, 2010), já que o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade é desenvolvido autonomamente, pelos acadêmicos, por meio das atividades de leitura e de escrita.

A mediação, no sentido que damos a ela no contexto de EaD, é imprescindível em qualquer processo educacional, em qualquer modalidade, em espaços escolares e não escolares, pois implica envolver os aprendizes no processo instaurado na sala de aula, presencial ou a distância. Na EaD, por suas peculiaridades, é elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem e se constitui como um desafio construído na prática nessa modalidade, cujo modelo é o fornecido pelo ensino presencial, em que muitas vezes a mediação não se faz presente (SOARES, 2010). Na EaD, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem (LÉVY, 2006), tido como um indivíduo autônomo que busca promover sua autonomia de aprendizagem e de atitudes pela leitura e escrita, mediadas pelo tutor, denominado por Soares (2010, p.56) como o ‘imprescindível enunciador’ nessa modalidade de ensino.

Na mediação, isto é, na elaboração de seus textos escritos, pelos quais busca atingir seus objetivos sociocomunicativos com os alunos, o tutor da EaD é guiado pelas suas representações que lhe dão os parâmetros socio subjetivos (BRONCKART, 1999), que incluem tanto as normas, as regras e os valores do mundo social quanto os aspectos mais relacionados à subjetividade do agente. Considerando que toda a interação na Plataforma Moodle, via AVA, é mediada por textos escritos em cujo processo de apreensão e elaboração são ativadas as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as linguístico-discursivas (STUTZ, 2012), o tutor se torna um dos responsáveis – assim como o docente da disciplina – por despertar nos alunos essas capacidades de linguagem (SOARES, 2010).

Na mediação pedagógica, de acordo com Ferreira (2009), o tutor deve contemplar os aspectos cognitivos, afetivos, contextuais e socioculturais inter-relacionados ao processo de aprendizagem. Para Neder (2000), é necessário que o orientador acadêmico, o tutor, elabore perguntas, dê exemplos práticos dos conteúdos trabalhados, promova situações para a reflexão, a investigação de dados tópicos e que seja capaz de pensar criticamente sobre o tema, criando situações dinâmicas que propiciem aos cursistas explicitar o próprio ambiente, seu percurso, suas expectativas, realizações, dúvidas e dificuldades enfrentadas no trabalho com esses conteúdos. Além de contemplarem esses tópicos, as análises dos textos gerados pelos tutores a distância durante a mediação no AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia' visaram responder aos seguintes objetivos desta pesquisa: (i) entender o processo de mediação do tutor empregado em seu agir e (ii) identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas.

Saliento que o grande desafio para a análise da mediação foi o de encontrar categorias analíticas que me permitissem analisar o processo de apropriação dos tutores e o papel das ferramentas virtuais para alcançar esse objetivo, porque esta pesquisa foi realizada em apenas um semestre e somente em uma disciplina de um curso de graduação a distância, por meio da observação da pesquisadora do agir educacional do tutor no AVA.

Os gestos profissionais (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), na perspectiva do ISD (HILA, 2011; NASCIMENTO, 2013) podem constituir categorias bastante profícuas para a análise do trabalho do professor em sala de aula à medida que abarcam tanto as formas pelas quais o professor este presentifica o objeto, bem como os gestos interacionais por ele utilizados. No entanto, como o universo desta pesquisa é a EaD e o gênero *Aula* não é utilizado na tutoria, e sim a mediação dos conhecimentos na sala de aula virtual, essas categorias não foram suficientemente abrangentes para permitir analisar o processo de apropriação, apesar de serem pertinentes para assinalar os momentos em que havia a presentificação dos conceitos teóricos na tutoria. Destaco que os gestos profissionais dos tutores a distância, prescritos pelos documentos oficiais, são o de *mediar, acompanhar, orientar e agir*.

O processo de apropriação (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 2004) é instaurado no interior de uma atividade que se revela na sala de aula, mas que pode ser desencadeada, em grande parte das vezes, fora dela. No caso deste estudo, por sua especificidade, a sala de aula é o AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da

Lexicologia'. Dessa forma, a exemplo de Hila (2011), para mensurar a apropriação utilizo as categorias fornecidas pela Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), por julgar que o foco principal de minha análise não é propriamente o objeto de apropriação, e sim as ações dos tutores. Assim, a escolha das categorias analíticas fornecidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pela Teoria da Atividade se justificam à medida que possibilitam observar momentos de passagem nos níveis de apropriação.

Analiso, aqui, como ocorreu o percurso de apropriação dos tutores a distância em relação ao referencial teórico atinente aos conhecimentos relativos à disciplina por eles mediadas no 1º semestre de 2013, 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia'; de forma mais específica, analiso o processo de transposição didática realizado no AVA dessa disciplina, objetivando conhecer como os tutores a distância mobilizam o *conhecimento científico* apreendido antes do processo de tutoria na disciplina (*conhecimento ensinado*), como esses conhecimentos são transpostos para os fóruns do AVA (*conhecimento efetivamente ensinado*), realizando a institucionalização desses saberes, porém não contemplo o que os acadêmicos do curso de Letras a Distância conseguem apreender (*conhecimento efetivamente aprendido*), por não ser este o objetivo desta Tese. Nos fóruns, os registros dos acadêmicos revelam a apropriação dos conceitos ali trabalhados e a mediação desses conceitos aos acadêmicos.

O processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985), a passagem do saber visto como uma ferramenta a ser usada para o saber visto como algo a ensinar e a aprender precisa necessariamente passar pelo crivo dos próprios professores, no caso, dos tutores a distância, que não se sentem preparados para isso, para tornarem esses objetos de saber codificados nos discursos pedagógicos em objetos de ensino efetivamente ensinados nas interações didáticas (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009). A apropriação de dado saber é um movimento de avanços (LEONTIEV, 2004) e recuos; e dentre os avanços observados em relação aos saberes envolvendo os conteúdos abordados na disciplina, ressalto:

- (i) o gesto didático da abertura do gênero Fórum pelos tutores, por meio da ferramenta virtual Plataforma Moodle;
- (ii) a seleção de gêneros textuais para efetuar a mediação desses conteúdos, explicitando-os aos alunos;
- (iii) a mobilização de turnos interativos com os acadêmicos, indagando, suscitando questionamentos e instigando sua participação no AVA para trabalhar os conteúdos ali contemplados.

Em relação aos recuos (LEONTIEV, 2004), observo que em muitos fóruns destinados à discussão dos objetos de ensino da disciplina ‘Morfofossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, os tutores não realizavam a mediação pedagógica, levando os acadêmicos à reflexão; sua mediação limitava-se apenas a agradecer as postagens dos alunos.

No tocante à eficácia do artefato tecnológico fórum, este só faz sentido se de fato houver interação entre os interlocutores, entre tutores a distância e acadêmicos do curso nas mediações formativas. As dificuldades dos tutores na interação com os cursistas evidenciam como o interlocutor (BAKTHIN, 2003) determina o agir do professor, no caso, do tutor.

Ainda em relação ao artefato fórum, os tutores, em suas ações para a tutoria, tiveram que transformar esse artefato em um instrumento a serviço da mediação. Nesse processo, cito Rabardel (1995), para quem os sujeitos não se apropriam do instrumento de forma espontânea, mas sim pela gênese instrumental, em que progressivamente um artefato se transmuta em um instrumento mediador, passível de desenvolver capacidades (NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014). E essa ação é resultante de um duplo processo de apropriação dos instrumentos: (i) da instrumentalização relativa ao artefato, pois as suas propriedades podem ser alteradas, (re)atualizadas, produzindo-se novas funções; e (ii) da instrumentação referente aos sujeitos: seu entendimento dos processos atinentes à apresentação e à evolução dos esquemas de uso da ação instrumentalizada. Nesse contexto, os sujeitos (re)produzem, modificam e ou atualizam “os esquemas de utilização dos artefatos e de ações, instrumentadas, atualizando-os continuamente” (NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014, p.661).

Além da transformação do artefato fórum como um instrumento de mediação, a ação de mediar os conteúdos da disciplina exigiu dos tutores a distância outras operações (LEONTIEV, 2004), centralizadas no processo de transposição didática, como explicar os conteúdos em uma linguagem didática, para serem devidamente compreendidos. Operações como *analisar* e *observar* as questões postadas pelos acadêmicos, *sintetizar* e *pensar* nos efeitos de suas respostas são mobilizadas no momento da mediação. Essas operações, por sua vez, convertem-se em novas ações à medida que a mediação acontece. Na mediação, os processos próprios do pensamento científico (DAVYDOV, 1982; RUBSTOV, 1996; VYGOTSKY, 2000) são mobilizados pelos tutores a distância, como a reflexão (que excertos e exemplos utilizar em relação ao conteúdo?), a observação do contexto (o que é

relevante ao contexto dos alunos da EaD?), a análise (do material didático, do livro didático e de referências bibliográficas consultadas), entre outros.

Como assinalai, o exercício da tutoria mobilizou a atenção e a motivação dos tutores; a vontade – ou volição, segundo Vygotsky (1998, 2000) – o desejo, conforme Leontiev (2004), e o plano motivacional, segundo Bronckart (2006), se constituíram no momento em que estes se candidataram a tutores. O que colaborou para isso, a meu ver, é o fato de os tutores a distância, ao se colocarem no papel de formadores durante a mediação, desejam exercer o papel social de docentes, o que motiva o seu agir educacional. No papel de formadores, em que novos papéis são definidos, novas operações mentais solicitadas, novas ações e novas operações requeridas, conforme a Teoria da Atividade, há a promoção do desenvolvimento dos tutores a distância. Na mediação, as funções psicológicas superiores dos tutores são desenvolvidas e se referem a suas atividades na tutoria: *leitura, releitura, pesquisa, atenção, memória voluntária, vontade, escrita*, entre outras. Essa mediação, por sua vez, caracteriza o gênero de atividade do tutor a distância como a de formador, diferentemente da função de docente, como pretende o tutor.

Identifico os elementos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), como a *necessidade* dos tutores, que desencadeia a atividade (SFORNI, 2004): a necessidade é de aproximação com a modalidade a distância, com o ensino superior, e adquirir experiência docente nesse nível de ensino, desencadeando, assim, o desenvolvimento das atividades na tutoria; e o *motivo* (LEONTIEV, 2004) é constituído de elementos de ordem racional – o cumprimento das tarefas na tutoria – e de elementos de ordem afetiva – ajudar os alunos a apropriar-se de dado conhecimento. O motivo impulsiona o tutor para a realização da atividade (HILA, 2011), e esse motivo é *eficaz* (LEONTIEV, 2004) porque as atividades são executadas com o interesse na apropriação dos conteúdos das disciplinas e das ferramentas virtuais necessárias para a efetivação da mediação no AVA. A *finalidade* (LEONTIEV, 2004) do tutor é a de guiar os alunos do curso, orientar e mediar os conhecimentos abordados nos AVA das disciplinas dos cursos a distância, e para a sua realização são necessárias as condições e os meios mediante as ações – tarefas desempenhadas pelos tutores – e instrumentos – ferramentas disponíveis no AVA das disciplinas. A *ação* dos tutores reporta-se à apropriação dos conhecimentos, por meio de pesquisas, leituras e estudos, dos conteúdos a serem trabalhados no AVA da disciplina bem como à apropriação da plataforma Moodle utilizada no AVA mediante o curso de capacitação inicial oferecido pela IES e principalmente em sua prática profissional no decorrer da tutoria. Nesse contexto, o processo de

aprendizagem dos tutores a distância se instaura na passagem das ações – atividades desempenhadas na tutoria – para as operações: apropriação dos conhecimentos necessários à mediação em dada disciplina e das ferramentas virtuais utilizadas no AVA dos cursos de graduação a distância. As representações detectadas nas três entrevistas revelam que essa apropriação acontece em sua prática profissional ao longo do tempo, na experiência vivida durante a tutoria, inexistindo capacitação inicial e intermediária durante o processo oferecido pela IES que desenvolva competências e evidencie como realizar a ponte entre o processo de transposição dos conhecimentos prévios, adquiridos na graduação presencial, para a modalidade de ensino a distância. Esse é um conflito presente no cotidiano da atividade do tutor da EaD.

O percurso da atividade vivenciada pelos tutores a distância na tutoria, considerando as categorias propostas por Leontiev (2004), compôs-se: (i) do desejo, da motivação dos tutores diante do novo papel social a ser empreendido, o de formadores; (ii) da necessidade de exercer a função de tutores; (iii) das ações e operações, constituídas pela mediação realizada no AVA da disciplina.

A mediação dos conteúdos realizadas pelos tutores a distância nos fóruns por eles abertos no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ é por mim analisada com o objetivo de responder à questão de pesquisa “Como é representado o agir do tutor a distância em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos?”.

As considerações relativas às ações de linguagem materializadas nos textos empíricos aqui analisados são pautadas pelas condições de produção textual, um dos procedimentos de análise do ISD (BRONCKART, 1999), e a análise dessas ações linguageiras se organiza em torno de dois eixos, objetivos de pesquisa: (i) o processo de mediação empregado no agir do tutor; e (ii) o trabalho do tutor em relação às ferramentas semióticas e tecnológicas que fazem a mediação de suas ações didáticas. O respaldo metodológico para essa análise é da netnografia, aliado aos fundamentos teórico-analíticos do ISD e da Transposição Didática. Com base na netnografia (KOZINETS, 2002), os procedimentos para esta análise compreendem: a) o acompanhamento das atividades dos tutores no AVA; b) coleta dos dados, por meio da cópia da página ou sítio do AVA; c) análise e interpretação dos dados e contextualização dos atos comunicativos; e e) ética da pesquisa, garantindo sua idoneidade, confiabilidade e o anonimato aos sujeitos investigados.

Empreendo reflexões sobre a mediação do tutor a distância, sua interação com os alunos nos fóruns do AVA em sua busca por uma (re)significação e (re)construção de

concepções e práticas pedagógicas para melhor compreender, assim como Soares (2010) em sua pesquisa, observando em que medida essas interações contribuem para o aprimoramento das atividades de linguagem necessárias aos acadêmicos dos cursos de graduação a distância.

No início da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', cada tutor, no espaço próprio 'Fórum', abriu sete fóruns: um referente à 'Atividade do Moodle' e seis relativos aos capítulos 1 a 6 do livro didático empregado na disciplina, nos quais instigavam os alunos a expor suas dúvidas sobre as atividades a serem entregues por eles – Atividade Moodle – e solicitavam sua participação nos fóruns voltados à discussão dos conhecimentos abordados nos capítulos. Considerando que cada tutor abriu sete fóruns para cada um dos dez Polos de Apoio Presencial atendidos pelo curso de Letras a Distância da IES, o total dos fóruns no AVA dessa disciplina soma 70, e seria impossível, aqui, pelo espaço e tempo, analisar detidamente todos eles; essa análise é realizada aleatoriamente, selecionando fóruns representativos de cada tópico aberto pelos tutores de maneira a fornecer um panorama geral e preciso das atividades da tutoria tendo em vista os objetivos da pesquisa: entender o processo de mediação empregado no agir do tutor e determinar a configuração de seu trabalho em relação às ferramentas semióticas e tecnológicas que fazem a mediação de suas ações didáticas, mesmo porque os objetivos da pesquisa são compreender e interpretar a ação e por meio dela a pessoa que age como tutor da EaD nas e através das produções verbais realizadas e determinar a configuração de seu trabalho em relação às ferramentas semióticas e tecnológicas que fazem a mediação de suas ações didáticas.

No Quadro 29, procedi a um levantamento da participação e interação dos alunos nos fóruns do AVA da disciplina investigada referentes à discussão dos conteúdos trabalhados nos capítulos 1 a 6 do livro didático, em cada Polo. Esses fóruns receberam pouca atenção dos alunos do curso, mesmo constando, no guia didático elaborado pelo docente responsável, que essa participação seria pontuada e considerada na avaliação da disciplina. Assim, constato as representações dos tutores nas entrevistas: somente alguns acadêmicos participam efetivamente das discussões travadas nos fóruns dos AVA das disciplinas do curso.

**Quadro 29** – Participação dos alunos nos fóruns dos Capítulos 1 a 6 do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', 2013<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Compuo, de modo geral, a participação dos alunos nos fóruns, independentemente se para dirimir dúvidas em relação ao conteúdo, para desabafo pessoal junto aos tutores ou para indagar sobre prazos e ou entrega de atividades *online*.

Polos / Alunos	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6
Astorga (12)	5	4	4	4	4	4
Cidade Gaúcha (25)	4	4	4	4	4	4
Diam. do Norte (30)	12	12	12	12	12	10
Ibaiti (40)	19	17	18	15	15	16
Nova Londrina (25)	10	7	7	7	6	6
Paranavaí (25)	8	8	4	6	6	5
Sarandi (30)	11	10	9	7	5	6
Siq. Campos (30)	14	12	12	9	11	11
Ubiratã (30)	24	24	21	25	24	23
Umuarama (30)	18	18	17	17	16	16

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931&group=1819>. Acesso em 12/10/2013

A título de exemplificação e comprovação das representações dos tutores geradas pelas entrevistas de pesquisa, o Quadro 30 traz a participação dos alunos dos Polos nos fóruns da disciplina em pauta relativos à ‘Atividade Moodle’; esses números são resultantes da investigação de cada fórum, cuja participação se reporta a dúvidas relacionadas ao conteúdo da atividade e a prazos e datas de entrega dessa atividade. O número de alunos que interagem nos fóruns é pouco e corrobora o manifestado pelos tutores em suas representações: a interação dos alunos nos fóruns é mínima, o que o torna, na visão dos tutores, um instrumento frustrante em termos de proporcionar desenvolvimento potencial dos alunos e dos próprios tutores.

**Quadro 30** – Participação dos alunos no fórum ‘Atividade Moodle’ do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

Polos de Apoio Presencial, Tutor	Total aproximado de alunos nos Polos	Alunos que participaram do fórum Ativ. Moodle
Astorga – T3	12	0
Cidade Gaúcha – T8	25	2
Diamante do Norte – T4	30	4
Ibaiti – T7	40	5
Nova Londrina – T2	25	1
Paranavaí – T9	25	3
Sarandi – T1	30	3
Siqueira Campos – T10	30	0
Ubiratã – T5	25	3
Umuarama – T6	30	7
Total de alunos	272	28

**Fonte:** A própria autora, com base no sítio do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, de 2013. <http://moodle2.nead.uem.br/course/view.php?id=250>. Acesso em 20/08/2014

Uma das ações dos tutores a distância no AVA das disciplinas é a abertura de fóruns para a discussão dos tópicos presentes no material didático e das atividades propostas pelo docente responsável. A abertura dos fóruns é a ‘criação’, pelo tutor, de ambientes específicos, em cada Polo, para a discussão dos conteúdos dos capítulos do livro

didático e das atividades discentes, permitindo a comunicação síncrona e assíncrona; esses fóruns se caracterizam como a sala de aula virtual. Cada capítulo do livro didático possui um fórum específico, de responsabilidade dos tutores; na disciplina referida, são seis capítulos, e por conseguinte, seis fóruns, além de um fórum voltado para a discussão das atividades discentes, denominado ‘Atividade Moodle’.

No Quadro 31, reproduzo a abertura dos fóruns destinados à discussão dos capítulos do livro usado na disciplina em pauta; transcrevo a abertura dos seis capítulos por todos os tutores, T1 a T10.

**Quadro 31** – Exemplos de abertura, pelos tutores, dos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

<p><b>Capítulo 1</b> – por T1 - sexta, 22 fevereiro 2013, 19:56 (POLO DE SARANDI) Caros alunos, Este fórum é para discutirmos o capítulo 1, <b>O que é Morfologia?</b> aguardo a participação de todos. Abraço,</p>
<p><b>Capítulo 2</b> – por T2 - quarta, 20 fevereiro 2013, 17:19 Caros alunos, Este fórum é para discutirmos o capítulo 2, <b>As unidades de análise da Morfologia.</b> A participação de todos é muito importante. Abraço,</p>
<p><b>Capítulo 2</b> – por T3 - quinta, 21 fevereiro 2013, 07:42 (POLO DE ASTORGA) Olá a tod@s. Este espaço está aberto para discutirmos sobre o capítulo <b>As unidades de Análise da Morfologia.</b> Tragam suas leituras para que possamos interagir. Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final. Ainda, cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013 (ver guia didático). Abraço,</p>
<p><b>Capítulo 3</b> por T10 - quarta, 27 fevereiro 2013, 17:21 (POLO DE SIQUEIRA CAMPOS) Caros alunos, Este fórum é para discutirmos o capítulo 3, <b>Flexão x derivação.</b> Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina, até o dia da prova, tem valor 1,0 na média final. Ainda, <b>cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013</b> (ver guia didático). Aguardo a participação de todos. Abraço,</p>
<p><b>Capítulo 3</b> por T5 - sexta, 22 fevereiro 2013, 19:14 (POLO DE UBIRATÃ) Olá, Acadêmicos Este espaço está aberto para discutirmos sobre o capítulo <b>Flexão X Derivação.</b> Tragam suas leituras para que possamos interagir. Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final. Ainda, cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013 (ver guia didático). Abraço</p>
<p><b>Capítulo 4</b> por T4 - quinta, 21 fevereiro 2013, 14:50 (POLO DE DIAMANTE DO NORTE) Prezados Alunos, O capítulo 4 discutirá questões sobre <b>A derivação.</b> A participação de todos é muito importante. Abraços,</p>
<p><b>Capítulo 4</b> por T6 - quinta, 21 fevereiro 2013, 10:58 (POLO DE UMUARAMA) Caríssimos, O capítulo 4 abordará questões sobre <b>A derivação.</b> Leiam e postem seus comentários e dúvidas. Aguardo a participação de toda a turma! Abraço,</p>
<p><b>Capítulo 5</b> por T7 - quinta, 21 fevereiro 2013, 20:01 (POLO DE IBAITI) "A <b>composição e outros processos similares</b>" podemos buscar definir neste fórum o que é a composição. Quais os tipos existentes de composição? Cite exemplos que possam ilustrar a teoria estudada.</p>
<p><b>Capítulo 5</b> por T8 - quinta, 21 fevereiro 2013, 07:45 (POLO DE CIDADE GAÚCHA) Olá a tod@s. Este espaço está aberto para discutirmos sobre o capítulo <b>A Composição e Outros Processos Similares.</b> Tragam suas leituras para que possamos interagir. Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final. Ainda, cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013 (ver guia didático).</p>
<p><b>Capítulo 6</b> por T9 - sexta, 22 fevereiro 2013, 00:47 (POLO DE PARANAÍ) Olá a tod@s. Este espaço está aberto para discutirmos sobre o capítulo <b>Outros Processos.</b> Tragam suas</p>

leituras para que possamos interagir.  
Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final. Ainda, cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013 (ver guia didático). Abraço,

**Fonte:** A própria autora a partir do AVA da disciplina, <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931>. Acesso em 25/08/2014

Nos excertos do Quadro 31, que se reportam à abertura dos fóruns para discussão do conteúdo dos capítulos, observo que a influência dos fatores sociais sobre as capacidades de ação desses agentes – os tutores – reflete-se na escolha do gênero e ou do tipo de texto, que possui formato de um lembrete, com uma saudação inicial bastante semelhante ‘olá’ (T5), ‘olá a tod@s’ (T3, T8, T9), e o uso dos sintagmas adjetivais ‘caros’ (T1, T2, T10), ‘prezados’ (T4) e ‘caríssimos’ (T6) ao se referir aos alunos indicando apreço. A exceção é do T7, que não cumprimenta e tampouco se despede, sendo bastante objetivo e direto.

No tocante aos grupos de parâmetros que, conforme o ISD, influenciam a maneira como um texto é organizado, os parâmetros objetivos e socio subjetivos, nos excertos do Quadro 32, os parâmetros objetivos envolvem as categorias relacionadas aos agentes inseridos em um tempo e espaço determinados – espaço de ação, tempo de ação, emissor, coemissor. As mensagens dos tutores refletem essas categorias, pois estes consideram, em seus textos, o suporte, o espaço físico do texto (*‘este fórum’, ‘este espaço’*), o ambiente virtual de ensino e aprendizagem, há responsabilização enunciativa dos tutores, marcadas por um ‘eu’ que se faz presente na maioria dos excertos (T1, T2, T3, T5, T8, T9, T10) por meio da dêixis de primeira pessoal do plural ‘nós’, implícita na agentivização do verbo *‘discutirmos’*, e ainda pela primeira pessoa do singular ‘eu’ nos verbos *‘lembro’* (T3, T5, T8, T9, T10) e *‘aguardo’* (T1, T6). Os textos são bastante semelhantes entre si, curtos, e há saudação final com o envio de um *‘abraço’* (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10), citando o *guia didático*, elaborado pelo docente responsável pela disciplina, o coemissor, assim envolvido com o emissor na ação de linguagem. Os parâmetros socio subjetivos reportam-se às normas, regras e valores estipulados pelo mundo social bem como aos aspectos ligados à subjetividade dos agentes, a seu mundo subjetivo. Nos textos das mensagens, identifico os quatro elementos constitutivos desses parâmetros: (i) o quadro social de produção, a tutoria do curso de graduação a distância; (ii) o papel ou estatuto do enunciador, pois é função do tutor a distância informar os alunos do funcionamento do curso e dos prazos de cumprimento das tarefas (*‘cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013’* – T3, T5, T8, T9, T10); (iii) o papel social do destinatário: alunos, a quem cabe a competência e as habilidades necessárias ao manuseio do AVA e a responsabilidade pelo cumprimento dos

prazos de postagem das tarefas (SOARES, 2010) implícitos nos sintagmas ‘*tod@s*’, ‘*todos*’, ‘*acadêmicos*’, ‘*alunos*’; (iv) os objetivos estabelecidos na relação entre tutores e acadêmicos do curso ‘*discutirmos*’, ‘*participação*’, ‘*possamos interagir*’.

Essas condições de produção são determinantes na organização do texto e influenciam sua infraestrutura geral, a planificação do conteúdo temático – tipos de discurso e sequências discursivas – bem como os mecanismos de textualização: elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal, e de responsabilização enunciativa, relacionados à responsabilidade do enunciador (BRONCKART, 1999), nos textos representados por três vozes: a dos personagens, a social e a do autor empírico. Os textos escritos nos fóruns de discussão, lugar social em que acadêmicos e tutores discutem livremente, como se estivessem presencialmente em uma conversa oral face a face, resultam das condições dessas condições de produção, das influências do espaço e tempo da ação linguageira e pelo contexto interacional sócio-histórico de produção do texto – as atividades próprias da tutoria, o estatuto do enunciador, os tutores e os objetivos estabelecidos na relação entre estes e os acadêmicos do curso, a mediação dos conteúdos, que compõem os parâmetros sociossubjetivos. Nesse contexto, juntos, esses elementos influenciam desde o gênero em que o texto é produzido até a sua infraestrutura geral, que em sua materialidade empírica (SOARES, 2010) atende aos objetivos de uma discussão oral. Nos fóruns, identifico, no agir comunicativo dos tutores a distância, a determinação marcada pelos parâmetros sociossubjetivos: apesar de os textos possuírem marcas de informalidade (‘*olá a tod@s*’, ‘*abraço*’), com a intenção de interagir mais de perto com os acadêmicos, em todos os momentos os enunciadores não se descuidam de seu papel social, formal, de tutor (‘*Este fórum é para discutirmos...*’; ‘*Aguardo a participação de todos*’, ‘*sua participação é muito importante*’), tampouco do quadro de produção do texto, o AVA da disciplina (‘*Este fórum é pra discutirmos o capítulo 3, flexão x derivação*’; ‘*Este espaço está aberto para discutirmos sobre o capítulo Outros Processos*’), e nem do papel social dos destinatários e dos objetivos estabelecidos em sua relação com eles (‘*... a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final*’; ‘*Tragam suas leituras para que possamos interagir*’). Nos excertos dos fóruns, observo que a intenção da atividade de linguagem materializada nos textos é a de transmitir informações objetivas acerca dos capítulos e motivar os acadêmicos à interação nos fóruns.

Identifico nesses excertos as competências tecnológicas, gerenciais e afetivas (TRACTENBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007) do agir dos tutores a distância. As competências tecnológicas são observadas pelas ações dos tutores na abertura

dos fóruns dos seis capítulos do livro didático usado na disciplina para discussão, considerando que os fóruns constituem a ferramenta mais empregada na mediação dos conhecimentos no AVA dos cursos de graduação a distância integrantes da UAB; os tutores demonstram já ter assimilado esse artefato digital e tê-lo transformado em instrumento mediante o domínio dessa ferramenta, empregando-a na tutoria com muita propriedade, sendo aptos, portanto, para a comunicação virtual com os acadêmicos do curso. As competências gerenciais dos tutores reportam-se aos gestos didáticos e profissionais da tutoria, identificadas na orientação e motivação aos acadêmicos mediante os verbos imperativos ‘*tragam*’ (T3, T8, T9), ‘*leiam*’ (T6), ‘*postem*’ (T7), ‘*cite*’ (T7) e do infinitivo ‘*ver*’ (T3, T5, T8, T9, T10). As capacidades socioafetivas dos tutores possibilitam uma comunicação positiva, motivadora e criadora de relacionamentos (FRANCO, SOUZA, 2012) que constroem a *atmosfera* da interação virtual, por meio da saudação inicial com o uso dos sintagmas adjetivais já referidos e pela saudação final com o envio de um abraço aos acadêmicos, além do tom amigável e incentivador implícito nas mensagens, instando a participação dos alunos nos fóruns para ‘discutir’ os conteúdos juntos.

A mediação dos tutores é a principal ação observada nos excertos do Quadro 32, por meio da (i) abertura dos fóruns relativos aos capítulos do livro didático usado na disciplina – capacidade tecnológica –, (ii) da orientação (‘*espaço para discutirmos*’), (iii) motivação (‘*tragam suas leituras para que possamos interagir*’, ‘*a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final*’), e (iv) do acompanhamento das atividades dos alunos (‘*guardo a participação de todos*’) – capacidades gerenciais; os gestos profissionais inerentes à tutoria são depreendidos na mediação realizada pelos tutores a distância nos excertos dos fóruns (Quadro 34). A mediação pedagógica, constitutiva do papel do tutor (SOARES, 2010), não se restringe somente aos movimentos de interação social tutores-acadêmicos, acadêmicos-tutores, ou de transmissão de conteúdos: ela se estende aos movimentos de interação entre os sujeitos e o conhecimento, mediatizados pela língua.

Na sequência, analiso a mediação dos conteúdos da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ nos fóruns de um AVA pelos tutores e procedo à sua análise com o respaldo da fundamentação teórica adotada nesta pesquisa.

Vygotsky (1988, 2000) afirma que a aprendizagem de conceitos científicos é precedida pelo automatismo e pela imitação. Na tutoria do curso investigado, se os tutores a distância não haviam ainda trabalhado com os conteúdos da disciplina ‘Morfossintaxe I:

Aspectos da Lexicologia’, apesar de possuírem conhecimentos prévios provenientes da graduação, internalizados anteriormente, essa apropriação pode auxiliá-los a passar por uma nova etapa de seu processo de aprendizagem, porque os ajuda a pensar na transposição didática. Na visão do autor, a criança/aluno só é capaz de imitar o que está ao seu alcance no nível atual de desenvolvimento. Em atividades mediadas por pares mais avançados; no caso, docente responsável pela disciplina e por ferramentas como o livro didático, webaulas e videoaulas da disciplina, a imitação pode gerar aprendizagem e desenvolvimento. Essas ferramentas auxiliam, mediante a imitação produtiva a que se reporta Vygotsky (2000), os tutores a distância a realizar a transposição didática na mediação da disciplina, portanto interpreto que essa imitação produtiva – no caso, a exercida pelo docente responsável para dirimir as dúvidas dos tutores também no AVA – passa a constituir um instrumento potencial para gerar desenvolvimento nos tutores.

A tarefa de dirimir as dúvidas dos acadêmicos do curso, a mediação propriamente dita, considerando a tipologia de Altet (1994), é funcional, porque centrada no conteúdo, e é metacognitiva, porque objetiva promover a reflexão por parte dos acadêmicos sobre os conhecimentos abordados na tutoria. Ademais, envolve operações mentais próprias do pensamento científico, como a análise do conteúdo para minimizar a dúvida, a explanação desse conteúdo e as justificativas.

Os tutores, ao se posicionarem no papel de formadores, vivenciam outro tipo de papel social (BRONCKART, 2003) na tutoria, além de serem simplesmente mediadores, o que mobiliza o seu agir educacional de maneira positiva. Assim como Hila (2011), utilizo o termo mobilização e não motivação para uma atividade, porque considero, com Charlot (2000), que a definição de mobilização pressupõe a ideia de movimento, de se colocar de dentro para fora, enquanto a motivação depende das ações de outrem, ocorrendo de fora para dentro. Nesse contexto, a ideia de mobilização reporta à concepção de motivo de Leontiev (2004), o qual só pode ser compreendido no interior de uma atividade, isto é, enquanto uma tarefa pode motivar o aluno, a atividade é desencadeada pela mobilização desse aluno; assim, a tutoria colocou os tutores em atividade.

Ao vivenciarem o papel de formadores no decorrer da tutoria, os tutores saem da atividade dominante (LEONTIEV, 2004) vivenciada em sua função. Na tutoria dos cursos de graduação a distância vinculados à UAB, a atividade dominante é a orientação aos alunos, o acompanhamento de suas atividades, entre outros gestos didáticos, e o papel social vivenciado pelos sujeitos é o de tutor a distância. Na tentativa de vivenciar o papel social de

docentes, são definidos novos papéis, solicitadas novas operações mentais e requeridas novas ações e novas operações, e isso, na Teoria da Atividade, promove o desenvolvimento.

O percurso da atividade geral vivenciada pela mediação, considerando as categorias de Leontiev (2004), constitui-se dos elementos *desejo* – mobilização dos tutores a distância diante do novo papel social de formadores; *necessidade* – de participar da tutoria de um curso na modalidade a distância –; *ações* desenvolvidas na tutoria: leitura, releitura, pesquisa e estudo, além da orientação aos alunos e sua motivação; *operações*, como a mediação dos conteúdos da disciplina em pauta em uma linguagem didática e acessível aos alunos. Cada operação, no exercício da tutoria, constitui uma nova ação, configurando novas suboperações que necessitam se complexificar para que ocorra a internalização e o desenvolvimento (HILA, 2011); assim, operações como ler e analisar as dúvidas dos alunos, buscar as referências para dirimir essas dúvidas, empreender a mediação do conteúdo em uma linguagem didática são mobilizadas na tutoria, obrigando os tutores a desenvolver mecanismos que esclareçam as dúvidas dos acadêmicos. As ações desenvolvidas na tutoria exigem operações complexas como (i) pesquisar o conteúdo no livro didático ou em outras referências; (ii) compreender o conteúdo; e (ii) explicitar o conteúdo aos alunos em uma linguagem didática, clara e objetiva. Nesse sentido, na tutoria ocorre o desenvolvimento e não apenas a internalização, a apropriação, devido à complexificação das operações ali necessárias e à consciência da execução de cada uma das operações. Dessa forma, as operações realizadas pelos tutores a distância na tutoria convertem-se em novas ações (LEONTIEV, 2004) à medida que estes conseguem realizar a mediação de dado conteúdo aos alunos, com o uso da ferramenta tecnológica fórum, também devidamente apropriada por eles, e de determinado gênero, evidenciando que se encontram em um processo de compreensão ativa, como afirma Bakhtin (2003), à medida que conduzem a mediação com segurança teórico-metodológica.

### 5.3.1 Análises dos Fóruns dos Capítulos do Livro Didático

Nas análises do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, identifiquei duas formas de participação predominantes dos tutores a distância nos fóruns por eles abertos para a discussão dos conhecimentos contemplados pelos seis capítulos do livro didático e da ‘Atividade Moodle’: a *mediação e a mediação pedagógica*; identifiquei ainda a transposição didática, porém bem menos frequente. A *mediação* diz respeito à

abertura dos fóruns pelos tutores e agradecimentos aos alunos pela participação nos fóruns, não havendo, da parte do tutor, os gestos profissionais de orientar, acompanhar, apoiar, colaborar; e a *mediação pedagógica* relaciona-se ao emprego dos gestos didáticos da tutoria como mediar, orientar, apoiar e guiar os alunos a partir de suas postagens relativas às colagens de trechos dos capítulos ou de suas sínteses, levando-os à reflexão. Já a transposição didática, pouco encontrada nos fóruns, é a explicação, por parte dos tutores, das dúvidas postadas pelos alunos nos fóruns, demonstrando a internalização desses conhecimentos.

Apresento, no Quadro 32, as formas de participação dos tutores por mim identificadas nos fóruns dos capítulos do livro didático.

**Quadro 32** – Forma de participação dos tutores a distância nos seis fóruns de discussão dos capítulos do livro didático da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

Polos / Tutor	Mediação	Mediação Pedagógica	Transposição Didática
Astorga – T3	Capítulos 1 a 6	–	–
Cidade Gaúcha – T8	Capítulos 1 a 6	–	–
Ibaiti – T7	Capítulos 1 a 3	Capítulos 4 a 6	–
Diam. do Norte – T4	–	Capítulos 1 a 6	–
Nova Londrina – T2	Capítulos 5 e 6	Capítulos 1 a 4	-
Paranavaí – T9	Capítulos 3, 5,6	Capítulos 1, 2, 4	-
Sarandi – T10	Capítulos 3,4,6	Capítulos 1,2,5	–
Siqueira Campos – T10	Capítulos 1 a 6	–	–
Ubiratã – T5	Capítulos 1,2,3,5	Capítulo 6	Capítulo 4
Umuarama – T6	Capítulos 1,3,4,5,6	Capítulo 2	–

**Fonte:** A própria autora, a partir do sítio <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931>. Acesso em 03/09/2014.

Podemos observar, com os dados do Quadro 32, que a forma de participação dos tutores a distância nos sessenta fóruns de discussão dos capítulos do livro didático da disciplina é, em primeiro lugar, a mediação, em 38 fóruns, seguida da mediação pedagógica, em 21 fóruns, e da transposição didática, em 1 fórum. Nesse sentido, a forma de participação predominante do tutor a distância, depreendida pela análise do AVA de uma disciplina do curso de graduação a distância, é a mediação.

No Quadro 33, apresento a transposição didática dos conteúdos da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ pelos tutores a distância (T5) nos fóruns destinados à discussão dos capítulos do livro didático. Devo informar que foi difícil, nos sessenta fóruns analisados, abertos pelos tutores a distância de dez Polos, encontrar a TD, pois como estes revelaram nas entrevistas, os acadêmicos participam do AVA ‘colando’ fragmentos do livro didático nos fóruns, elaborando pequenas sínteses de partes do capítulo,

ou ainda indagando sobre prazos e datas de entregas das atividades, dificilmente expando dúvidas acerca do conteúdo.

**Quadro 33** – Exemplo da transposição didática nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

<p><b>Re: Capítulo 4</b> por ACADÊMICA 4 - segunda, 1 abril 2013, 22:47 (POLO DE UBIRATÃ)          Professora não entendi muito bem a questão da derivação parassintética. Você poderia me ajudar a entender melhor?</p> <p><b>Re: Capítulo 4</b> por T5 - quarta, 3 abril 2013, 22:21          ACADÊMICA 4,          a derivação parassintética é aquela que tem um acréscimo de sufixo e prefixo que acontece simultaneamente.          Por exemplo, na palavra ÚTIL          - posso acrescentar o idade (utilidade)          - posso acrescentar in (inutilidade)          Nesse caso é parassintético porque tem afixo na frente e atrás.          beijos PS: se ainda ficou na dúvida, me avise.</p> <p>(NÃO HÁ RESPOSTA DA ACADÊMICA 4)</p>
--

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4973> Acesso dia 26/08/2014

Nesse excerto em análise, o tutor (T5) demonstra segurança metodológica e conceitual. O exemplo buscado para a transposição encontra-se no livro didático da disciplina e em outras referências, como os tutores revelaram nas entrevistas. Depreendo que houve o desenvolvimento desse tutor, marcado nos fóruns pelas seguintes ações e operações: (i) Ação: explicar o conteúdo dos capítulos do livro didático utilizado na disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’; e (ii) Operações: *no ambiente real da tutoria*: pesquisa, leitura e estudo prévio dos conteúdos e *no ambiente virtual da tutoria*: explicação dos conteúdos, resolução das dúvidas mediante textos escritos.

Nesse sentido, evidencio que os tutores confiam em seu conhecimento prático (BRONCKART, 2006) para sustentar o seu agir e o processo de transposição no AVA. O movimento de internalização dos tutores, após o desenvolvimento das atividades da tutoria, considerando também suas representações fornecidas pela Entrevista 3, evidenciou que as ferramentas vigotskianas como o tempo são essenciais no processo de aprendizagem e internalização, tanto da forma de mediação quanto da compreensão do artefato fórum, transmutando-o em instrumento, em ferramenta.

A transposição didática permite a vivência de novos papéis sociais para os tutores a distância – que se revestem do papel social de formadores –, o contato com saberes da experiência utilizados pelos docentes responsáveis e a internalização da ferramenta tutoria, porque é na ação que os tutores podem internalizar essa ferramenta. De acordo com Rabardel (1999), o contato do sujeito com um instrumento configura-se em um subconjunto de outros instrumentos; na tutoria, instrumentos como leitura, releitura, pesquisa e estudos, definição

dos gêneros contemplados no AVA da disciplina, por conseguinte, gêneros da atividade profissional (MACHADO, 2009a) como mediar, orientar, apoiar, colaborar e acompanhar os acadêmicos do curso.

Rabardel (1999) afirma que, no percurso do uso de uma ferramenta, ela acaba sendo regulada/alterada pelo contexto do seu uso. Identifico, nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, o uso da ferramenta fórum sendo regulado/alterado pelos tutores a distância diante da carência de questionamentos, por parte dos acadêmicos do curso, dos conteúdos dos capítulos. Nesse sentido, os tutores a distância empreendem a *mediação pedagógica* dos conhecimentos da disciplina a partir das postagens dos alunos, postagens essas que se reportam à cópia ou síntese de trechos do livro didático empregado na disciplina, inquirindo, orientando, motivando os estudos e colaborando com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Nos Quadros 34 a 36, analiso excertos dos fóruns direcionados à discussão dos capítulos do livro em que há a mediação pedagógica dos tutores a distância. Esses fóruns foram escolhidos aleatoriamente por representarem uma das formas de mediação do tutor a distância, a *mediação pedagógica*, grafada em negrito.

**Quadro 34** – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (I)

<p><b>Re: Capítulo 4</b> por ACADÊMICA 1 - terça, 2 abril 2013, 21:12 (POLO DE NOVA LONDRINA) T2, gostaria que você me explicasse a parte de derivação prefixal, onde Câmara Jr. diz que não são formas presas nem livres.</p> <p><b>Re: Capítulo 4</b> por T2 - quarta, 3 abril 2013, 13:47 Olá, Essa frase se encaixa dentro do contexto de discussão se algumas das formas empregadas na formação de novas palavras são prefixos ou outras formas independentes, que funcionam como palavras em outros contextos. Para Câmara Jr., são formas dependentes, ou seja, prefixos. Para os autores do capítulo, são formas livres, pois podem ser usadas sozinhas, como ANTE, COM, SOBRE. Mas como é discutido no capítulo, mesmo os estudiosos não têm uma posição definida sobre o assunto. Ficou mais claro? Abraço.</p> <p><b>Re: Capítulo 4</b> - por ACADÊMICA 1 - quinta, 4 abril 2013, 18:46 Ok T2, era isso mesmo que eu precisava saber, deu para entender melhor.</p>
--

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4889>. Acesso em 26/08/2014

Observo, nas postagens reproduzidas no Quadro 34, que a Acadêmica 1 (02/04) se dirige especificamente ao tutor, chamando-o por seu nome, e solicita, em uma linguagem informal por meio do dêitico ‘você’, explicação sobre dado conteúdo, ‘*parte da derivação prefixal*’. O T2 (03/04) responde a essa dúvida em uma linguagem clara e objetiva, com segurança, demonstrando capacidade gerencial e didática (TRACTENBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007), ao explicar tal conteúdo parafraseando o texto original de Mattoso Câmara, que se encontra no livro didático da disciplina, inclusive utilizando seus exemplos. Ao final, indaga, em tom familiar, ‘*Ficou mais claro?*’, e se despede com um ‘*abraço*’,

demonstrando capacidade afetiva. A Acadêmica 1 (04/04) responde, concordando com a linguagem informal ‘ok’, e pontuando que depois da explanação do T2 ‘*deu pra entender melhor*’.

O Quadro 35 traz outro exemplo de mediação pedagógica, encontrado no fórum do AVA da disciplina entre acadêmicos e tutor do Polo de Paranavaí.

**Quadro 35** – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (II)

<p><b>Re: Capítulo 2</b> por ACADÊMICA 2 - terça, 26 março 2013, 16:18 (POLO DE PARANAÍ)</p> <p>Lendo o livro e assistindo a video aula do capítulo 2, ainda não ficou claro pra mim. Se pudessem me esclarecer a diferença entre sintaxe e lexema, com alguns exemplos se possível... facaria grata. Sei lá estou muito confusa..</p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por ACADÊMICA 3 - sexta, 29 março 2013, 13:2</p> <p>T9, não consegui entender exatamente o que se pedi no exercício 19 e 20 do capítulo 2 vc poderia me tirar essa dúvida, e a respeito da vogal temática que fiquei na dúvida também, quando ela é usada? porque no capítulo 2 vi alguns exemplos que na verdade me confundiram mais. Obrigada</p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por T9 - sábado, 30 março 2013, 13:29</p> <p>ACADÊMICA 2, Você se refere aos exercícios</p> <p>19) <i>Divida os morfemas das palavras abaixo em morfemas lexicais e morfemas gramaticais:</i>  <i>folha - chave - gata - meninas - caseiro - floreira</i></p> <p>20) <i>Classifique os morfemas gramaticais que você destacou acima de acordo com o significado e o significante.</i>  <i>Reveja TIPOS DE MORFEMAS E SUAS FUNÇÕES BÁSICAS - Quanto ao significado do livro p. 31.</i>  <i>especialmente, em "Morfemas classificatórios", p. 33:</i>  <i>Os morfemas classificatórios, conhecidos nas gramáticas por vogal temática, servem para classificar grupos de verbos (primeira, segunda e terceira conjugações) e grupos de nomes (substantivos, adjetivos e alguns pronomes). (...) Em português, as vogais temáticas nominais são A, E, O, átonas finais (sílabas fracas): casa, dentE, bolo.</i></p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por T9 - sábado, 30 março 2013, 13:17</p> <p>ACADÊMICA 3</p> <p>A sintaxe tem a ver com a construção frasal, e não com a palavra isoladamente. Já o lexema tem a ver com os léxicos/palavras que dominamos, seus sentidos. Reveja p. 26 e 27 do livro. Em relação ao lexema pense nas frases: <i>correr do sol / correr ao sol / correr sob o sol / correr sobre o sol</i> (esta última em uma história infantil, por ex.) : os lexemas <i>do/ao/sob/sobre</i> estabelecem relações de sentido.</p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por ACADÊMICA 2 - terça, 2 abril 2013, 20:02</p> <p>T9, mais uma dúvida a respeito desse capítulo a vogal temática pode ser considerada como um morfema gramatical? por exemplo na atividade 19 a palavra "folha" a ser dividida ela pode ser considerada como, lexical e vogal temática ou lexical e gramatical?</p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por T9 - terça, 2 abril 2013, 21:18</p> <p>Acadêmica 2,</p> <p><b>Esse A é Morfema Gramatical.</b></p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por ACADÊMICA 3 - quarta, 3 abril 2013, 17:26</p> <p>Obrigada T9..</p> <p><b>Re: Capítulo 2</b> por T9 - quarta, 3 abril 2013, 22:51</p> <p>Sempre a disposição!</p>
--

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4946> Acesso em 26/08/2014.

Nas postagens reproduzidas no Quadro 35, a Acadêmica 2 (26/03) se dirige a todos os participantes do fórum pelo dêitico de 3ª pessoa implícito no verbo ‘*Se pudessem me esclarecer*’ e em uma linguagem informal, complementa: ‘*Sei lá estou muito confusa*’. A Acadêmica 3 (29/03) posta uma mensagem, dirigindo-se ao tutor pelo vocativo ‘T9’, o nome deste, e apresenta sua dúvida. O T9 (30/03) posta mensagens elucidativas, direcionadas tanto à Acadêmica 2 quanto à Acadêmica 3, e esclarece, parafraseando o livro didático, as dúvidas por elas apresentadas.

No Quadro 36, a título de ilustração, reproduzo integralmente um dos fóruns do AVA da disciplina em pauta, para exemplificar a mediação pedagógica realizada pelo tutor a distância.

**Quadro 36** – Exemplo da mediação pedagógica nos fóruns do AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ (III)

<p><b>Capítulo 1</b> por T4 - quinta, 21 fevereiro 2013, 14:43 (POLO DE DIAMANTE DO NORTE) Prezados Acadêmicos, saudações!! Este destina-se às discussões referentes ao capítulo 1, O que é Morfologia? Para que tenhamos sucesso nessa jornada, é preciso a participação de todos!! Atenciosamente,</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - terça, 26 fevereiro 2013, 17:50 Prezados Alunos, como estão indo as leituras deste 1º capítulo? Estão achando fácil, nem tanto? Estamos no aguardo!! A partir das postagens de vocês, fica mais fácil para nós tutores compreendermos em que medida a disciplina está andando. Vamos lá, ânimo!! Abraço,</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 1 - sábado, 2 março 2013, 21:25 Morfossintaxe é a análise morfológica e sintática realizadas simultaneamente. A morfologia estuda a estrutura das palavras. É a parte da gramática da língua que estuda os morfemas que são os responsáveis por informar o gênero masculino e feminino Ex: menino / menina. Informa o numero: plural ou singular de uma palavra. Ex: meninos / meninas, além de tempo e modo de um verbo.</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - domingo, 3 março 2013, 16:56 Muito obrigada pela participação, Acadêmica 1! Você destacou corretamente a definição geral da morfossintaxe. <b>Agora gostaria de saber se ficou claro para você e seus colegas as concepções de morfologia para as teorias histórica, estrutural, gerativa e funcionalista. Quais seriam as limitações de cada modelo teórico?</b> Abraços</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 2 - domingo, 3 março 2013, 23:15 Morfologia é o campo da linguística que estuda a palavra em suas diversas formas. Os morfemas são entendidos como unidades mínimas de significados (morfemas lexicais e gramaticais) que compõem a palavra. A morfologia é totalmente dependente da fonologia, que cabe não só definir o lugar em que o morfema deve ser inserido na palavra, mas também ditar as regras de derivação. A língua portuguesa é muito rica em variações, o que nos ajuda a entender e interpretar o que lemos, como por exemplo: os gêneros (masculino e feminino), o número (singular e plural) e as variações dos verbos, modo, tempo, etc. Assim como a fonologia e a fonética, a morfologia precisa de dedicação, ler e exercitar para termos um bom entendimento da matéria, so assim conseguiremos entender e aprender essa "ramificação" da língua portuguesa tão importante.</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - terça, 5 março 2013, 13:56 Concordo com você, Acadêmica 2! As disciplinas que estão em andamento são extremamente importantes para nossa formação e exigem muita dedicação!</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 3 - quinta, 7 março 2013, 09:11 Achei interessante saber que a morfologia é a responsável pelos estudos de formação, estruturação e classificação das palavras. Um ponto que chamou minha atenção é o fato de a morfologia estudar as palavras de uma maneira isolada. Ou seja o objeto de estudo da morfologia é a palavra isolada de qualquer frase, período ou oração.</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - sexta, 8 março 2013, 17:02 Isso, Acadêmica 3! É que há níveis de estudo, que vai desde o fonológico (que vocês estão estudando em Linguística III) até o textual. Cada um com sua importância e especificidade. Abraço</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 4 - sábado, 9 março 2013, 12:58 No meu ponto de vista, Morfologia e o estudo da estrutura das palavras.</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - domingo, 10 março 2013, 22:39 Olá, Acadêmica 4! Obrigada pela participação. <b>Você poderia explorar um pouco mais tal definição? Essa definição, a partir de um ponto de vista, pode ser afirmado a partir de estudos?</b> Abraço</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 5 - segunda, 11 março 2013, 16:31 Ola companheiros, Partindo dos estudos realizados no capítulo 1 e das explicações dadas pelo professor, bem como de estudos complementares, foi possível chegar a seguinte análise, de que a morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. A morfologia estuda as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. Ela está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais. São elas: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição. att,</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - terça, 12 março 2013, 22:44 Obrigada pela participação, Acadêmica 5!</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 6 - domingo, 17 março 2013, 13:12 Cada uma destas classes gramaticas explora amplamente a estrutura, a formação e a classificação das palavras dentro de um contexto. A partir desta análise morfológica surgem as regras e exceções que formalizam o uso da escrita.</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por T4 - domingo, 17 março 2013, 21:28</p>

Obrigada pela participação, Acadêmica 6! **Gostaria apenas de chamar a atenção para a questão do contexto. Esse elemento nem sempre é considerado pelas diferentes perspectivas no estudo da Morfologia, como a estruturalista e a gerativista.** Abraço

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 7](#) - terça, 19 março 2013, 15:53

Morfologia é um campo que estuda a palavra em suas diferentes formas.

**Morfologia estrutural:** Para os estruturalistas a língua é um sistema de valores, se um elemento foi alterado os outros também serão.

**Morfologia gerativista:** Os gerativistas não tinham a intenção de definir o morfema, interessavam-se por novas formações de palavras e suas regras, para eles a morfologia é dependente da fonologia, deixando para ela definir o local do morfema e ditar as regras de derivação. E assim temos a alomorfia e alografia.

**Morfologia funcionalista:** É o estudo que faz a análise da língua em seu uso, sendo escolhida as palavras a serem usadas por seus falantes partindo da sua necessidade.

**Re: Capítulo 1** por [T4](#) - quarta, 20 março 2013, 09:27

Obrigada pela participação, Acadêmica 7!

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 8](#) - domingo, 24 março 2013, 18:54

A morfologia estuda a palavra e suas diferentes formas. A gramática da língua portuguesa foi influenciada pelos greco-latinos, os quais estavam associados aos conhecimentos filosóficos do mundo antigo. Para os estruturalistas, a língua é um sistema de valores, a alteração de um dos elementos provoca a alteração de outros. A palavra para eles é um conceito vago e impreciso. Os gerativistas preocuparam com o modo de produção de novas formações com a regra de formação de novas palavras, a morfologia é dependente da fonologia. No estruturalismo, a preocupação era a análise, a separação e a classificação dos morfemas. No gerativismo, a preocupação recai sobre a capacidade ou competência, que o falante nativo revela sobre a formação de novas palavras e sobre a capacidade de aceitar ou rejeitar novas formações.

**Re: Capítulo 1** por [T4](#) - segunda, 25 março 2013, 09:10

Obrigada pela colaboração, Acadêmica 8!

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 9](#) - segunda, 25 março 2013, 12:29

Morfossintaxe é a apreciação conjunta da classificação morfológica e de função sintática das palavras nas orações. Trata-se da classe de palavras, emprego de pronomes, relação entre as palavras, concordância verbal e nominal, oração e período, termos de oração, classificação de oração, vozes do verbo e colocação de pronomes.

**Re: Capítulo 1** por [T4](#) - quarta, 27 março 2013, 10:43

Obrigada pela participação, Acadêmica 9! **Apenas cuidado com a diferença entre a abordagem morfológica e sintática das palavras e orações.** Att

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 10](#) - terça, 2 abril 2013, 22:46

Olá a todos!! Morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação da palavra e sua função na nossa língua.

**Re: Capítulo 1** por [T4](#) - quinta, 4 abril 2013, 18:29

Obrigada pela participação, Acadêmica 10! Att.

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 11](#) - sexta, 5 abril 2013, 00:37

Olá pessoal, respondendo a questão,

Morfologia é o estudo da estrutura formal e da classificação das palavras, está agrupadas em dez classes gramaticais: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advébio, Preposição, Conjunção e Interjeição.

**Re: Capítulo 1** - por [T4](#) - sexta, 5 abril 2013, 19:29

Obrigada, Acadêmica 11! **Só uma coisa... o que "está agrupadas em dez classes", a morfologia ou as palavras?** Abraço

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 11](#) - sexta, 5 abril 2013, 21:01

A morfologia. Abraços.

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 12](#) - domingo, 7 abril 2013, 19:56

Morfossintaxe é a avaliação conjunta da classificação morfológica e da função sintática (é o papel que os elementos de uma frase exercem no seu interior, levando em consideração as relações existentes entre eles.) das palavras nas orações

**Re: Capítulo 1** por [ACADÊMICA 13](#) - segunda, 8 abril 2013, 16:16

A morfologia estuda a estrutura das palavras separadamente e não dentro da sua participação em uma frase. A morfologia está agrupada em dez classes: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advébio, preposição, conjunção e interjeição. A morfologia das palavras, a sua formação e classificação. Na **morfologia histórica** a língua era vista como um reflexo dos nossos pensamentos, por isso deveria ser objetiva e passou a ser analisada. Na Índia eles voltaram-se para que a língua pudesse ser pronunciada corretamente então **afonética** foi vista com maior foco. Resultam então **duas perspectivas**: a palavra já instituída, e a outras unidades mínimas de significados (morfema) que compõem uma palavra. Palavra já instituída FAZER: Ato de realizar ou executar algo. Unidades mínimas de significado FAZ: Radical e: vogal temática e+r : forma verbal de infinitivo. **A Morfologia Estrutural**: os estruturalistas começaram a analisar o morfema com base no morfema gramatical e lexical. **Lexical** apresenta o sentido de dicionário o mais básico, o **gramatical** é mais interno. Há também a forma **livre e presa**. Presa ela é apenas uma unidade: SER. Morfema: SERES. **A Morfologia Gerativista**: novas formações e novas palavras. Eliminam os sufixos que já não são mais objeto de estudos já não ocorrem novas palavras. Ex: CARRO, CARRÃO, CARRINHO. **A Morfologia Funcionalista**: Ela é muito ampla, atual, então passa a surgir uma nova preocupação no uso da língua em termos sintáticos, pragmáticos, semânticos. É muito mais completa e complexa.

Re: Capítulo 1 por T4 - terça, 9 abril 2013, 10:25  
Obrigada, meninas! Continuem participando!

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4918>. Acesso em 27/08/2014.

No fórum do Quadro 36, a ação mediação pedagógica, gesto profissional da tutoria, é identificada no agir educacional do tutor a distância (T4); este procede à abertura do fórum para a discussão oral dos conteúdos do capítulo 1 do livro didático com os acadêmicos do Polo de Diamante do Norte, que possui 30 alunos, dos quais 11 participam da discussão. O dêixis de lugar ‘*Este*’, usado pelo T4 em sua postagem inicial (21/02), demarca o espaço próprio em que a discussão se realiza, e apesar de haver esquecimento do sintagma nominal ‘fórum’, está implícito que o espaço é o AVA da disciplina. O T4 demonstra informalidade no trato com os acadêmicos ao reportar-se a eles com o sintagma adjetival ‘*prezados*’, que aponta a competência afetiva (TRACTERNBERG, TRACTERNBERG, 2007), e é firme em seu propósito de orientá-los e acompanhá-los, gestos didáticos da tutoria e que demonstram sua competência gerencial (TRACTERNBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007) no uso da expressão ‘*para que tenhamos sucesso nessa jornada, é preciso a participação de todos*’; o T4 despede-se dos tutores com a saudação ‘*atenciosamente*’, indicando respeito e certa formalidade.

Diante da não participação dos acadêmicos no fórum (26/02), o T4 posta nova mensagem, indagando ‘*como estão as leituras deste 1º. capítulo?*’, e demonstra familiaridade com os interlocutores, em uma linguagem próxima dos alunos: ‘*Estão achando fácil, nem tanto?*’, e se coloca à disposição, por meio da dêixis de 1ª pessoa ‘nós’ implícita no verbo ‘*Estamos no aguardo*’, e mesmo sendo um agente singular, expressa, nesse fragmento, o coletivo de trabalho da tutoria: ‘*A partir das postagens de vocês, fica mais fácil para nós tutores compreendermos em que medida a disciplina está andando*’. A motivação fica por conta da linguagem informal, aparentando intimidade: ‘*Vamos lá, ânimo!!*’, e despede-se com o envio de um ‘*abraço*’, demonstrando competência afetiva (TRACTEMBERG, TRACTEMBERG, 2007).

A Acadêmica 1 (02/03) posta a definição de morfossintaxe; o T4 (03/03) elogia essa participação, em uma linguagem informal e próxima dos alunos, valorizando a interação. Sua mediação pedagógica, sua orientação e acompanhamento dos estudos dessa e dos demais acadêmicos do curso são identificados no trecho: ‘*Agora, gostaria de saber se ficou claro para você e seus colegas as concepções de morfologia para as teorias histórica, estrutural, gerativa e funcionalista. Quais seriam as limitações de cada modelo teórico?*’, a partir da definição de morfologia da Acadêmica 1.

O T4 (05/03) posta nova mensagem mencionando o nome da Acadêmica 2, assinalando a relevância das disciplinas em andamento no curso por meio dos marcadores ‘*extremamente importantes*’, pontuando a necessidade de dedicação dos alunos. Esse gesto didático do T4, amparado na macropreocupação *tessitura* (NASCIMENTO, 2014), demonstra a intencionalidade de articular saberes intradisciplinares, orientar, motivar e instigar os estudos, indício da sua competência didática (TRACTEMBERG, TRACTERMBERG, 2007). A Acadêmica 3 (07/03) participa do fórum com uma breve definição de morfologia, retirada do livro didático, ao que o T4 (08/03) valoriza essa participação, reafirmando a importância e a especificidade dos níveis de estudo dos alunos nas disciplinas do curso. A Acadêmica 4 (09/03) define sinteticamente morfologia, e que o T4 (10/03) agradece essa participação e a induz a ‘*explorar um pouco mais tal definição*’ a partir de um ‘*ponto de vista*’, ‘*de estudos*’, indicando competência gerencial, didática e afetiva, conforme Tractenberg *et al.* (2005) e Tractenberg (2007). A Acadêmica 9 (25/03) sintetiza o que entende por morfossintaxe, e o T4 (27/03) alerta para ‘*tomar cuidado com a diferença entre a abordagem morfológica e sintática das palavras e orações*’, o que demonstra seu domínio do conteúdo da disciplina, uma das exigências para a função de tutor (REFERENCIAIS..., 2007). O T4 agradece coletivamente a participação das ‘*meninas*’ no fórum, instigando-as a participarem mais: ‘*continuem participando*’.

Apresento, no Quadro 37, mais um exemplo da mediação pedagógica do tutor a distância nos fóruns da disciplina; saliento que reproduzo integralmente o fórum, para exemplificação da forma de agir do tutor. As análises são realizadas na sequência.

**Quadro 37** – Exemplo da mediação pedagógica do tutor a distância nos fóruns dos capítulos do livro didático (IV)

<p><b>Capítulo 1</b> por T1 - sexta, 22 fevereiro 2013, 19:56 (POLO DE SARANDI)          Caros alunos, Este fórum é para discutirmos o capítulo 1, <b>O que é Morfologia?</b>          Aguardo a participação de todos. Abraço, T1</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICA 1 - segunda, 25 fevereiro 2013, 15:59          Morfologia é o campo da linguística que estuda a palavra e suas diferentes formas. Podendo entender formas, como a reunião de sons que se combinam para estabelecer unidades com significado. T1</p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> T1 - terça, 26 fevereiro 2013, 15:27  <b>Qual é a importância da Morfologia para o curso de Letras?</b></p>
<p><b>Re: Capítulo 1</b> por ACADÊMICO 2 - quinta, 28 fevereiro 2013, 22:57          Para mim, como estudante de Letras, a importância que prezo em estudar fonologia, morfologia e sintaxe, é adquirir domínio sobre a formação, a estrutura e o uso da língua, para, conseqüentemente, adquirir domínio sobre a</p>

comunicação. Ou seja, ouvir, falar, ler, escrever, interpretar e formular opinião aproveitando o máximo que o conhecimento lingüístico me oferecer. Como serei um profissional da língua, tenho que conhecê-la não como usuário, e sim, como profissional. Todos sabemos que é o analgésico que acaba com a dor, porém o médico precisa conhecer o processo que o leva a ter eficácia. Todos sabemos comunicar, porém, ao letrado cabe ter o conhecimento formalista e estrutural da língua. Um fato que me inquieta, não é o que tenho que aprender, e sim, o que tenho que ensinar, pois fiquei, infelizmente, durante 15 anos sem estudar. Neste período, não me fez falta não saber a diferença entre frase e oração ou entre período simples ou composto, menos ainda se o objeto de uma frase, lida ou pronunciada, era direto ou indireto, coisas que não aprendi, como a maioria dos colegas, em época oportuna.

**Re: Capítulo 1** por T1 - sexta, 1 março 2013, 08:21

ACADÊMICO 1 Sempre é tempo. Realmente, ser letrado é isso... entender como esses aspectos funcionam para a comunicação. Espero mais participações como essa.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 1 - terça, 26 março 2013, 16:55

Olá T1! A importância da Morfologia para o curso de Letras é que através dela que aprendemos a estrutura, formação e classificação das palavras, e também aprendemos as classes gramaticais que são: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

**Re: Capítulo 1** por T1 - quinta, 28 março 2013, 13:19

Obrigada, ACADÊMICA 1 realmente é essa a importância. T1

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 3 - terça, 5 março 2013, 10:02

Morfologia é o estudo da estrutura da formação e da classificação das palavras. A morfologia estuda as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou períodos.

**Re: Capítulo 1** por T1 - quinta, 7 março 2013, 19:56

**O que mais podemos dizer sobre morfologia? Qual é a importância desse olhar para a formação da palavra se pensarmos que, posteriormente, ela constituirá períodos e frases? Quero a opinião de vocês.** Obrigada, Acadêmica 3.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICO 4 - terça, 12 março 2013, 15:57

Morfologia é o campo da lingüística que estuda a palavra em suas diferentes formas. Seu objetivo é entender essas formas como uma reunião de sons que se combinam para estabelecer unidades com significados; como se realiza essa combinação; quais suas regras e elementos e seus limites de extensão. Para mim entender e/ou aprender morfologia vai não apenas me auxiliar no âmbito acadêmico como no dia a dia.

**Re: Capítulo 1** por T1 - quarta, 13 março 2013, 09:51

Muito bom, ACADÊMICO 4 Beijos

**Re: Capítulo 1** por T1 - domingo, 24 março 2013, 12:39

Pessoal, faz 10 dias que ninguém posta uma mensagem nesse fórum. O que está acontecendo? T1

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 5 - domingo, 24 março 2013, 20:08

Em lingüística, Morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. A peculiaridade da morfologia é estudar as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. A morfologia está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais. São elas: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

**Re: Capítulo 1** por Ana Maria da Silva - quinta, 28 março 2013, 13:20

ACADÊMICAS 3 e 5, obrigada pela postagem, T1

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 6 - segunda, 25 março 2013, 18:19

Morfologia é campo que estuda a estrutura, formação e a classificação das palavras. Seu objetivo é estudar as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. A morfologia está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais. Sendo elas Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 7 - sábado, 30 março 2013, 13:24

Morfologia é o campo da lingüística, que estuda a palavra em suas diferentes formas (Estrutura, formação e Classificação das palavras). Tratam das estruturas internas das palavras e dos seus constituintes significativos mínimos ou *morfemas*.

Através da Morfologia aprendemos a ter domínio sobre a estrutura, formação e a classificação das palavras. E isto é muito importante para um estudante de Letras, que como profissional da língua tem que ter esses conhecimentos.

**Re: Capítulo 1** por T1 - segunda, 1 abril 2013, 11:03

Obrigada, Acadêmica 7, T1.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 8 - segunda, 1 abril 2013, 13:30

Morfologia é o campo da lingüística que estuda a palavra em diferentes formas, essas formas são entendidas como uma reunião de sons que se combinam para estabelecer unidades com significado.

**Re: Capítulo 1** por T1 - segunda, 1 abril 2013, 19:28

**Se caísse essa pergunta na prova, você responderia assim Acadêmica 8?**

Obrigada pela sua participação. É muito importante. alguma dúvida? Beijos

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICO 9 - domingo, 7 abril 2013, 22:06

Morfologia estuda as classes gramaticais e a estrutura das palavras, quando não se preocupa com o seu sentido se torna sintaxe. Pode ser realizada em tudo que se refira a esta atividade (não só em português) em todas as áreas do conhecimento, como estudo da forma de minerais, e outros.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 10 - segunda, 8 abril 2013, 00:06

Morfologia é o estudo das formas, da estrutura da palavra. Para um estudante de letras é de extrema importância estudar as classificações das palavras, sendo capaz de entender a língua escrita e falada.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 11 - segunda, 8 abril 2013, 09:04

Morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, formação, flexão e classificação das palavras. A morfologia está agrupada em dez classes gramaticais são elas: Substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

**Re: Capítulo 1** por ACADÊMICA 8 - segunda, 8 abril 2013, 10:38

Acho que sim, professora. Se eu não estiver com a cabeça cansada eu consigo, sim.

Por enquanto nenhuma pergunta, obrigada. Gde. abraço!

**Re: Capítulo 1** por T1 - terça, 9 abril 2013, 18:26

Obrigada, alunos, **Vamos tentar pensar em como isso se organiza para uma avaliação.** Att, T1

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4976>. Acesso em 04/09/2014

Exponho, no Quadro 38, outro exemplo da mediação pedagógica realizada pelo tutor a distância nos fóruns da disciplina; reproduzo inteiramente o fórum, para ilustração do agir profissional do tutor. As análises são empreendidas na sequência.

### **Quadro 38** – Exemplo da mediação pedagógica do tutor a distância nos fóruns dos capítulos do livro didático (V)

**Capítulo 4** por T9 - sexta, 22 fevereiro 2013, 00:46 (POLO DE PARANAÍ)

Olá a tod@s. Este espaço está aberto para discutimos sobre o capítulo **A Derivação**. Tragam suas leituras para que possamos interagir.

Lembro que a participação em todos os fóruns da disciplina tem valor 1,0 na média final. Ainda, cada capítulo tem um exercício a ser executado até o dia 07/04/2013 (ver guia didático). Abraço,

**Re: Capítulo 4** por ACADÊMICA 1 - segunda, 18 março 2013, 20:50

Derivação

Em linguística, é o processo de formação de novas palavras através da adição ou subtração de itens a uma palavra primitiva.

É classificada em:

Derivação Prefixal - prefixo + palavra primitiva, onde a palavra nova é obtida pelo acréscimo do prefixo. Ex: semi + círculo = semicírculo

Derivação Parassintética - prefixo + palavra primitiva + sufixo, nessa o prefixo e o sufixo ao mesmo tempo se juntam com o radical. Ex: em + gaiola + ar = engaiolar.

Derivação Regressiva - Ocorre a mudança de qualquer classe gramatical para um substantivo. A palavra primitiva reduz-se ao formar a palavra derivada. Ex: debater = debate.

Derivação Imprópria - Consiste na formação de substantivos formadores. Ex: beijar = beijo.

Derivação Prefixal e Sufixal - Quando o prefixo e sufixo vem simultaneamente na palavra primitiva, mas com uma relação de independência. Ex: Infelizmente = Infeliz + Felizmente.

**Re: Capítulo 4** por T9 - sexta, 22 março 2013, 16:17

Acadêmica 1. **Verifique e selecione uma outra palavra para "itens", reveja nomenclatura correta.**

**Re: Capítulo 4** por ACADÊMICA 2 - sábado, 30 março 2013, 21:05

T9, eu encontrei um erro. Pode ser que seja um erro de digitação, mas é um erro. Na pag. 68 o segundo parágrafo diz assim: "Desse modo, o **prefixo** define-se como", tenho certeza que onde está escrito prefixo é sufixo. Será que essa minha afirmação se confirma?

**Re: Capítulo 4** por ACADÊMICA 3 - domingo, 31 março 2013, 18:19

A derivação é a formação de novas palavras na língua portuguesa por meio de junção de um afixo ( prefixo / sufixo) sendo chamada de primitiva, composição: é a formação de palavras novas e compostas a partir de palavras simples combinando dois ou mais vocabulos, as palavras formadas por composição apresentam um ou mais radicais e caracterizam se por apresentarem um novo significado.

**Re: Capítulo 4** por ACADÊMICA 4 - domingo, 31 março 2013, 19:46

Derivacao e o processo de formacao de novas palavras. A derivacao tem um carater fixo e nao altera a sintaxe da estrutura frasal.Temos a derivacao prefixal e sufixal.

**Re: Capítulo 4** por T9 - segunda, 1 abril 2013, 06:45

ok. Acadêmicas 3 e 4, **Diferenciem Derivação e Composição.**

**Re: Capítulo 4** por T9 - segunda, 1 abril 2013, 06:44

Acadêmica 2, Vou verificar e depois comento! é possível!

**Re: Capítulo 4** por T9 - segunda, 1 abril 2013, 06:50

Acadêmica 2, Se você estiver se referindo ao trecho: "Desse modo, o **prefixo** define-se como", realmente estaria errado, já que será definido o que é sufixo.

**Re: Capítulo 4** por ACADÊMICO 5 - domingo, 7 abril 2013, 12:18

são os dois processo principais de formação de palavras, a composição e a derivação, e por esta última entende-se a formação de novas palavras por meio da junção de um afixo (prefixo/sufixo) a uma base, que pode ser verbal,

substantiva, adjetiva e, em alguns casos adverbial.

o processo de composição compreende a junção de duas bases para a formação de uma nova palavra.

**Re: Capítulo 4** por **ACADÊMICA 6** - domingo, 7 abril 2013, 12:22

Existe uma diferença básica entre os processos de derivação e composição e está nas necessidades de expressão; a derivação tem um caráter fixo e não altera a sintaxe da estrutura frasal.

Neste capítulo contemplamos as derivações: prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria.

**Re: Capítulo 4** por **T9** - domingo, 7 abril 2013, 21:01

Acadêmicos 5 e 4, Um conteúdo que exige também: distinguir esses processos e suas classificações.

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931&group=1813>. Acesso em 04/09/2014

Nesses fóruns (Quadros 34 a 38), representativos da *mediação pedagógica* dos tutores a distância no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, ao formular as perguntas aos acadêmicos a partir de suas postagens, o T4 (Quadro 37) permite intervalos entre a sua postagem e as postagens dos alunos, utilizando-se de perguntas-problematizadoras: ‘*Agora, gostaria de saber se ficou claro para você e seus colegas as concepções de morfologia para as teorias histórica, estrutural, gerativa e funcionalista. Quais seriam as limitações de cada modelo teórico?; ‘O que está agrupadas em dez classes, a morfologia ou as palavras?.* Assim o faz o T1 (Quadro 38), ‘*O que mais podemos dizer sobre morfologia?; ‘Qual é a importância desse olhar para a formação da palavra se pensarmos que, posteriormente, ela constituirá períodos e frases?’*. Essas perguntas servem como operações (LEONTIEV, 2004) para que ocorra a presentificação do tópico a ser estudado – morfologia e morfossintaxe pelos acadêmicos. Quando o T4 (Quadro 36) institucionaliza o saber de referência sobre esses conceitos (‘*É que há níveis de estudos, que vai desde o fonológico até o textual*’), o faz com segurança, trazendo voz de autoridade a seu discurso e porque demonstra a internalização do próprio saber de referência. O T9 (Quadro 38) não elabora perguntas-problematizadoras, mas em um tom firme e orientador, por meio dos verbos no imperativo, solicita a participação e interação dos acadêmicos no fórum ‘*Verifique e selecione uma outra palavra para itens, reveja nomenclatura*’; ‘*Diferenciem derivação e composição*’. O uso de gestos didáticos – ou competência didática, segundo Tractenberg *et al.* (2005) e Tractenberg (2007) – como validar a resposta correta dos acadêmicos, por meio da valorização da participação e interação dos alunos e do agradecimento individual a cada participante, são importantes para manter a familiaridade típica de uma discussão oral, como se constitui a ferramenta fórum.

Na mediação pedagógica dos objetos de ensino (Quadros 34 a 38), observo que os tutores a distância agem com segurança conceitual. As postagens dos acadêmicos sobre determinados tópicos ou aspectos do conteúdo tornam-se os motes para a mediação pedagógica dos tutores, com base na leitura e pesquisa do livro didático da disciplina e em outras referências, como assinalaram nas entrevistas. Nessa mediação pedagógica, houve o

desenvolvimento cognitivo dos tutores, marcado nos fóruns pelas seguintes ações e operações: (i) ação: a partir de dado aspecto dos capítulos do livro didático utilizado na disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ levantado pelos acadêmicos, os tutores explicitam esse conhecimento e motivam a reflexão; (ii) *no ambiente real da tutoria*: pesquisa, leitura e estudo prévio dos conteúdos abordados pelos alunos; e *no ambiente virtual da tutoria*: explanação mais detalhada desses aspectos, utilizando-os como forma de motivar os alunos a estudos, leituras e pesquisas.

### 5.3.2 Análises dos Fóruns das Atividades Discentes

Além da ação de abertura dos fóruns para a discussão dos capítulos do livro didático da disciplina, os tutores abriram fóruns para acompanhar as atividades discentes da Atividade Moodle proposta pelo docente responsável. No Quadro 39, exponho a forma de participação dos tutores a distância nos dez fóruns abertos para discussão dessa atividade.

**Quadro 39** – Forma de participação dos tutores a distância no fórum de discussão da Atividade Moodle da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’

Polos / Tutor	Mediação	Mediação Pedagógica
Astorga – T3	1*	–
Cidade Gaúcha – T8	1	–
Diam. do Norte – T4	–	1
Ibaiti – T7	–	1
Nova Londrina – T2	–	1
Paranavaí – T9	1	–
Sarandi – T10	1	–
Siqueira Campos – T10	1*	–
Ubiratã – T5	1	–
Umuarama – T6	–	1

**Fonte:** A própria autora, a partir do sítio <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/view.php?id=2931>. Acesso em 04/09/2014

\*Os fóruns de Astorga e Siqueira Campos não tiveram a participação de nenhum aluno; considero que houve a tentativa de mediação do tutor a distância, pois este abriu o fórum e orientou os alunos a dele participar.

Nos Quadros 40 a 42, reproduzo a forma de participação dos tutores nesses fóruns, abertos para acompanhamento discente da Atividade Moodle, como parte da avaliação da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’. Devido ao espaço insuficiente, reproduzo somente três fóruns relativos a essa atividade, escolhendo aleatoriamente os Polos de Sarandi, Ibaiti e Nova Londrina. Saliento a pouca participação dos alunos, como manifestaram os tutores em suas representações.

**Quadro 40** – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (I)

<p><b>Atividade moodle</b> por T1 - sexta, 22 fevereiro 2013, 20:02 (POLO DE SARANDI) Caros alunos, este espaço é pra discutirmos as atividades a serem postadas no Moodle. Enviem suas dúvidas. Abraço,</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICO 1 - sexta, 15 março 2013, 10:19 T1, o moodle informa como ultima data para a entrega das atividades o dia 05/04, porém, no guia didático a data mencionada como prazo final é o dia 07/04, qual é a data correta?</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T1 - sábado, 16 março 2013, 17:20 7/04. Abraços</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T1 - domingo, 24 março 2013, 12:39 Pessoal, faz 10 dias que ninguém posta uma mensagem nesse fórum. O que está acontecendo?</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 2 - domingo, 7 abril 2013, 22:43 Boa Noite T1, Infelizmente eu não consigo enviar o meu trabalho houve problema com a formatação e eu não consigo resolver meu word é 2003 o espaço do moodle não comporta o número de páginas e eu não consigo reduzir estou tentando a horas. posso mandar no seu e-mail ?</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T1 - terça, 9 abril 2013, 18:26 Descupe, Acadêmica 2. Pode, sim.</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 3 - domingo, 21 julho 2013, 14:06 Olá Seria bom se vocês postassem as questões (perguntas) juntamente com as respostas, porque todos os feedback de todas as matérias é assim, então fica difícil para lembrarmos das perguntas.</p>

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4982>. Acesso em 18/08/2014

No Quadro 40, que se trata de uma reprodução literal do fórum aberto pelo T1, verifico o que revelaram as representações dos tutores nas entrevistas: os acadêmicos pouco interagem, e quando participam, geralmente é para indagar sobre prazos e datas de envio das atividades. Nesse fórum, há pouca participação dos acadêmicos, e a indagação do T1 (*‘Pessoal, faz 10 dias que ninguém posta uma mensagem nesse fórum. O que está acontecendo?’*) não surte efeito, é ignorada à medida que os acadêmicos não a respondem. Chama a atenção a postagem da Acadêmica 3, que sugere ao T1, por meio da dêixis de 3ª pessoa *‘vocês’*, referindo-se não apenas ao T1, mas a todos os tutores, a postagem das perguntas que compõem a *‘Atividade Moodle’* (*‘Seria bom se vocês postassem as questões juntamente com as respostas, porque todos os feedback de todas as matérias é assim, então fica difícil para lembrarmos das perguntas’*). Esse fato indica que, na voz singular da Acadêmica 1 desse Polo, que representa a voz coletiva dos acadêmicos do curso, o tutor a distância deve facilitar o trabalho dos alunos, replicando no fórum da *‘Atividade Moodle’* a atividade que já fora postada pelo docente responsável pela disciplina em espaço próprio, no AVA da disciplina. O tipo de interação identificado entre tutor a distância e alunos é a mediação.

No Quadro 41, reproduzo integralmente o fórum para a discussão da Atividade Moodle entre tutor e alunos do Polo de Ibaiti, com destaque para a mediação pedagógica realizada pelo tutor. Em 2013, esse Polo possuía cerca de 12 alunos, e apenas um deles participou do fórum.

### Quadro 41 – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (II)

<p><b>Atividade moodle</b> por T7 - quarta, 20 fevereiro 2013, 17:24 (POLO DE IBAITI)</p> <p>Caros alunos, Este espaço é para discutirmos as atividades a serem postadas no Moodle. Enviem suas dúvidas. Abraço,</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T7 - quinta, 28 fevereiro 2013, 17:17</p> <p>Caros alunos, Aqui vão as instruções constantes no Guia Didático da disciplina para o desenvolvimento das atividades a serem postadas no Moodle até o dia <b>07/04</b>. <i>Trabalho: valor 3,0 pontos (conforme as instruções abaixo)</i> <i>Capítulo 1: exercício 3 – valor 0,5</i> <i>Capítulo 2: exercícios 19 e 20 (não trabalhar a palavra gata) – valor 0,5</i> <i>Capítulo 3: exercício 4 (acrescente o par papa/papisa) – valor 0,5</i> <i>Capítulo 4: exercício 7 (acrescente a palavra enterrar) – valor 0,5</i> <i>Capítulo 5: exercício 6 (mude de dois para cinco exemplos) – valor 0,5</i> <i>Capítulo 6: exercícios 9 e 10 (acrescente: Dê dois exemplos de cada tipo.) – valor 0,5</i> <i>OBS.: Os alunos devem entregar todos os exercícios para compor os 3,0 pontos, observando os valores dados e, principalmente, procurando apontar exemplos que não tenham sido mencionados no capítulo. De acordo com o critério de avaliação aprovado para a disciplina, será atribuída uma nota de valor 1,0 da média final para aqueles que demonstrarem efetiva participação no ambiente virtual.</i> Qualquer dúvida, entrem em contato. Abraço,</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 1 - terça, 12 março 2013, 20:48</p> <p>Olá, T7, o trabalho da pagina 19 do capítulo 2 é pra fazer assim exemplo: meninas: morfema lexical menin morfema gramaticas menin+a.está certo?</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 1 - terça, 12 março 2013, 20:58</p> <p>Outra pergunta, a questão 7 do capítulo 4 é pra colocar derivação regressiva ou prefixal ou sufixal ou parasintética ou imprópria, você poderia deixar mais clara essa questão de um exemplo por favor. Aguardo retorno.</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T2 - quarta, 13 março 2013, 08:53</p> <p>Olá, ACADÊMICA 1</p> <p><b>É para fazer isso mesmo - dizer quais os processos de formação que cada palavra sofreu. Por exemplo:</b> <b>reutilizar</b> prefixo RE- + utilizar = REUTILIZAR = prefixação útil + sufixo -AR = UTILIZAR = sufixação</p> <p>Veja que as palavras formadas por prefixação e sufixação não recebem prefixo e sufixo ao mesmo tempo. Primeiro uma deve ser formada para formar a outra depois. Em REUTILIZAR, primeiro preciso formar, por sufixação o verbo UTILIZAR, a partir de ÚTIL mais o sufixo -AR; em seguida, posso formar, por prefixação, REUTILIZAR, pelo acréscimo do prefixo RE- ao verbo formado UTILIZAR.</p> <p><b>É para vocês fazerem isso com as palavras propostas no exercício.</b> Abraço,</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T7 - quarta, 13 março 2013, 08:45</p> <p>Bom dia, ACADÊMICA 1</p> <p>Você entendeu corretamente. Na palavra citada por você - meninas - há o morfema lexical <b>menin-</b>, -a (morfema gramatical flexional - marca o feminino), -s (morfema gramatical flexional - marca o plural). Abraço,</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 1 - quarta, 13 março 2013, 16:23</p> <p>Olá, T7, faltou você responder uma pergunta: Outra pergunta, a questão 7 do capítulo 4 é pra colocar derivação regressiva ou prefixal ou sufixal ou parasintética ou imprópria, você poderia deixar mais clara essa questão de um exemplo por favor</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por T7 - quinta, 14 março 2013, 20:55</p> <p>Boa noite, ACADÊMICA 1</p> <p><b>Já respondi a essa questão na postagem anterior. A resposta pressupõe que você faça toda a análise que fiz no exemplo que dei na postagem de ontem.</b> Confira. Abraço.</p>
<p><b>Re: Atividade moodle</b> por ACADÊMICA 1 - sexta, 15 março 2013, 09:21</p> <p>Obrigada, mais uma pergunta a ultima questão é pra fazer o que? é pra responder tudo ou pra dar dois exemplo somente? e se for para somente dar esses dois exemplo me de um a par pra mim entender</p>

fazendo favor?

Aguardo retorno. Abraço.

**Re: Atividade moodle** por T7 - sábado, 16 março 2013, 10:40

Bom dia, ACADÊMICA 1

**Nos exercícios 9 e 10 do capítulo 6, você precisa, primeiro, definir o que é neologismo lexical e neologismo semântico e dar dois exemplos de cada. Quanto aos exemplos, o material, nas p.92 e 93, já traz alguns. Você precisa pensar ou pesquisar outros.** Abraço,

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4892>. Acesso em 20/08/2014

\*Grafada em negrito pela pesquisadora.

No fórum do Quadro 41, o T7 inicia a discussão da ‘Atividade Moodle’ (20/2) com os cursistas mediante o sintagma vocativo ‘*Caros alunos*’, demarcando o espaço virtual com o dêitico ‘*Este fórum*’ e assinalando o motivo de sua abertura, ‘*discutirmos as atividades a serem postadas no Moodle*’. Na agentivização do verbo ‘discutir’, que se reporta à principal interação no fórum, está implícita a participação dos alunos no uso do dêitico de 1ª pessoa do plural ‘*discutirmos*’. O T7 solicita a participação dos acadêmicos mediante o verbo ‘enviar’, na expressão: ‘*Enviem suas dúvidas*’ e finaliza a com a saudação carinhosa ‘*Abraço*’. Nesse fórum, os gestos didáticos do tutor estão presentes: *mediar a comunicação de conteúdos*, por meio da abertura do espaço para discussão da Atividade Moodle; *orientar os alunos no AVA*, quando informa a que se destina a discussão, solicitando aos acadêmicos enviarem suas dúvidas sobre a atividade; *acompanhar as atividades discentes*, ao se dispor para esclarecimentos das dúvidas dos alunos. Decorridos sete dias dessa postagem (28/2), e sem que houvesse participação alguma dos acadêmicos, o T7 copia as instruções da ‘Atividade Moodle’ constantes no guia didático da disciplina, elaborado pelo docente responsável, e as cola no fórum, informando a data da última postagem dessa atividade pelos alunos e novamente instando-os a enviar suas dúvidas. Nessas postagens do T7 também estão presentes as *competências pedagógicas* – o domínio do conteúdo e da técnica para a mediação, bem como as instruções do que deve ser realizado no fórum; *socioafetivas* – o tratamento carinhoso dispensado aos alunos na saudação e na despedida; *gerenciais* – a abertura do fórum e a orientação aos alunos do rumo da discussão, especificamente voltada ao esclarecimento de dúvidas relacionadas à Atividade Moodle; e *tecnológicas* – o domínio da ferramenta fórum no AVA (TRACTENBERG *et al.*, 2005; TRACTENBERG, 2007).

No Quadro 42, apresento trechos do fórum aberto para a discussão da Atividade Moodle entre tutor e acadêmicos do Polo de Umuarama.

#### **Quadro 42** – A mediação do tutor a distância no fórum ‘Atividade Moodle’ (III)

**Re: Atividade Moodle** por ACADÊMICA 1 - terça, 26 fevereiro 2013, 14:45 (POLO DE UMUARAMA)

olá, no primeiro exercício se pede que se apresente os conceitos básicos das concepções de morfologia para as teorias apresentadas no capítulo 1, este exercício poderá ser respondido de acordo com o que esta no livro, pois é uma pesquisa ou devo responder com as minhas palavras ?

**Re: Atividade Moodle** por T6 - terça, 26 fevereiro 2013, 22:59

Acadêmica 1, **o ponto de partida é o livro sim, porém espera-se que sua resposta seja a compreensão dos conceitos apresentados e que para exemplificar cada conceito, você utilize exemplos diferentes dos citados no capítulo em questão.** Espero ter esclarecido sua dúvida e estou à disposição para quaisquer outras dúvidas. Abraço, T6

**Re: Atividade Moodle** por ACADÊMICA 1 - quinta, 28 fevereiro 2013, 08:31

sim esclareceu.. obrigada.

**Re: Atividade Moodle** por ACADÊMICA 1 - quarta, 6 março 2013, 15:01

olá professora.. estou aqui pois, no exercício 4 do capítulo 3 tenho duvidas e gostaria que voce explicasse. Obrigada.

**Re: Atividade Moodle** por T6 - sábado, 9 março 2013, 12:29

Bom dia Acadêmica 1

**Retome a leitura e os conceitos sobre gêneros dos nomes no capítulo 3, e depois explique os pares dados.**

Ex: artista, o "a" final do substantivo não é indicativo de gênero, pois artista pode ser masculino ou feminino, o indicativo de gênero será o artigo que antecede a palavra. Salvo esteja enganada essa explicação está no final da página 47 do referido capítulo.

Qualquer dúvida estou à disposição. Abraço, T6

**Re: Atividade Moodle** por ACADÊMICA 2 - terça, 2 abril 2013, 16:05

Professora, boa tarde a atividade do capítulo 2, exercício 19, é apenas para eu classificar se a palavra é um lexical ou gramatical é isso? obrigada, att

**Re: Atividade Moodle** por ACADÊMICA 3 - quinta, 4 abril 2013, 20:42

Olá professora, estou com dúvida na atividade do capítulo 4, exercício 7.

Quanto ao processo de formação de palavras, a palavra "ESPANCAMENTO" como ficaria?

1 - ES+PANCA+MENTO

2 - ES+PANC+AMENTO

3 - ES+PANC+A+MENTO

Aguardo sua resposta o mais breve possível. Obrigada.

**Re: Atividade Moodle** por T6 - sexta, 5 abril 2013, 11:37

Bom dia Acadêmica 3 De acordo com a página 31 do livro a opção correta é a terceira. Abs

**Fonte:** <http://moodle2.nead.uem.br/mod/forum/discuss.php?d=4989>. Acesso dia 05/09/2014.

No fórum do Quadro 42, há a participação de apenas duas acadêmicas. A Acadêmica 1 (26/2) faz um questionamento ao T6, que responde no mesmo dia expandindo esse questionamento, orientando e colaborando com a aprendizagem dos conceitos a serem trabalhados na atividade. A mesma acadêmica (06/03) apresenta novas dúvidas sobre os exercícios, e o T6 responde (09/03), orientando como proceder, demonstrando conhecimento conceitual e teórico nessa explanação. No mês seguinte, a Acadêmica 2 (02/04) posta uma dúvida no fórum, mas é ignorada pelo T6, que não lhe responde. Dois dias depois (04/04), a Acadêmica 3 expõe sua dúvida, respondida pelo T6 (05/04). Aqui, também observo os gestos didáticos e profissionais do tutor: mediar, orientar, acompanhar e colaborar, bem como as competências didáticas, gerenciais, pedagógicas e socioafetivas propaladas por Tractenberg *et al.* (2005) e Tractenberg (2007).

Os fóruns abertos pelos T3 e T10 para o acompanhamento da Atividade Moodle, Polos de Astorga e de Siqueira Campos, respectivamente, não receberam nenhuma participação dos acadêmicos do curso, como ilustra o Quadro 30. Os demais fóruns abertos

pelos tutores (T2, T4, T5, T8, T9) referentes à 'Atividade Moodle', assim como esses dos exemplos (Quadros 40 a 42), receberam pouca atenção e participação dos acadêmicos.

#### 5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No processo de discussão dos fóruns do AVA da disciplina 'Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia', observo que acompanhar, orientar, interagir, participar, mediar são ações dos tutores a distância, seus gestos constituem a válvula motriz da aprendizagem na modalidade de ensino a distância, portanto são instrumentos potenciais para o desenvolvimento dos aprendizes, e essas categorias formam o conceito maior de agir do tutor da EaD no desenvolvimento da tutoria. As atividades languageiras materializadas nos excertos analisados – discussão travada nos fóruns –, conforme o ISD, são fortemente influenciadas pelo contexto virtual de ensino, pelos papéis sociais ocupados pelos tutores a distância e acadêmicos do curso, funcionando como uma interface entre o sujeito e o meio e respondendo a um objetivo geral de representação-comunicação, atribuindo às práticas sociais um papel essencial na explicação de seu funcionamento (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Para compreender o agir do tutor, recorro a Bronckart (2006), que ao tratar das Ciências da Educação, enumera suas tarefas em três níveis: (i) referente a que e como ensinar – envolvendo as metodologias e objetos de ensino; (ii) como os formadores agem efetivamente para ensinar – envolvendo os processos de ensino e aprendizagem e como estes se desenvolvem nos campos da formação; (iii) a respeito da formação dos formadores em campo – relacionada aos saberes necessários para que estes sejam capazes de gerenciar suas atividades de modo claro e com autonomia (NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014). Para tanto, segundo Bronckart (2006), é necessária a tomada de consciência dos aportes construídos nesse campo, e de outro lado, a partir das pesquisas empíricas, debatê-las para a construção de um saber científico sobre o agir ou sobre a intervenção. Nesse último nível, de acordo com Nascimento e Zironi (2014), reside a problemática da formação porque, conforme Clot (2007), é impossível serem transmitidas instruções capazes de permitir uma substituição efetiva, isto é, a ação vivenciada por outrem é insuficiente para novas internalizações e novas atitudes. Para que haja desenvolvimento, são necessários os conflitos e as escolhas que tornem a experiência uma necessidade para a busca de instrumentos (NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014).

Em relação ao agir do tutor a distância considerando os níveis referenciados por Bronckart (2009) ao discorrer sobre as Ciências da Educação, o primeiro nível, relativo a que e como ensinar, envolve as metodologias utilizadas na tutoria, como o ensino mediado pelas ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem, especificamente o fórum, assim como os objetos de ensino, os conhecimentos abordados no material didático da disciplina. O segundo nível, como os tutores a distância agem efetivamente para ensinar, ou no caso, para mediar os conhecimentos, envolvem os processos de ensino e aprendizagem e como estes são desenvolvidos nos campos da formação. Na tutoria, a principal forma de atuação dos tutores é a mediação, seguida da mediação pedagógica e da transposição didática. A predominância dessa forma de agir é consequência da carência de formação inicial e continuada para o agir na modalidade a distância, pois não foi contemplado, no campo da formação, como adequar o ensino e a aprendizagem aprendidos no ensino presencial para a EaD. E no terceiro nível, sobre a formação dos formadores em campo, que se relaciona aos saberes necessários para que estes gerenciem suas atividades de maneira clara e autônoma, também identifiquei, na tutoria, a falta de formação inicial e continuada para que o tutor a distância tome consciência dos aportes construídos nessa modalidade educacional (BRONCKART, 2006), sendo necessária a reflexão para a construção de um saber científico sobre seu agir, sobre sua intervenção na tutoria. Concordo com Nascimento e Zironi (2014) que reside, nesse nível, a problemática da formação do tutor a distância para o agir educacional na modalidade a distância.

As ações languageiras praticadas pelos tutores a distância e acadêmicos nas interações nos fóruns centram-se no conteúdo temático, na maioria das vezes previamente planejado pelo diálogo instrucional dos tutores ao direcionar a discussão para determinado conhecimento. Essa centralização no conteúdo temático também foi encontrada por Soares (2010) em sua pesquisa sobre a interação entre tutores e alunos em um curso de especialização ministrado a distância, e também na pesquisa de Ferreira (2009) ao analisar a prática dos tutores em um curso de formação de professores a distância. Assim como Soares (2010), acredito que a interação oral ou travada na tela do computador requer o diálogo consigo mesmo, com o outro, com outros textos em um processo de compreensão, inteligência de mundo que pressupõe uma característica fundamental e singular humana: a capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra, como afirma Vygotsky (2000).

Ferreira (2009), em sua pesquisa de doutorado que investiga o papel dos tutores em um curso de formação de professores a distância na UFU, assinala que há tutores com práticas apoiadas em concepções educacionais que pressupõem o controle, a memorização, a reprodução de informação e conteúdos e também tutores reflexivos, que atuam com base nos princípios educacionais construtivistas, sociointeracionistas, que contemplam atividades que visam à reflexão, à interação, à pesquisa, à colaboração e à construção de conhecimentos na formação docente. É o que encontrei em minha pesquisa: na mediação pedagógica dos tutores a distância nos fóruns do AVA da disciplina investigada, observei que a atuação desses profissionais têm o respaldo do construtivismo e do sociointeracionismo, considerando que na condução de sua intervenção buscam levar os acadêmicos à reflexão, à pesquisa, à colaboração e à formação de conhecimentos, uma das prerrogativas do curso de Letras a Distância da IES, como assinalei em sua contextualização. Entretanto, assim como Ferreira (2009), também encontrei tutores a distância com práticas apoiadas em concepções educacionais que pressupõem a reprodução de informação e conteúdos ao simplesmente realizarem a mediação nos fóruns, sem a preocupação com a orientação, com o acompanhamento discente. Atribuo esse fato à falta de formação inicial e continuada para seu agir educacional nessa modalidade de ensino.

A sala de aula *online*, como o é o AVA, é um território fértil para a aprendizagem transformadora por parte do tutor da EaD (FERREIRA, 2009), considerando que se constitui em um espaço rico para se aprender a pensar a compreender a si, o mundo, a própria prática, as significações teóricas para aprender a transformá-los. É também, de acordo com a autora, uma oportunidade de conversão do tempo em ação, de explorar a subjetividade, alterando-a em uma consciência que dialoga mediante atividades e conteúdos significativos para a construção de conhecimento e pela participação no grupo. A aprendizagem transformadora e significativa ocorre a partir do questionamento que se faz das próprias proposições pessoais, dos colegas, do conteúdo em foco, do estímulo ao desenvolvimento de atitudes críticas, assim como da criação de oportunidades para o estímulo do desenvolvimento da autonomia e da autogestão do aprender, intencionando a construção de conhecimentos dos tutores e dos cursistas (FERREIRA, 2009). Defendo que essa aprendizagem transformadora e significativa deve ocorrer nos cursos de formação continuada a serem oferecidos pelas IES vinculadas à UAB. No curso de Letras a Distância referido, identifiquei que a formação continuada dos tutores a distância ocorre nos encontros quinzenais, presenciais, com a

coordenação de tutoria, em que são discutidos o agir do tutor e estes manifestam seus conflitos em relação ao trabalho na tutoria.

Após a análise das representações dos tutores a distância sobre seu agir na tutoria e a análise desse agir no AVA da disciplina investigada, confirmo a relevância da intervenção didática por eles efetuada pelos tutores na Plataforma Moodle utilizada pelos cursos de graduação a distância vinculados à UAB para o desenvolvimento dos acadêmicos desses cursos e defendo a necessidade de cursos de formação inicial e continuada para que essa intervenção seja pedagógica e propiciadora de reflexão.

## **CONCLUSÃO**

O homem nunca está só diante do mundo de objetos que o cerca. O traço de união de suas relações com as coisas são as relações com os [outros] homens (LEONTIEV, 1958; CURIE, 2000, 2000, p.189).

Nesta última seção, apresento minhas considerações sobre as análises e os resultados da pesquisa, confirmo a hipótese levantada por mim, na parte introdutória, discorro sobre as lacunas deixadas por esta Tese, relato as dificuldades encontradas na condução desta pesquisa e aponto minhas pretensas contribuições.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA

A verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social e serve para trazer à luz as realidades do trabalho (CLOT, 2007). Com a aplicação dos instrumentos questionário e entrevistas de pesquisa aos dez tutores a

distância participantes deste estudo, busquei conhecer, por meio dos dados gerados, como estes se representam, como a tutoria ocorre de fato, na prática, na visão desses profissionais, e as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem esse processo na IES analisada, buscando caracterizar suas atividades. De acordo com Bronckart (1997), a produção de qualquer texto é influenciada pela situação de produção; nas representações dos tutores, a produção linguageira para a mediação dos objetos de ensino é influenciada pela situação de produção: a representação dos tutores sobre seu papel social, que no momento da mediação passa a ser de formadores, seus objetivos na mediação, o papel social dos acadêmicos dos cursos a distância, a relação entre tutores e demais envolvidos com o universo da tutoria, sobre a IES em que a mediação ocorre e sobre a representação que têm de si próprios como mediadores.

Nesse contexto, considerando as diversas tarefas dos tutores, a relevância desse profissional na atual configuração da EaD em nosso país e certa indefinição em relação a seu papel, com esta pesquisa busquei analisar a sua atividade, verificando o seu agir educacional pela detecção das representações (reconfigurações) materializadas nos textos à luz do ISD, bem como a mediação e a transposição didática dos conteúdos efetuadas mediante as ferramentas virtuais usadas nos cursos de graduação a distância vinculados à UAB na tentativa de melhor compreender sua função e caracterizar o gênero de sua atividade. Julgo, então, que essa proposta foi concretizada por intermédio dos movimentos de pesquisa empreendidos: 1) a contextualização das condições sócio-históricas da EaD na IES e de implementação das tutorias pela análise de documentos oficiais prescritivos da EaD relativos à tutoria e ao papel do tutor e dos discursos dos especialistas expressos em artigos da área; a fase preparatória para o exercício da tutoria, pela investigação das prescrições da UAB e dos editais da UEM e pelas análises da entrevista inicial com os sujeitos deste estudo antes de se iniciar a disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’; 2) o exercício da tutoria, a mediação e a transposição didática dos tutores pela análise do agir do tutor a distância na mediação dos objetos de ensino e em suas representações geradas pela segunda entrevista de pesquisa; 3) a fase pós-tutoria, confirmando as representações geradas pelos tutores pela análise da terceira entrevista; e 4) o ambiente virtual de trabalho: análise das ações de dez tutores a distância, por meio da investigação da mediação dos objetos de ensino no AVA da disciplina de um curso a distância, que embora se constituam como representantes de uma IES, representam o coletivo de trabalho da tutoria no país e sinalizam para a compreensão do papel exercido por esses profissionais em ascensão no Brasil.

No desenvolvimento desta Tese, os aportes teóricos do ISD disponibilizaram categorias analíticas que propiciaram uma leitura crítica das representações dos tutores a distância da EaD e, conseqüentemente, melhor entendimento de seu trabalho, o que mais uma vez valida plenamente esse construto teórico aliado à Ergonomia e à Clínica da Atividade para as pesquisas da área. As teorias complementares por mim utilizadas – Ergonomia e a Clínica da Atividade – contribuíram para a compreensão do trabalho da tutoria, assim como a Teoria da Atividade, que me permitiu o entendimento de como se dá a apropriação dos conhecimentos necessários às ações dos tutores a distância na tutoria.

As análises, com o auxílio dos instrumentos de pesquisa questionário (GIL, 2008) e das entrevistas de pesquisa (BULEA, 2010) aplicados aos tutores, relativas não apenas às tarefas a eles prescritas pelos documentos nacionais, como os expedidos pelos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior (2007), UAB (2009) e UEM (2012), também abarcaram suas avaliações referentes a aspectos de seu trabalho. A transposição didática e a mediação realizadas pelos tutores foram investigadas seguindo os pressupostos da netnografia (HINE, 2009; KOZINETTS, 2010), fundamentadas nos postulados da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004) e nos aportes teóricos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2001, VERRET, 1975); a metodologia empregada foram os procedimentos de análise linguístico-discursivos fornecidos pelo ISD (BRONCKART, MACHADO, 2009).

Os resultados alcançados nesta Tese permitiram responder ao objetivo geral, o de compreender o agir educacional do tutor de EaD pela linguagem, caracterizando suas atividades, e responder aos objetivos específicos: caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho do tutor da EaD; entender a representação do agir do tutor a distância no AVA; determinar o que o trabalho realizado revela sobre os agires de linguagem dos tutores a distância; identificar, no plano dos recursos para o agir, os artefatos tecnológicos e simbólicos utilizados e as capacidades desenvolvidas e ou a desenvolver para a mediação de suas ações didáticas. Os comentários sobre o alcance dos objetivos específicos da pesquisa são apresentados na seqüência, junto às respostas das perguntas de pesquisa. Ciente de que alcancei o objetivo geral e os específicos propostos nesta Tese, retomo as questões de pesquisa e a partir delas teço as considerações finais.

1) Como podem ser caracterizadas as atividades de linguagem do trabalho do tutor a distância da EaD?

2) Como são construídas as representações sobre o agir do tutor a distância em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos?

3) O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?

Para responder a essas questões, e aos objetivos específicos delas decorrentes, primeiramente investiguei o que os documentos nacionais emitidos pelos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior (2007), a UAB (2009) e a UEM (2012) tratam sobre o tutor da EaD, procurando observar, nas representações dos tutores geradas pelos instrumentos de pesquisa, se estes conhecem essas prescrições. Na leitura dos documentos que se reportam ao tutor, verifiquei que estes constituem textos prescritivos que não disponibilizam pormenores suficientes que apontem os procedimentos de como e em que ordem o tutor deve realizar suas tarefas, nem tampouco contemplam a sua complexidade. Averigüei ainda que, para os elaboradores desses documentos prescritivos, ora o tutor é considerado um sujeito dotado de motivos, intenções e capacidades para agir (FERREIRA, 2011), quando há referências às atribuições que lhe são designadas – *mediar, acompanhar, apoiar, participar, elaborar*, etc. –, que se caracterizam em seus gestos didáticos e profissionais, ora o tutor é excluído, quando se refere à sua participação na determinação das normas que regem o seu trabalho, e que não possui autonomia suficiente para desempenhar suas atividades nos AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância integrantes do Sistema UAB. Acredito, assim como Ferreira (2011), que um dos motivos relacionados a essa dubiedade reside no interesse político-econômico que está à frente das políticas públicas nacionais; nessa perspectiva, é possível compreendermos a inexistência da regulamentação da profissão do tutor. Em relação às representações dos tutores sobre o conhecimento dessas prescrições, observei que estes são cientes da relevância de seu papel, porém desconhecem a totalidade dos textos que normatizam e regulamentam sua profissão, assinalando que somente conhecem a totalidade das tarefas a serem por eles exercidas no momento da prática profissional. Considerando os entraves burocráticos e institucionais que permeiam o fazer do tutor, acredito que pela relevância de seu trabalho na EaD faz-se necessário que as instâncias educacionais responsáveis por essa modalidade de educação repensem a forma com que lidam com esse profissional, tendo em vista as exigências dele solicitadas tanto para assumir a

tutoria quanto na execução das tarefas a ele prescritas (FERREIRA, 2011). O que percebo é que a própria instituição educacional – representada aqui pelo Sistema UAB e pela IES pública estadual – ora o reconhece como alguém dotado de motivos, intenções e capacidades para agir, ora não lhe confere reconhecimento fundamentado na legislação trabalhista.

Nas entrevistas de pesquisa com os tutores a distância, pude verificar que esses profissionais, no momento da tutoria, precisam mobilizar os conhecimentos prévios sobre os objetos de ensino contemplados nas disciplinas do curso a serem por eles mediados. Identifiquei em suas representações que estes procedem como alunos do curso, lendo o material didático das disciplinas, pesquisando outras referências, assistindo às videoaulas gravadas pelo docente responsável e estudando com afinco os conteúdos, recorrendo a materiais estudados na graduação, e quando não tiveram contato com tais conteúdos, recorrem aos colegas tutores e aos docentes responsáveis pelas disciplinas para maiores esclarecimentos sobre como efetuar a mediação dos conteúdos. Pontuo que para mobilizar os conhecimentos necessários à mediação, os tutores revelaram agir como acadêmicos, pois precisam estudar os conteúdos nos livros didáticos, em textos e em outras referências, com a preocupação voltada para a mediação. Esse é um gesto profissional importante dos tutores.

As entrevistas revelaram o que a principal ferramenta/instrumento/artefato utilizada pelos tutores a distância no exercício da tutoria são os fóruns de aprendizagem, presentes nos AVA, Plataforma Moodle, das disciplinas dos cursos de graduação a distância, nos quais postam as questões aos acadêmicos, instigam a sua participação e tentam motivá-los à interação, de modo a exporem as dúvidas atinentes aos conteúdos abordados nas disciplinas. Além dos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, os tutores precisam conhecer os artefatos tecnológicos, as ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem utilizadas nos AVA dos cursos a distância. Entretanto, os tutores relataram que o domínio dos recursos tecnológicos utilizados nos cursos da EaD acontece durante a tutoria, na prática profissional, e esses profissionais são, portanto, capacitados adequadamente apenas no decorrer de seu trabalho. O ambiente utilizado pelos tutores no exercício da tutoria é virtual, as ferramentas, instrumentos e artefatos usados na mediação e transposição didática são também virtuais. O tutor deve acessar esse ambiente diversas vezes ao dia, para observar se os acadêmicos do curso postaram dúvidas e ou fizeram apontamentos relativos aos conteúdos a serem mediados nas disciplinas que compõem o curso a distância. Na prática profissional, esses artefatos

tecnológicos passam a constituir instrumentos, ferramentas a serviço do ensino e aprendizagem (RABARDEL, 2005; FRIEDERICH, 2012).

As entrevistas com os tutores a distância revelaram que esses profissionais adquirem o domínio das ferramentas/instrumentos/artefatos de ensino virtuais da EaD principalmente na prática profissional, no exercício da tutoria, considerando as especificidades da Plataforma Moodle utilizada nos cursos e o AVA das disciplinas. Há formação / capacitação destinada aos tutores pela IES, porém estes assinalaram que a carga horária é insuficiente para dar conta de todas as particularidades do ambiente virtual de aprendizagem. Em relação à capacitação inicial e continuada para a adequação e regulação da mediação e da transposição didática na modalidade a distância, esta é inexistente.

A representação do agir do tutor a distância, semiotizada nas entrevistas, revela a atividade do tutor por meio do agir educacional empreendido antes, durante e após uma disciplina de um curso de graduação a distância: estuda, lê, relê, pesquisa, estuda, guia, media, orienta, apoia, acompanha, participa. Manifestam ainda valoração positiva ao papel exercido na tutoria, e apontam que essa atividade é propulsora de crescimento intelectual. Os gestos profissionais apreendidos nas representações estão em conformidade com as prescrições para sua função. A discussão e a compreensão dessas e de outras questões afetas à prática pedagógica e à formação continuada do tutor são fundamentais para desvelar a sua importância e o seu papel na educação a distância de qualidade (FERREIRA, 2009), auxiliando a compreender as possibilidades e os desafios da prática pedagógica do tutor a distância na tutoria dos cursos de graduação a distância das IES integrantes da UAB. Um dos desafios do tutor, em meu ponto de vista, é o de efetuar a mediação pedagógica na tutoria, isto é, o emprego dos gestos didáticos da tutoria como pilotar as atividades, mediar, orientar, apoiar e guiar os alunos a partir de suas postagens referentes às colagens de trechos dos capítulos do livro didático ou de suas sínteses dos conteúdos, levando-os à reflexão, visando ao ensino e à aprendizagem dos objetos de ensino das disciplinas, e não apenas de servir como o mediador/moderador das postagens dos alunos.

As ações humanas dos tutores a distância, no ISD, podem ser apreendidas sob os pontos de vista sociológico e psicológico (BRONCKART, 1999). O sociológico é atestável por um fluxo constante de ações, das quais participam vários agentes no quadro de uma ou de várias formações sociais. Para este autor, um dos problemas do IS é analisar as relações de interdependência entre as propriedades das ações e as propriedades das formações

sociais que constituem o contexto dessas ações. As propriedades das ações dos tutores da EaD, seus gestos didáticos, encontram-se em consonância com as propriedades das formações sociais constitutivas do contexto dessas ações na tutoria à medida que esses profissionais acatam, em sua atividade docente, as prescrições sociais para o seu papel. Sob o ponto de vista psicológico, as tomadas de consciência do tutor sobre a tutoria, suas intenções e motivos foram analisadas nas entrevistas de pesquisa já descritas, e essa análise revelou a importância das determinações externas desse sujeito no exercício dessa atividade como instrumentos potencializadores de desenvolvimento.

Estudos relativos à Ergonomia da Atividade apontam três níveis de trabalho: o teórico, o prescrito e o realizado (BUENO, 2007). O trabalho teórico existe nas representações sociais, cujo foco é o trabalhador comum; o prescrito é fixado por regras, normas e documentos nas organizações de trabalho, como os documentos nacionais (REFERENCIAIS..., 2007; UAB, 2009; UEM, 2013) que tratam do papel do tutor da EaD; e o realizado é o efetivamente desenvolvido pelo trabalhador ante as prescrições que lhe são repassadas. No caso do tutor, as prescrições sobre sua atividade, que configuram o lugar em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho, constam no edital da IES e são trabalhadas minimamente no curso de capacitação inicial ou nas entrevistas para a tutoria; essas prescrições, em maior grau, são conhecidas somente em seu devir profissional.

A atividade de trabalho, segundo a Clínica da Atividade, contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas, caso dos tutores a distância, em constante desenvolvimento. Para Clot (2007), a Clínica da Atividade propõe que o trabalho pode ser representado por uma atividade direcionada a três elementos, como vimos na fundamentação teórica: ao sujeito, ao objeto e a outrem. O trabalho da tutoria detém os elementos: a) sujeito, o tutor a distância, que realiza suas atividades educacionais no ambiente real e virtual da tutoria; b) o objeto, a mediação e a transposição didática dos conteúdos trabalhados no AVA da disciplina; e c) outrem, os acadêmicos do curso de graduação a distância.

Em relação ao trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real dos tutores a distância, conceitos da Ergonomia Francesa, o trabalho prescrito, denominado *tarefa* por Amigues (2004) e Clot (2007), refere-se ao que deve ser feito, caracterizado pelos gestos profissionais *orientar, motivar, acompanhar, participar e colaborar* e é determinado pela IES (2012), UAB (2009) e Referenciais (2007), com o objetivo a ser alcançado: a mediação pedagógica junto aos alunos do curso. O trabalho realizado é o que é feito pelo tutor a distância, o resultado concreto de sua ação, o que é visível: a mediação e a transposição

didática no AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância, registradas nos fóruns desse ambiente. O trabalho real do tutor a distância, por sua vez, é o que ele fez – a mediação dos conhecimentos no AVA –, e o que ele deixou de fazer – maior interação virtual com os acadêmicos do curso, a mediação pedagógica e a transposição didática dos conteúdos das disciplinas. Essa definição de trabalho da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade é relevante para a análise da situação do trabalhador, no caso, do tutor da EaD, que vem sofrendo diversas modificações em conformidade com os avanços e propagação da modalidade de ensino a distância no país.

Assim como Machado (2007) ao se reportar ao trabalho do professor, considero que o trabalho desempenhado pelo tutor da EaD consiste em uma mobilização de seu ser com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diversas instâncias superiores – MEC, UAB, UEM –, os quais muitas vezes ele desconhece, passando a conhecer em sua prática profissional, e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social – ferramentas/artefatos virtuais – e na interação com diferentes outros – docentes, equipe técnica, coordenação, acadêmicos – que de forma direta ou indireta estão envolvidos na situação. No caso do tutor a distância, destaco que este não tem autonomia para criar um meio de possibilitar aos alunos a aprendizagem, e deve, então, usar eficientemente o meio que dispõe, a ferramenta fórum na mediação nos AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância, para realizar uma intervenção didática considerando as postagens dos acadêmicos do curso, não se limitando apenas a uma mediação que não leve à reflexão e ao aprendizado. Mais que isso, o tutor primeiramente deve motivar os alunos a interagir nos fóruns dos AVA, pois se a interação entre tutores a distância e acadêmicos do curso via Plataforma Moodle não ocorrer, não há como o tutor exercer seu trabalho de mediador.

A análise das representações dos tutores apontou que são actantes (BRONCKART, 2006), porque a eles são atribuídos motivos, intenções, recursos e capacidades pelos textos prescritivos oficiais relativos a sua função (REFERENCIAIS...2007; UAB, 2009; UEM, 2012), e sua ação é compreendida como direcionada para a mediação individual que desempenham, buscando atingir dado objetivo: a transposição didática dos conhecimentos nos AVA das disciplinas dos cursos de graduação a distância. O agir educacional dos tutores, a atividade desenvolvida em seu devir profissional, visa a uma finalidade coletiva: a mediação pedagógica dos conhecimentos junto aos acadêmicos desses

cursos. Entretanto, as representações dos sujeitos também revelaram os conflitos inerentes a seu trabalho: a carência de formação inicial e continuada pela IES em relação ao contexto de ensino e a carência de interação virtual com os acadêmicos do curso nos fóruns dos AVA das disciplinas.

Em consonância com Machado (2007, p.91), a atividade de trabalho é conflituosa porque "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.". É o que observei na atividade desempenhada pelo tutor a distância: conflito em seu agir nas diferentes situações de trabalho, como os já referidos, considerando as especificidades da tutoria. Destarte, ainda com o respaldo desta autora e de Clot (2007), assinalo que o fato de a atividade de trabalho "ser conflituosa pode ser fonte *para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador" (MACHADO, 2007, p.92, grifos da autora), e ainda, como afirma Vygotsky (2000), o conflito é parte do processo de instauração de novas zonas de desenvolvimento proximais, como verifiquei nas representações dos tutores, que manifestaram ter adquirido novos conhecimentos na mediação junto aos acadêmicos. Clot (2007) assevera que o medo – aqui, gerado pelo conflito – pode ser propulsor para a realização das atividades laborais. Machado (2007) acrescenta que a atividade de trabalho pode, também, "ser *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento" (p.92, grifos da autora), estresse e desistência do agir no seu ofício. Os impedimentos observados nas representações dos tutores sobre seu agir profissional, especificamente relacionados à mediação, reportam-se (i) à não participação dos acadêmicos, que limitam e até mesmo impedem o seu agir; e (ii) dúvidas postadas pelos tutores e que não são respondidas pelos docentes responsáveis pela disciplina, o que, em sua visão, inviabiliza seu agir, dificultando a sua mediação. Já os impedimentos observados por mim na análise do AVA da disciplina dizem respeito à predominância da forma de participação dos tutores a distância nos fóruns: a mediação, desvinculada do compromisso com o ensino e aprendizagem e com a reflexão dos conhecimentos abordados pelos alunos do curso na ferramenta fórum.

Corroborando Machado (2007), para que professor – no caso desta Tese, o tutor da EaD – desenvolva plenamente seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que possa ter recursos materiais e simbólicos internos e externos para reelaborar

continuamente as prescrições, readaptando-as conforme a situação, motivação, objetivos e capacidades dos alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), segundo as representações que mantém sobre os outros interiorizados e sobre os critérios de avaliação que estes utilizam em relação a seu agir. Para tanto, é imprescindível a formação inicial e continuada oferecidas pelas IES em que esses profissionais atuam, de modo a levá-los a readaptar as prescrições de seu trabalho nas diferentes situações propiciadas pela interação nos fóruns.

E ainda citando Machado (2007, p.93) quando escreve sobre o trabalho do docente, também considero que, assim como o professor, o tutor deve selecionar, manter ou reorientar seu agir conforme as necessidades de cada momento, assim como deve se apropriar dos artefatos utilizados nos cursos de graduação a distância, transformando-os em instrumentos por si e para si quando os considerar úteis e necessários para seu agir, bem como servir-se de modelos de agir socialmente construídos por seu coletivo de trabalho e ainda encontrar soluções para conflitos dos mais diversos, junto com a coordenação de tutoria. Para isso, reitero a importância de um trabalho integrado com os demais envolvidos com os cursos de graduação a distância, como coordenação de tutoria, docentes responsáveis e demais tutores, de forma que esses modelos de agir socialmente construídos por seu coletivo de trabalho – a mediação, a intervenção pedagógica – sejam de fato incorporados em seu agir educacional.

As representações dos tutores revelaram também que eles são profissionais conscientes de suas responsabilidades, dos deveres que têm a cumprir, e procuram realizar seu trabalho da melhor maneira possível, mesmo quando se deparam com empecilhos e obstáculos inerentes à tutoria. Os depoimentos gerados pelas entrevistas mostraram que os tutores (i) fazem a intermediação entre docente responsável pelas disciplinas e alunos do curso a distância; (ii) mantêm contato constante com os alunos, coordenação, docentes responsáveis e demais tutores; (iii) auxiliam os alunos no manuseio das ferramentas virtuais para acesso ao AVA das disciplinas; (iv) efetuam a mediação e a transposição didática dos conteúdos de todas as disciplinas oferecidas pelo curso; (v) corrigem as avaliações dos alunos; e (vi) realizam diversas atividades docentes, ou seja, estão de acordo com os gestos didáticos prescritos para a sua profissão. Nesse contexto, é inconteste o fato de que os tutores são

profissionais imprescindíveis na atual configuração da EaD no Brasil, e, assim, a meu ver, merecem ser reconhecidos institucional e legalmente como professores-tutores.

Ressalto a contribuição dos tutores a distância sujeitos deste estudo, do docente responsável e da coordenação geral do curso investigado, que abriram as portas de suas salas de aula virtuais – compreendidas como os fóruns no AVA da disciplina – para a pesquisa, de maneira a possibilitar a reflexão sobre os caminhos por eles percorridos na mediação dos objetos de ensino nessa modalidade de ensino, ações de linguagem que buscam o ensino e a aprendizagem de dado conhecimento.

O trabalho com os conteúdos específicos da disciplina aqui investigada, ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ na modalidade presencial é um desafio para alunos e professores, que muitas vezes sentem dificuldades na condução desse processo devido à complexidade dos conteúdos ali abordados. Esse desafio se torna ainda maior na modalidade a distância, porque, devido às suas especificidades, as interações são materializadas em textos empíricos escritos, desde os comandos e elaboração de atividades até as avaliações. A supremacia absoluta (SOARES, 2010) dos textos escritos no AVA da EaD exige dos responsáveis pela concepção, organização, estruturação, elaboração de material didático, entre outros, e dos docentes e tutores a consciência de que a linguagem constitui o elemento essencial de qualquer processo de conhecimento, devendo ser utilizada em prol do ensino e aprendizagem.

As situações observadas nos fóruns do AVA da disciplina, materializadas nos textos empíricos analisados – a discussão nesses fóruns – subsidiaram a análise das questões levantadas nas representações dos tutores a distância, geradas pelas entrevistas de pesquisa, sobre a mediação e a transposição didática na tutoria. Dessas análises, saliento alguns resultados: as interações languageiras entre tutores e acadêmicos constituíram contribuições significativas para o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, evidenciando o papel que as atividades de linguagem exercem na construção do pensamento consciente. As interações centralizaram-se no conteúdo temático, considerando que se reportavam ao esclarecimento de dúvidas pertinentes aos conhecimentos de dada disciplina. As postagens dos tutores a distância e as interações dos acadêmicos nos fóruns mostraram que as ações de *orientar, acompanhar, mediar, colaborar e participar* se fizeram presentes, configurando e caracterizando o agir educacional desses profissionais nesse contexto educacional.

As competências pedagógicas, tecnológicas, gerenciais e afetivas (TRACTENBERG L. e TRACTENBERG V., 2007) foram identificadas no agir profissional dos tutores a distância aqui investigados, em suas representações mediante as entrevistas de pesquisa e na análise de suas ações no AVA da disciplina. Suas competências pedagógicas referem-se ao conhecimento do conteúdo (FRANCO, SOUZA, 2013; MAGGIO, 2001) contemplado no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’, o que se deu por meio de leitura, releitura, pesquisa e estudo, assim como às técnicas didático-pedagógicas para a mediação desses conteúdos no AVA, também identificadas no agir educacional dos tutores quando estes exemplificam, em uma linguagem didática e acessível aos alunos, os conteúdos abordados. Observei também que sua formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática (MAGGIO, 2001) é atualizada no decorrer da tutoria à medida que os tutores desempenham as ações necessárias às atividades ali desenvolvidas.

As competências tecnológicas dos sujeitos desta pesquisa também foram identificadas: o domínio no uso das ferramentas do AVA da disciplina analisada (FRANCO e SOUZA, 2013), que os tornam aptos para a comunicação virtual entre docentes, demais tutores e acadêmicos; observei ainda a carência de formação contínua em relação a esse aspecto. As competências gerenciais dos tutores a distância investigados dizem respeito aos gestos didáticos e profissionais da tutoria e também foram identificadas mediante o planejamento de suas atividades, administração do tempo dedicado ao AVA, orientação, motivação e acompanhamento das atividades dos acadêmicos do curso conforme a sua necessidade (TRACTENBERG L. e TRACTENBERG V., 2007). As capacidades socioafetivas dos tutores a distância foram identificadas em sua mediação, possibilitando uma comunicação positiva, motivadora e criadora de relacionamentos (FRANCO e SOUZA, 2013), alimentada no decorrer do AVA da disciplina.

As análises das representações e da mediação e transposição didática dos tutores a distância no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ permitiram-me identificar, nesta pesquisa, as habilidades e competências desse profissional levantadas no Capítulo II desta Tese, no Quadro 5, a partir dos documentos prescritivos e da literatura da área: (i) o domínio do conteúdo da disciplina investigada mediante as competências pedagógicas, socioafetivas, gerenciais e tecnológicas; (ii) a visão crítica e global da EaD e da tutoria; (iii) participação nas avaliações da disciplina e responsabilidade de acompanhamento dos estudantes; (iv) mediação dos conteúdos entre docentes e alunos; (v)

participação nas atividades de capacitação promovidas pela IES; (vi) acompanhamento individual e coletivo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e (vii) participação das reuniões quinzenais com a coordenação de tutoria, propulsoras de sua formação continuada.

A pergunta de pesquisa ‘O que a representação do agir do tutor a distância semiotizada nas entrevistas revela sobre o trabalho do tutor da EaD?’ foi devidamente respondida, apontando as especificidades de seu agir pela linguagem e indicando aspectos que na visão desses profissionais precisam ser melhorados. As características provenientes dos dados gerados pelas entrevistas desta Tese vão além do encontrado na literatura da área sobre o tutor (TORRES, 2007; FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2011), quais sejam:

- a) necessidade de adequação dos conhecimentos apreendidos em cursos presenciais para a mediação na modalidade a distância;
- b) necessidade de divisão do trabalho do tutor por área de conhecimento;
- c) a necessidade de maior interação com os acadêmicos do curso; e
- d) necessidade de maior entrosamento com os tutores presenciais.

Os impedimentos e empecilhos inerentes à tutoria e constantes na literatura da área também foram por mim identificados: (a) o não reconhecimento do tutor como professor, à medida que sua função é de mediador; (b) insatisfação quanto à ausência de pormenores nas prescrições nacionais relativas a seu papel na tutoria; (c) carência de formação inicial e continuada em relação aos recursos tecnológicos; (d) necessidade de maior interação com os envolvidos no curso de graduação a distância, como docentes, tutores presenciais, docentes e alunos; (e) necessidade de maior autonomia na criação e compartilhamento de atividades para registrar ideias, soluções e materiais extras relacionados ao conteúdo. Esses obstáculos também estão presentes nas pesquisas que compõem o Estado da Arte, como as de Andrade (2007); Torres (2007); Ferreira (2009); Pimentel (2010); Soares (2010); Ferreira (2011); Schneider (2012), Teixeira (2013).

Esta Tese vai além da literatura da área até o momento, pois permitiu depreender a necessidade de: (i) capacitação inicial e continuada sobre a adequação dos

conhecimentos dos conteúdos na modalidade de ensino a distância; (ii) divisão dos tutores a distância por área de conhecimento; (iii) maior contato com os tutores presenciais, de forma a conhecer o percurso acadêmico dos alunos; e (iv) maior participação dos docentes responsáveis pelas disciplinas nos fóruns, respondendo às dúvidas dos tutores a distância e (vi) formação continuada ofertada pelas IES integrantes da UAB, para que haja a mediação pedagógica.

## 2 HIPÓTESE CONFIRMADA

A hipótese elencada na parte introdutória foi confirmada no decorrer desta pesquisa pela análise das representações dos tutores sobre seu agir e na análise do AVA da disciplina e é aqui retomada. De início, afirmei que buscava validar a hipótese de que o tutor a distância da EaD desenvolve características próprias de mediação pela linguagem para ensinar. As análises das representações dos tutores mediante os instrumentos de pesquisa utilizados, assim como as análises da mediação realizada por eles no AVA da disciplina ‘Morfossintaxe I: Aspectos da Lexicologia’ validaram minha hipótese de que esses profissionais desenvolvem características próprias de mediação à medida que não possuem capacitação inicial e continuada direcionada à mediação e à transposição dos conteúdos vistos no ensino presencial para a modalidade a distância, considerando que se trata de uma nova forma de se atuar no ensino e aprendizagem que se constrói pelos envolvidos nesse universo virtual.

A formação continuada dos tutores a distância ocorre, então, na prática da tutoria, em seu dever profissional; e nesse sentido, os tutores, ao mesmo tempo em que realizam a mediação dos conhecimentos nos AVA dos cursos de graduação a distância, desenvolvem as seguintes características próprias de mediação: agem como acadêmicos no sentido de aquisição dos objetos de ensino que devem mediar entre docentes responsáveis e acadêmicos do curso, recorrem a leituras, pesquisas e estudos nos livros didáticos utilizados nas disciplinas e em outras referências, muitas vezes ao material didático por eles usado na graduação, e recorrem a orientações com os docentes responsáveis e com os demais tutores a distância, via Plataforma Moodle. Nesse sentido, o agir pela linguagem dos tutores depreendido em suas representações mediante os instrumentos de pesquisa utilizados nesta Tese permitiram alcançar o objetivo geral a que me propus neste estudo: compreender o agir educacional do tutor a distância da EaD pela linguagem, em situações de mediação, caracterizando suas atividades.

### 3 LACUNAS E DIFICULDADES ENCONTRADAS

Descrevo as lacunas deixadas pela pesquisa e as dificuldades encontradas na realização deste estudo.

#### 3.1 AS LACUNAS DEIXADAS PELA PESQUISA

Acredito que não seja possível, mesmo em estudos de doutoramento, contemplar todas as lacunas de um dado, de um fato, de um objeto de estudo, tendo em vista que a vida e os fatos se encontram em constante movimento, e conseqüentemente, em constante transformação.

As lacunas deixadas por esta pesquisa são muitas, e elenco algumas:

- (i) A análise da mediação dos tutores no AVA deu-se em apenas um semestre e somente em uma disciplina. Não seria possível, aqui, pela extensão dos dados, analisar mais de um semestre e ou mais de uma disciplina. Trabalhos futuros – pesquisas ou projetos a serem por mim implementados – podem direcionar-se à análise dessa mediação nas demais disciplinas dos cursos que oferecem disciplinas de linguagens na IES – Letras e Pedagogia a Distância;
- (ii) Na pesquisa, dei ‘voz e vez’ a apenas um profissional da EaD: o tutor a distância, e suas falas não foram confrontadas com os demais atores envolvidos nessa modalidade, como o docente responsável, a coordenação do curso ou a direção do Nead. Essa visão unilateral da figura do tutor, assim como a análise de somente uma disciplina, de um único docente pode provocar uma visão distorcida do trabalho realizado pelos cursos de graduação a distância da IES;
- (iii) A mediação realizada pelo tutor presencial do curso de Letras a Distância também não foi analisada neste trabalho devido à dificuldade que essa análise acarretaria, como o deslocamento da pesquisadora aos dez Polos de Apoio Presencial do curso de Letras a Distância da UEM onde essa transposição acontece presencialmente. No entanto, este não era o objetivo desta pesquisa e não me causa, portanto, desconforto;

apenas revelo que é uma lacuna deixada por este estudo, que pode e deve ser investigada em trabalhos futuros, seja por mim, seja por colegas que se interessam pela formação de professores na EaD.

### 3.2 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NESTA PESQUISA

A realização de estudos acadêmicos encontra obstáculos, os quais, em meu ponto de vista, também devem ser verbalizados quando da publicação dos resultados alcançados pela pesquisa; afinal, nem tudo acontece como prevemos, já que dependemos, em todos os aspectos de nossa vida, de outras pessoas.

Em meu caso não seria diferente, como também não seria diferente com esta pesquisa, e as dificuldades por mim encontradas são aqui descritas:

- (i) Na submissão do projeto desta pesquisa ao Copep/UEM, relato a existência de certa morosidade devido à grande burocracia tão comum nas IES brasileiras. Os trâmites para a aprovação deste projeto de pesquisa levaram algum tempo, assim como o parecer dali emitido, inviabilizando a coleta/geração de dados nas disciplinas do curso que enfocavam a formação do professor, como minha pretensão inicial;
- (ii) Houve greve na UEM no período programado para a coleta/geração dos dados, no 2º semestre de 2012. A sugestão do Copep/UEM, devidamente acatada por mim, foi a de iniciar a coleta/geração dos dados no semestre seguinte, 01/2013. Esse fato inviabilizou a análise da transposição didática dos tutores nas disciplinas ministradas no 2º semestre de 2012 com as quais tenho maior familiaridade: ‘Introdução à EaD’; ‘Produção Textual em Língua Portuguesa’ e ou ‘Leitura: Interpretação e Compreensão de Textos em Língua Portuguesa’;
- (iii) Relato a dificuldade de angariar sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, destaco que muitas vezes esses sujeitos não compareciam ao horário previamente marcado, culminando em tempo perdido para a escritura da Tese e demais atividades de pesquisa. Muitas vezes, os tutores marcavam encontro, confirmavam a entrevista em data e hora previamente agendadas, mas não compareciam, tampouco atendiam ao celular e ou respondiam a emails justificando a ausência e ou

remarcando novo encontro. Devido a isso, a intenção inicial – entrevistar os tutores presencialmente, em três momentos distintos – cedeu lugar às entrevistas enviadas e respondidas por email (Entrevista 3);

- (iv) Informo também a dificuldade de encontrar locais físicos para a realização das entrevistas. O Copep/UEM recomendou que as entrevistas fossem realizadas tão somente nas dependências da universidade, mas na maior parte das vezes não havia salas disponíveis para as entrevistas, as quais aconteciam em diferentes momentos, de manhã, no período vespertino e noturno, sempre de acordo com o melhor horário para o entrevistado. Quando não era possível a utilização da sala que divido com mais oito docentes na instituição, íamos à busca de salas de aula vazias (quase que inexistentes), de laboratórios ociosos (raras vezes), e algumas vezes as entrevistas tiveram que ser realizadas em uma sala pequena próxima à saída do elevador, junto ao Departamento de Letras da UEM, com a improvisação de cadeiras e local para a gravação em áudio;
- (v) A dificuldade nas questões direcionadas aos participantes deste estudo, de forma a não serem repetitivas e a não induzirem respostas. Algumas perguntas feitas por mim e encaminhadas pelos sujeitos via email tiveram de ser inutilizadas, pois não fui suficientemente clara, permitindo duplo entendimento. Um exemplo é na E3, quando lhes indaguei a respeito do trabalho prescrito e do trabalho realizado, não lhes informando que essa questão referia-se à tutoria e não à disciplina, e as respostas dos tutores, quando a respondiam corretamente, centraram-se na disciplina;
- (vi) A dificuldade em não deixar que a minha afetividade pela IES em que trabalho interferisse na interpretação dos dados emergentes da realidade pesquisada, de forma a buscar o viés entre a subjetividade dos sujeitos de estudo e o trabalho real, com seus problemas e impedimentos, como propõe a Ergonomia do Trabalho, e a dificuldade em não fazer do discurso do tutor a distância o meu discurso, posicionando-me criticamente como é exigido do pesquisador;

(vii) De modo geral, ressalto a dificuldade de se fazer pesquisa em nosso país. Mesmo em se tratando da formação do professor, alguns colegas dessa profissão não veem com bons olhos sua participação na pesquisa, mesmo que de forma indireta, talvez por julgarem que ali serão expostos negativamente e que a pesquisa não contribuirá de forma efetiva para a melhoria do ensino. Esse é um fato que sim, pode acontecer, quando estudos e pesquisas referentes à formação do professor apenas apontam as falhas encontradas, sem dar retorno aos envolvidos e sem indicar alternativas de melhora. Uma alternativa para a mudança nessa concepção e se encarar positivamente a pesquisa é a maior divulgação dos resultados encontrados em estudos e pesquisas junto aos sujeitos participantes desses estudos, indicando sugestões de melhora no ensino e na aprendizagem, particularmente em se tratando da formação do professor.

#### 4 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

Com a realização deste estudo, espero contribuir:

- 1) Com a direção e a coordenação dos cursos de graduação a distância da IES analisada e demais IES, que poderão se apropriar das sugestões de encaminhamento depreendidas nos discursos dos tutores quando da implantação de melhorias nos cursos de graduação em EaD para a maximização dessa atividade profissional e para um exercício de mediação mais eficaz e interativo junto aos alunos da graduação;
- 2) Com os docentes dos cursos de graduação a distância, especialmente os de Letras a Distância da IES em pauta, porque poderão conhecer e compreender o pensamento dos tutores com os quais trabalham e dessa forma poder interagir melhor com esses profissionais, reconhecendo sua profissão e a relevância da mediação e da transposição didática realizadas por esses sujeitos no universo virtual de aprendizagem, bem como terão ciência da importância de um trabalho conjunto com esses profissionais visando a um ensino e aprendizagem colaborativo;
- 3) Com os tutores da IES vinculadas ao Sistema UAB, devidamente reconhecidos como mediadores essenciais entre os objetos de ensino, docentes responsáveis e alunos do curso;

4) Com os acadêmicos dos cursos de graduação a distância, que terão a oportunidade de conhecer o que pensam e como atuam os mediadores do conhecimento, os tutores, e poderão contribuir para propiciar um ensino e aprendizagem mais interativo com esses profissionais nos AVA das disciplinas;

5) Com os leitores deste estudo que se interessam pela EaD no país, preocupados com a qualidade da mediação de conhecimentos ali efetuada, bem como com o ensino e a aprendizagem oferecidos nessa modalidade de ensino.

Espero que uma contribuição deste estudo seja a de promover a reflexão, por parte dos tutores participantes da pesquisa, e desencadear discussão, entre os demais profissionais envolvidos nesse universo que é a EaD, sobre os direitos do tutor, de modo que este seja mais autônomo e mais participativo em todo o processo que envolve a tutoria, participando da elaboração dos documentos prescritos no reconhecimento legal de sua profissão. Para tanto, é necessária mudança nas políticas públicas que se centralizam no sistema de ensino a distância, passando a conceber o tutor como tutor-professor; defendo ainda a contratação desses profissionais pelas IES que integram o sistema UAB como efetivos, de forma a serem melhor remunerados e a terem maior vínculo e envolvimento com o universo da tutoria em EaD, não sendo mais concebidos como mão de obra terceirizada e profissionais temporários.

Em suma, quero acreditar que este estudo, à luz dos aportes teóricos fornecidos pelo ISD e ciências complementares, possa contribuir para suprir a lacuna existente na literatura relativa ao papel do tutor dos cursos na modalidade a distância em nosso país, e quiçá colaborar com reflexões que ofereçam subsídios para ressignificar e aperfeiçoar a prática na tutoria com vistas à construção de conhecimentos de tutores e cursistas, assim como a formação inicial e continuada em EaD na perspectiva reflexiva, investigativa e transformadora do trabalho docente.

Destaco, com Mill (2012), que a expansão da EaD possibilitou o surgimento dessa nova e importante figura na categoria docente, o tutor, profissional de extrema relevância para a qualidade do processo de ensino aprendizagem nessa modalidade. Ainda cito este autor quando assevera que a implantação do programa Universidade Aberta do Brasil impõe aos envolvidos com a EaD um compromisso com a qualidade de ensino no país, assim como a compreensão de que os impedimentos do trabalho do tutor devem ser concebidos como desafios a serem solucionados, considerando, como afirmei, que se trata de um trabalhador essencial para se pensar na EaD com qualidade. Embora haja aspectos

diferenciados no trabalho do docente responsável pelas disciplinas e do tutor, é necessária a constatação de que ambos detêm características do trabalho docente, e ao se pensar em um programa de formação continuada voltado ao tutor, é preciso considerá-lo como alguém que lidará com questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, e que, portanto, deve saber aprender a explicitar e a orientar os acadêmicos como sobre como enfrentar os desafios impostos no sistema virtual de ensino (MILL, 2012).

Saliento, dentre todas as questões apresentadas e discutidas nesta Tese sobre o agir do tutor, seu trabalho na EaD, que é em sua competência comunicativa e na qualidade de sua interação que reside o foco deste estudo, e ao que devemos atribuir maior atenção, assim como Mill (2008; 2012) conclui de seus estudos relativos ao papel desse profissional. E como este pesquisador, acredito que a formação de uma equipe concatenada com a proposta da UAB exigirá dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem comprometimento e abertura para a compreensão dos obstáculos do trabalho virtual, especificamente em relação aos novos ambientes e às novas situações ali criadas.

Cito Mill *et al.* (2008), pois compartilho de suas ideias no tocante à EaD e ao tutor:

A qualidade a que nos impomos quando falamos de ensino público e gratuito envolve muitas relações em diferentes âmbitos de ensino, da pesquisa e extensão. O tutor (...) é um dos principais agentes para que a qualidade desejada tome forma, cor e lugar nesses diferentes âmbitos. Pensar a organização dos tempos e espaços da tutoria constitui um desafio, de onde decorrem aspectos positivos e também negativos. Embora possam ser observadas condições precárias de trabalho na realização das atividades dos tutores em praticamente todas as experiências de EaD do país, é importante ressaltar suas positivities (MILL *et al.*, 2008, p.125).

As positivities da tutoria citadas pelos autores e também observadas por mim na condução desta Tese se reportam: (i) ao entusiasmo dos tutores virtuais no ingresso e trabalho na modalidade a distância. Ressalto o número expressivo de candidatos a cada vaga oferecida na tutoria; (ii) a flexibilidade dos espaços e tempos de trabalho; (iii) maior autonomia para organizar os próprios locais e horários de realização das atividades; (iv) e outros aspectos positivos. Destaco a possibilidade de contato com o Ensino Superior, identificada nesta Tese, e a possibilidade de desenvolvimento intelectual propiciada pelo contato com os objetos de ensino contemplados no curso.

De acordo com Mill *et al.* (2008, p.125), é no ciberespaço, nesse contexto de novas possibilidades de comunicação aberta e a distância, “de flexibilidade espaço-temporal, de um espaço aberto e a distância, de flexibilidade espaço-temporal, de um espaço

fluido e de um tempo dentro do tempo, de uma dimensão espacial simbólica com um tempo de signos”, nesse período de acelerações e de convergências, de redução da distância geográfica e flexibilização dos tempos, nesse espaço-tempo contemporâneo de emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital que o trabalho do tutor da EaD se estabelece. E é nesse contexto educacional que o Sistema UAB pode realizar a inclusão de inúmeras pessoas que se valerão desses benefícios para terem acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Finalizo esta Tese destacando o agir de linguagem do tutor da EaD depreendido em suas representações, as quais se referem aos artefatos materiais e simbólicos que utiliza, às prescrições para seu papel, às atividades que desenvolve na tutoria e às sugestões que aponta para a melhoria de seu métier profissional; esse agir de/pela linguagem, a meu ver, indica seu envolvimento com a modalidade de ensino a distância e deve ser considerado em trabalhos futuros que abordem essa temática. Ressalto ainda que a análise do agir de/pela linguagem do tutor da EaD à luz do ISD e das ciências complementares utilizadas nesta pesquisa demonstram que esse profissional, apesar do desejo de se revestir do papel de docente para a mediação na tutoria, desempenha apenas a função de mediador em suas atividades.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de dados do trabalho do professor em EAD. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gôuvea;

FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. [trabalhodoprofessor@chateducacional.com](mailto:trabalhodoprofessor@chateducacional.com), **Aportes para compreender o papel do professor iniciante em EAD**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, São Paulo, 2006, 196f.

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008, p.83-105. ALTET, Marguerite. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.

AMARANTE, Maria de Fátima S. Transposição didática no ciberespaço: uma nova ordem do discurso pedagógico? In: CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia A. Amador. **Da letra ao pixel e do pixel à letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ARAÚJO JR, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. SP: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4ª ed., SP: Martins Fontes, 2003 [1992].

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012, 358f.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758, p.1-15.

BENTES, Roberto De Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. SP: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância).

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 127 p. (Coleção Educação Contemporânea).

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquête et ses méthodes**. L'entretien. 2ª ed., Armand Colin, 2012.

BORDIEU, Pierre, 1994. **Raisons pratiques**: sur La théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M (Orgs. e Trad.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, 2ª ed., SP: Educ, 1999/2003/2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade 'prática', atividade de linguagem e processo de desenvolvimento. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA – INPLA, 16, 2007, SP. Anais... São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007. Apresentação em power point.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da Anpoll**, São Paulo, v. 19, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia.; Lopes, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial**. Homenagem a Malu Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p.85-109.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Mercado de Letras, SP, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Edue, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif**. Caleidoscópico, 2, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul & PLAZAOLA GIGER, Itziar. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, **Pratiques**, 97-98, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable? **Langue française**, 1991.

BRUNNER, José Joaquin. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2001.

BUENO, Luzia. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. **Tese** (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 2007. SP, 220f.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. SP: Fapesp, Educ, 2009.

BULEA, Ecaterina. Tradução de Eulália Vera Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1985/1991.

CLOT, Yves. Tradução de Adail Sobral. **A função psicológica do trabalho**. 2a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá, Eduem, 2013.

COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Introdução à Educação a Distância**. Maringá, Eduem, 2008.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2008.

DAVYDOV, Vasili V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDBER, Mário (Org.). *Angustia por la utopia*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001, p. 51-60.

DAVYDOV, Vasili V. La renovación de La educación y El desarrollo mental de los alumnos. **Revista de Pedagogía**, Santiago, n. 403, jun 1998.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONISO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. SP: Parábola Editorial, 2002/2010.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grande desafios da formação docente de línguas. Palestra no V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, o ensino em foco. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, agosto de 2009. Disponível em [www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20%20das%20palestras](http://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20%20das%20palestras). Acesso em 12/09/2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Press Universitaires Rennes, 2009, p.65-74.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, **Textos 1**. São Paulo, Edições Sociais, 1977/1991.

FAÍTA, Daniel. Trabalho do professor e trabalho de ensino In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso “Veredas – Formação Superior de Professores”**. 2009. 312p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

FRANCO, Valdeni Soliano; SOUZA, Simone de. O sistema de tutoria no Ensino a Distância. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá, Eduem, 2013.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigostski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento, uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. SP: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância), p.22-27.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed. Atlas: SP, 2008.

GRILLO, Marlene. **Transposição didática: uma prática reflexiva**. In: [http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao\\_didatica.asp?f\\_id\\_artigo=96](http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao_didatica.asp?f_id_artigo=96), 2004. Acesso em 25/03/2013.

GRILLO, Marlene. **Transposição didática: uma prática reflexiva**. **Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, 1999, p. 33-50.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção ideias sobre linguagem).

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social.** Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4 ed. Madrid: Taurus, 1987.

HAIR, Neil; CLARK, Moira. An enhanced Virtual Ethnography: the Role of Critical Theory. In: International Critical Management Studies Conference, 3., 2003, Lancaster. **Anais Eletrônicos...** Lancaster, 2003. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.1904&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em 23/11/2013.

HINE, Christine (2004). **Etnografía Virtual.** Editorial UOC. Barcelona.

HILA, Cláudia. Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HOLMBERG, B. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWAT, D. et alii (eds.). **Distance education: international perspectives.** Londres/Nova Iorque: Croomhelm, St. Martin's, 1983.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Gestão articulada de polos: espaço múltiplo e diverso. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas.** Maringá, Eduem, 2013.

KOZINETS, Robert V. T. Click to connect: netnography and tribal advertising. **Journal of Advertising Research.** p. 279-288, sep. 2006.

KOZINETS, Robert V. T. **Netnography: doing ethnographic research online.** London: Sage, 2010.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing.** BBA, MBA, PhD. Disponível em [http://bravdesign.com.br/wp-content/uploads/2012/07/netnografia\\_portugues.pdf](http://bravdesign.com.br/wp-content/uploads/2012/07/netnografia_portugues.pdf). Acesso em 08 de novembro de 2013.

LANGER, Roy; BECKMAN, Suzanne C. Sensitive research topics: netnography revisited. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 8, n. 2, 2005, p. 189-203.

LEITE, Maria Teresa Meirelles. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. Unifesp, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/BkO3YA>. Acesso em 02/07/2014.

LEITE, Maria Teresa Meirelles; CARLINI, Alda Luiza; RAMOS, Monica Parente; SIGULEM, Daniel. Educação médica continuada online: potencial e desafios no cenário brasileiro. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, 2010. v. 34, p. 141-149. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a17v34n1.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINS, Neilton Farias; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A compreensão responsiva ativa no gênero do discurso dramatização. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 06, n.12 – 1º semestre de 2010 – ISSN 1807-5193, p.1-12.

FORMIGA, Marcos (Org.); LITTO, Frederic Michel; **Educação a distância: o estado da arte**. SP: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da Educação; ensino a distância como alternativa. In: LOBO NETO, Francisco J. S. **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Brasília: Plano, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992/1997.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, Eduel; Fapesp, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e Educação: o papel do professor em uma nova perspectiva**. SP: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b (Série Ideias sobre Linguagem).

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamento para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, 2006, p.547-573.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. **Anais...** Aveiro, Portugal, 2005.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org); **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira & GIL, Glória (Org.). Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. SP: Martins Fontes, 1991/1998/2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.) Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Coleção NPLA vol. 12. Pontes Editores, 2009/2011.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**. Unioeste-Cascavel/PR, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a Distância**: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia Ano 02, Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008. <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>. Acesso em 14/02/2013.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Docência virtual**: uma visão crítica. SP: Papirus, 2012. Coleção Papirus Educação.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel Ribeiro Silva (Org.). **Escritos sobre educação**, desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013. Coleção Pedagogia e Educação.

MITSUISHI, Yara. The 'ethnographic' at stake: notes on research design of online ethnographies. In: Trials & Tribulations Conference, 2006, Montreal, 2006. Anais Eletrônicos... Montreal, 2006. Disponível em [http://realidadesintetica.com/pdfs/mitsuishi\\_ymtrialtribulations.pdf](http://realidadesintetica.com/pdfs/mitsuishi_ymtrialtribulations.pdf). Acesso em 12/04/2013.

MOORE M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Maria Candida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

MOREIRA, Eliana Alves; JOYCE, Cassandra Ribeiro; ARAÚJO, Régia Talina S. Competências necessárias à formação de tutores a distância para atuar na modalidade semipresencial em cursos de graduação vinculados à Universidade Aberta do Brasil. In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Orgs.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. SP: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância).

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. A função dos instrumentos propiciadores do desenvolvimento docente. REVISTA DE LITERATURA E LINGUÍSTICA EUTOMIA. UFPE, Recife, 13 (1): 657-679, Jul. 2014. <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/644>.

\_\_\_\_\_. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto /discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Balanço de um projeto de formação contínua de professores: gêneros textuais como instrumentos de mediação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – CIEPG, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais, da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, SP, 2014a.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Mediações formativas na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo. **Mesa Redonda: Práticas Docentes na educação profissional: perspectivas e desafios**. II Seminário das áreas de conhecimento da base comum: aprendizagens na educação profissional técnica e tecnológica. Dourados-MT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (UFMT), 2012, cópia interna.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014a, p.249-288.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009b.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em 02/11/2014.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Orestes (Org.). Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá, NEAD/IE – UEMT; Brasília, Plano, 2000.

NOVELI, Marcio. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? Revista **Organizações em Contexto**, v. 6, n. 12, p. 107-133, **julho-dezembro de 2010**.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PASSARELLI, Brasilina. A aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (Associação Brasileira de Educação a Distância).

PEREIRA, João Batista. Os cursos superiores a distância e o sistema de tutoria. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Introdução à Educação a Distância**. Maringá: Eduem, 2009, p.37-56.

PEREIRA, João Batista; GIANI, Rossana Costa. Avaliação da aprendizagem em cursos superiores a distância e o sistema de gerenciamento Moodle. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Introdução à Educação a Distância**. Maringá: Eduem, 2009, p.76-95.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001/2006.

PIMENTEL, Nara Maria. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990. v. 4.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. NCB, University Press, vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 01/03/2013.

RABARDEL, Pierre. Les hommes et lês technologies: approche cognitive de instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995/2005.

RAINHA, Talita Tardivo. A concepção de autonomia em Educação a Distância: princípios e contradições. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, junho de 2014. 155f.

RIBEIRO, Laudiceia de Fátima. **Regras básicas para apresentação formal de trabalhos**. Apostila de Normalização. Londrina, UEL, maio de 2013 (<http://www.uel.br/bc/portal/arquivos/apostila-normalizacao.pdf>. Acesso em 03 de março de 2014).

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Temps et Récit**. Paris: Seuil: 1983/1985 [Tempo e Narrativa. São Paulo: Papyrus, 1994].

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986/1990.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lidia. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2008.

ROCHA, Everardo Pereira Quimarães; BARROS, Carla; PEREIRA, Claudia. Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e netnografia. In: EnANPAD, Encontro da ANPAD, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: \_\_\_\_\_, 2005. 1 CD-ROM.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Os multiletramentos e as TICs – Escolas Conectadas**. SP: Parábola, 2013.

RUBSTOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine et al. (Org.). Após Vygostsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANDLIN, Jennifer A. Netnography as a consumer education research tool. **International Journal of Consumer Studies**. n. 31, 2007, p. 288-294.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004, p.3-34.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Des objets enseignés en classe de français. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant – um essai didactique. Université de Genève: **Repères**, n.20, 2000, p.19-38.

SCHNEUWLY, Bernard. La tache: outil de l'enseignant. Métaphore ou concept? In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, Bernard et al. (Dir.) Lês taches et leurs entours em classe de français. **Actes du 8°. Colloque International de la DFLM**. Neuchâtel, 26-28 septembre, 2001. Neuchâtel: IRDP [ CD-ROM], 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la transposition didactique. In: **Didactique du français: fondements d'une discipline**. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. 2005, p.57-78.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SOARES, Inaldo Firmino. **A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2010. 203f.

Disponível em: [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1437](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1437). Acesso em 24 de junho de 2013.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE – Paraná. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013, 313f.

STUTZ, Lidia. Sequência didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRACTENBERG, Leonel; PEREIRA, Mária; SANTOS, Edméa Oliveira. Competências para a docência online: implicações para a formação inicial e continuada de professores-tutores do FGV Online. In: XI Congresso Internacional de Educação a Distância. Bahia, 2005. **Anais do XI Congresso Internacional de Educação a Distância**. <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>. Acesso em 09/09/2014.

TRACTENBERG, Leonel; TRACTENBERG, Régis. Seis competências essenciais da docência online independente. In: XIII Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Internacional de Educação a Distância**. São Paulo. <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf>. Acesso em 13/02/2013.

TRACTENBERG, Leonel; TRACTENBERG, Régis; KURTZ, Renata. Perfis da docência online independente: um levantamento inicial. In: XVI Congresso Internacional de Educação a Distância, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais do XVI Congresso Internacional de Educação a Distância**. <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010235951.pdf>. Acesso em 13/02/2013.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Champion, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929]. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7 ed.

ZHAO, Shanyang. Consociated contemporaries as emergent realm of the lifeworld: extending schutz's phenomenological analysis to cyberspace. **Human Studies**, n. 27, 2004, p.91-105.

ZHAO, Shanyang. The internet and the transformation of the reality of everyday life: toward a new alalytic stance in sociology. **Sociological Inquiry**, v. 76, n. 4, nov. 2006, p. 458-474.

ZIRONDI, Maria Ilza. Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013. 364f.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013. 357f.

## TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS PARA O MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância). Universidade Federal do Ceará (UFC). Universidade Norte do Paraná (Unopar). Salvador, 2007, 94f. (Disponível em <http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/l/lucioteles/publicacoes-recomendadas/a-mediacao-na-tutoria-online-o-entrelace-que-confere-significado-a-aprendizagem>). Acesso em 20 de junho de 2013.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, CE, 2011, 177f.

FERREIRA, Zeila Miranda. Prática pedagógica do tutor da EaD no curso Veredas - Formação Superior de Professores. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, SP, 2009, 321f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-140200/pt-br.php>. Acesso em 21 de junho de 2013.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Interação online: um desafio da tutoria. **Dissertação** (Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010, 113f. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAsLYAF/interacao-on-line-desafio-tutoria#>. Acesso em 20 de junho de 2013.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; MALLMANN, Elena Maria. Tutoria em Educação a Distância: indicadores para políticas públicas. Santa Maria, RS, maio de 2011. **Anais do 17o Congresso Internacional de Educação a Distância da Abed**. Manaus, AM, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/111.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2013.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. Santa Maria, 2012, 203f. Disponível em: [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4538](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4538). Acesso em 24 de junho de 2013.

SOARES, Inaldo Firmino. A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita. **Tese** (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2010. 203f. Disponível em: [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1437](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1437). Acesso em 24 de junho de 2013.

TEIXEIRA, Tatiana Gloor. Condução conectada e separada dos tutores da UAB/USFM nas atividades de estudo fórum no Moodle. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. Santa Maria, 2013, 131f.

TORRES, Camila Costa. A Educação a Distância e o Papel do Tutor: Contribuições da Ergonomia. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília, 2007, 198f. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1796/1/Tese\\_Camila%20Costa%20Torres.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1796/1/Tese_Camila%20Costa%20Torres.pdf). Acesso em 20 de junho de 2013.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS DA EAD

BRASIL. INEP. Educação Superior: democratizando o acesso/Eliezer Pacheco, Dilvo I. Ristoff – **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2004b, 22p. (Série Documental. Textos para Discussão).

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 26, de 05 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jun. 2009. Posteriormente, essa Resolução foi complementada, no que diz respeito ao pagamento de bolsas, pela Resolução CD/FNDE nº 30, de 08 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Competências e responsabilidades. Brasília, DF: **Universidade Aberta do Brasil**, 2009. Disponível em: [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=56](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=56). Acesso em 12/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 4.394/96). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 23/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema universidade aberta do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/sEaD/sEaD-2/legislacao-EaD/documentos/res\\_26-2009\\_bolsas\\_uab.pdf/view](http://www.ufrgs.br/sEaD/sEaD-2/legislacao-EaD/documentos/res_26-2009_bolsas_uab.pdf/view)>. Acesso em 13/02/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de abril de 1998. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em 26/04/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de outubro de 2001. <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001>. Acesso em 26/04/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34. Disponível em Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em 23/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre a UAB: a rede UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Universidade Aberta do Brasil, 2009. Disponível em :<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=74](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74)>. Acesso em 12/10/2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 03/10/2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CÓDIGO DE ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Aprovado em Assembleia Geral Ordinária em 17 de agosto de 2000.

[http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional\\_ID=4](http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=4). Acesso em 26/04/2012.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001, 186p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em 26/04/2012.

## SÍTIOS CONSULTADOS

Dados do Censo de Ensino Superior de 2012: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 02/02/2014.

Dados do MEC em relação ao Ensino Superior:

[www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp). Acesso em 02/04/2014.

Sistema UAB: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em 08/08/2012.

UAB: Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Sobre a UAB**: apresentação.

Disponível em

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111&Itemid=27](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27)> Acesso em 21/04/2012.

Modelo de Polo. Disponível

em<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=73&Itemid=55](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=55)>. Acesso em 22/04/2012.

Dados Ensino a Distância na UAB: [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=47](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=47).

Acesso em 14 de maio de 2014.

Dados da Capes em relação ao Ensino Superior:

[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=10](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10).

Acesso em 02 de maio de 2014.

ABED:

[http://www.abed.org.br/sítio/pt/midioteca/bibliografia/540/tutoria\\_e\\_interacao\\_em\\_educacao\\_a\\_distancia](http://www.abed.org.br/sítio/pt/midioteca/bibliografia/540/tutoria_e_interacao_em_educacao_a_distancia). Acesso em 19/04/2012.

[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105\\_04\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf). Acesso em 25/03/2012.

## EDITAIS CONSULTADOS

<http://portal.nEaD.uem.br/tutoria/adm/documentos/2013-0110-5AC2B60976.pdf>. Acesso em 06 de março de 2013.

<http://portal.nEaD.uem.br/tutoria/adm/documentos/2013-0110-6014EF2FD0.pdf>. Acesso em 06 de março de 2013.

<http://portal.nEaD.uem.br/tutoria/adm/documentos/2013-0110-4C84C99928.pdf> Acesso em 06 de março de 2013.

NEAD,

UEM,

EDITAL

005-2014.

[http://portal.nead.uem.br/tutoria/processo\\_seletivo.php?tipo=processo&id\\_processo=135](http://portal.nead.uem.br/tutoria/processo_seletivo.php?tipo=processo&id_processo=135).

Acesso em 10/07/2014.

## LEITURA COMPLEMENTAR

ARAGÃO, Jackeline Maria de Albuquerque. **O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância**. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFPB, João Pessoa, PB, 2008, 142f.

ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Orgs.). **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ARAÚJO, Júlio; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. RJ: Lucerna, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo, Cortez, 2007.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. SP: Cortez, 2004 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 116).

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4a ed., SP: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2a ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp [2005], 2008.

BRAIT, B. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/PR: Eduel, 2004.

BRITO, Carlos Estrela. Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior de Moçambique UAM. **Tese de Doutorado Interdisciplinar em Engenharia e Gestão do Conhecimento**. UFSC, Florianópolis, SC, 2010, 246f.

BRUNNER, José Joaquim. Globalización, Revolución Tecnológica. Perspectivas, v. XXXI, n. 2, 2001. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: Unesco, 2004.

BULEA, E.; BRONCKART J.-P. Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?** Lille, Presses du Septentrion, 2005, p. 193-227.

CHAVES FILHO, Hélio. A universidade aberta do Brasil: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD. **Fonte**, [S.l.], p. 85-91, jan./jun. 2007.

COOK, Walter Anthony. Case grammar and generative semantics. In: \_\_\_\_\_. **Language and linguistics: working papers**. Washington: Georgetown University, 1977.

CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia A. Amador (Orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOMINGUINI, Lucas. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008. <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/.../361>. Acesso em 25/03/2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. SP: Parábola Editorial, 2009.

FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. **Trabalho docente em EAD**: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia. Dissertação de mestrado. Itatiba, SP, Universidade de São Francisco, 2012, 186f.

FILHO, Roberto Fragale (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção Educação a Distância).

FIORENTINI, Leda Maria Rangel; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção Educação a Distância).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2a ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Angela C. et al. Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. **Journal of Contemporary Ethnography**. v. 38; n. 52, p. 52-84, fev. 2009.

JUNGER, Cristina de Souza Vergano. **Quantitativo e qualitativo**: um caminho para reflexões sobre o fazer do professor. Revista Intercâmbio, vol. VIII, 2004.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. SP: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, Vilson José. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado do Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, v. 12, n. 02, 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêia. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência real do trabalho do professor. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, São Paulo, 2006, 333p.

MAFRA, Nubio Delanne Ferraz. Diálogos sobre mídia e ensino entre professores de Letras. **Anais do Solettras**, ano VIII, n. 15, São Gonçalo, UERJ, jan/jun. 2008, p.160-170.

MAFRA, Nubio Delanne Ferraz. Caminhos da proficiência digital docente. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG, 2009, p.1-12.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. In: MAFRA, Núbio Delanne Ferraz (Org.) **Leituras à revelia da escola**. Londrina: EdueL, 2003.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri, CLUNL, Lisboa, 2009, p. 17-28.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. SP: Mercado de Letras, 2007, p.51-64.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos/SP: Claraluz, 2008, p. 135-148.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental. I JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso. In: ANAIS... Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, março de 2008, p.180-189.

MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores EAD, vol. 41).

MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores EAD, vol. 42).

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. SP: Parábola Editorial, 2005.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**. Universidade Estadual de Londrina- Londrina/PR, n. 1, julho 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2014a, p. 51-90.

\_\_\_\_\_. A formação contínua como objeto de investigação: o agir (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: PontesEditores, 2014b.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011a, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011a. <Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 22 out. 2011a.

- NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. ; GAYDESCKA, B; BRITO, K. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-57.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina B. (Org.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.
- PEREIRA, R.A.; RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**. Santa Maria/RS, v. 20, n. 40, p. 147-162, Jan/jun. 2010.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). A constituição sócio-psicológica do texto escrito. In: \_\_\_\_\_; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009a.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 17).
- PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças (Orgs.). **Docência no ensino superior**. 3a ed., SP: Cortez, 2008.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.
- ROSSI, Tânia Maria de Freitas. **O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana**. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. ANAIS DO IV COLÓQUIO... São Cristovão, Aracaju, SE, 2012 ([http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo\\_12/PDF/50.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_12/PDF/50.pdf)).
- SANTOS, Annie Rose dos. A webconferência: ferramenta de ensino-aprendizagem. In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Uniso, Sorocaba, SP, 2011. **Anais...** Uniso, Sorocaba, SP, 2011.
- SANTOS, Annie Rose dos. O gênero chat educacional a favor do Ensino a Distância. In: 2a JIED - Jornada Internacional de Estudos do Discurso e 1o Encontro Internacional da Imagem em Discurso, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. **Anais Eletrônicos...** Maringá, PR, 2012.
- SANTOS, Annie Rose dos. O agir educacional do tutor da EaD. **Revista Línguas e Letras**, Universidade do Centro Oeste, volume 15, n. 28. Primeiro semestre de 2014, e-ISSN 1981-4755.
- SANTOS, Annie Rose dos. A atividade do tutor de EaD: análise de seu agir educacional. **Pensares em Revista**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, n. 3, páginas 112 a 128, ISSN 2517-2215.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. SP: Parábola Editorial, 2010.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância:** o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012, 381f. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0512-T.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2013.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. **Educação e novas teconologias:** esperança ou incerteza? SP: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: Unesco, 2004.

VIANNA, Carolina Assis Dias. **A formação continuada de professores e a educação a distância.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2009.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

## Autorização para entrevistas dos tutores-formadores do curso de letras a distância da UEM

**Pesquisa** – *Interpretação da Atividade do Tutor no Ensino a Distância: o Agir Educacional em Construção pela Linguagem*

**Pesquisadora** – *Annie Rose dos Santos (Doutorado na UEL, orientado pela prof. Dra. Elvira Lopes do Nascimento)*

Venho, por meio deste, solicitar AUTORIZAÇÃO da Direção do Núcleo de Ensino a Distância da UEM (NEAD), representada pela prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa, para entrevistar os tutores-formadores em exercício nos cursos de Letras e Pedagogia a Distância desta instituição de ensino no 1º semestre de 2013.

Informo que o método de coleta de dados da pesquisa será o de *entrevista de pesquisa* postulado por Blanchet e Gotman (2012), utilizado também por Caterina Bulea (2011) no quadro da linha teórica adotada em minha tese, o do Interacionismo Sócio-Discursivo – ISD (BRONCKART, 2003; 2008; 2009).

A pesquisa visa à análise das condições de realização de ‘segmentos do agir’ do tutor-formador do curso de Letras e Pedagogia da UEM em situação de trabalho e à análise das produções textuais-discursivas relativas a esses segmentos do agir (BRONCKART, 2008, p.131). Assim, analisarei:

- \* Textos do entorno-precedente ao agir – textos prescritos referentes à função do tutor-formador;
- \* Registro das condutas dos actantes – tutores-formadores;
- \* Textos de entrevistas dos actantes antes da tarefa – mediante questionário e entrevistas filmadas e gravadas em áudio;
- \* Textos de entrevistas dos actantes depois da tarefa – por meio de entrevistas filmadas e gravadas em áudio;
- \* Textos de interpretação dos pesquisadores (BRONCKART, 2008, p.132).

Destaco que as entrevistas com os sujeitos serão filmadas e gravadas em áudio para posterior análise dos dados, os quais serão descartados após a qualificação da tese e que as entrevistas serão realizadas com os tutores-formadores nas dependências da universidade, em horário previamente agendado, respeitando os horários de suas atividades na instituição.

Os sujeitos assinarão Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-lhes o anonimato, e poderão, a qualquer tempo, declinar de participar da pesquisa e de terem seus dados divulgados em trabalhos científicos, capítulos e livro e ou afins.

Maringá, novembro de 2012.

Anuência da Direção do NEAD:

## APÊNDICE B

Autorização para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina 'Morfossintaxe I:  
Aspectos da Lexicologia'

*Pesquisa – Interpretação da Atividade do Tutor no Ensino a Distância: o Agir Educacional em Construção pela Linguagem*

*Pesquisadora – Annie Rose dos Santos (Doutorado na UEL, orientado pela prof. Dra. Elvira Lopes do Nascimento)*

Venho, por meio deste, solicitar AUTORIZAÇÃO da Direção do Núcleo de Ensino a Distância da UEM (NEAD), representada pela prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa, bem como do docente responsável pelas disciplinas de Morfossintaxe ministradas no curso de Letras a Distância da UEM, prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, para utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem desse curso, a Plataforma Moodle 2.2, e analisar a transposição didática realizada pelos tutores nessas disciplinas, um dos objetos de minha pesquisa de doutorado.

Informo que o método de coleta de dados da pesquisa será, além das entrevistas de pesquisa junto aos tutores do curso de Letras EAD (cf. Blanchet e Gotman, 2012) no quadro da linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 2003; 2008; 2009), **a análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para investigação de como ocorre a transposição didática, a mediação dos conhecimentos pelos tutores da pesquisa** focalizando os três vértices do triângulo da teoria de Chevallard (1995): (i) o contexto do agir profissional; (ii) o aluno; (iii) os objetos de ensino na forma como são transpostos para o ambiente virtual.

Para tanto, necessito utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, a Plataforma Moodle, no campo específico das disciplinas já referidas, motivo desta solicitação. Destaco que espero com a pesquisa contribuir para a formação do professor na modalidade de Ensino a Distância.

Declaro que os dados coletados no AVA serão devidamente descartados após a publicação da pesquisa, e os sujeitos participantes deste estudo (cuja transposição didática será investigada) não terão seus nomes divulgados, conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, ao qual a pesquisa encontra-se aprovada na Plataforma Brasil sob número 06006612.0.0000.0104.

Maringá, março de 2013.

Anuência da Direção do NEAD: \_\_\_\_\_  
(Prof. Dra. Luisa Maria Furlan Costa)

Anuência do Docente Responsável: \_\_\_\_\_  
(Prof. Dr. Manoel Messias da Silva)

## APÊNDICE C

## Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada ‘Interpretação da Atividade do Tutor no Ensino a Distância: o Agir Educacional em Construção pela Linguagem’, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da UEL e é orientada pela professora DRA. ELVIRA LOPES DO NASCIMENTO, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

O objetivo principal da nossa pesquisa é o de investigar o potencial de desenvolvimento da docência pelos tutores-formadores da graduação em distância, o que implica a identificação de relações colaborativas e situações de conflito possivelmente favorecedoras do desenvolvimento profissional, considerando com Bronckart (2008) que o desenvolvimento humano se constrói no processo social mediado por instrumentos. Intencionamos conhecer a real função do tutor-formador em sua ação mediadora pedagógica à luz dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo postulado por Bronckart (2006; 2008), partindo do princípio de semiotização do psiquismo para o funcionamento e desenvolvimento do pensamento consciente e compreendendo a aprendizagem como resultante de um processo semiótico em que o acesso aos saberes e à construção de capacidades ocorrem na linguagem.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:

- Participar de entrevistas estruturadas antes, durante e após o término de uma disciplina em que exerceu a tutoria no curso de graduação a distância de Letras e ou Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá;
- Entrevistas impressas (responder de próprio punho);
- Entrevistas gravadas e filmadas na presença da pesquisadora (apenas o tutor-formador e a pesquisadora), visando a conhecer o papel desempenhado pelo tutor-formador no exercício de sua profissão bem como as impressões que este faz dessa atividade.

Informamos que poderão ocorrer desconfortos no sentido da manifestação de sua posição individual acerca da atividade que desenvolve na tutoria da graduação em Letras e ou Pedagogia a Distância na UEM. Todavia, esses desconfortos poderão ser minimizados pela pesquisadora ao não insistir em questões cujo teor seja desconfortável para o entrevistado.

Gostaríamos de esclarecer 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.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao final da pesquisa, os dados coletados (assim como as gravações e as filmagens) serão descartados.

## OS BENEFÍCIOS ESPERADOS SÃO:

- Fazer um mapeamento da ação do tutor no curso de Letras e Pedagogia a Distância da UEM;
- Identificar o real papel do tutor-formador no exercício de sua função (pois sua ‘figura’ é indispensável nos cursos a distância);
- Analisar de que forma o tutor-formador se posiciona a respeito das atividades exercidas nos cursos de graduação a distância (Letras e Pedagogia);
- Observar, nos depoimentos dos tutores-formadores, o que esperam de sua atuação nessa modalidade de ensino;
- Categorizar os depoimentos dos tutores-formadores na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), objetivando analisar o agir do tutor-formador por meio das características textuais-discursivas apreendidas das entrevistas, sobretudo a dimensão dos

recursos que mobiliza, a qual perpassa pela apropriação de artefatos materiais e simbólicos, dos modelos de agir e de capacidades que se tornam ‘instrumentos’ inseridos na tríade vigotskiana atividade, sujeito-artefato-objeto reelaborada por Scneuwly (2004), para quem um artefato material ou simbólico é submetido a esquemas de utilização para ser transformado pelo sujeito em instrumento, apropriação que é resultado de um processo progressivo de ‘gênese instrumental’.

#### RETORNO DOS BENEFÍCIOS E OU RESULTADOS DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES:

- Esperamos que o sujeito (no caso, o tutor-formador) se torne agente ativo que transforma artefatos em instrumentos utilizados para a mediação de sua ação. Como o agir do tutor-formador ocorre em grande parte em AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), isso significa mais do que tutelar aprendizes, mas sim a recorrência constante a artefatos tecnológicos para a realização desse agir. Isso exige desse sujeito capacidades e atributos de um multiletrado digital (ROJO; MOURA, 2012) para a geração, organização de conteúdos e interação na web para finalidades de ensino-aprendizagem dos objetos de ensino, seja em cursos a Distância ou em sistemas híbridos;
- Quanto maior a necessidade da mediação dos artefatos digitais no trabalho, mais empenho o tutor-formador precisará investir na apropriação e nas capacidades ligadas aos gêneros textuais, mídias e linguagens que envolvem modos ou semioses, temas e práticas discursivas em suportes variados. Resultados preliminares apontam que a tutoria na graduação a distância contribui para conhecimentos e saberes necessários à mediação das práticas de tutoria, mostrando a necessidade desse profissional (tutor-formador) se constituir como construtor de instrumentos de trabalho.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, ..... (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Annie Rose dos Santos.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, ANNIE ROSE DOS SANTOS (nome da pesquisadora ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura da pesquisadora