

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR: CAMINHOS PARA A
COMPREENSÃO DO PAPEL DA TUTORIA NA EAD**

http://1.bp.blogspot.com/-1oo-puFLlQ/TWap-ePLb4I/AAAAAAAAAM/AdJSqIU15dU/s1600/educacao_ead.jpg

João Pessoa – PB

2011

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO
PAPEL DA TUTORIA NA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa em *Linguística Aplicada* como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado

F383r Ferreira, Telma Sueli Farias.

Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD / Telma Sueli Farias Ferreira.-- João Pessoa, 2011. 177f. : il. (1 CD anexo)

*Orientadora: Betânia Passos Medrado
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Interacionismo Discursivo. 3. Educação a Distância. 4. Tutoria.*

UFPB/BC

CDU: 801(043)

João Pessoa – PB

2011

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR: CAMINHOS PARA A
COMPREENSÃO DO PAPEL DA TUTORIA NA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para
obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 02 / 12 / 2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB)

Orientadora



Prof.ª. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha (UFPE)

Examinadora



Prof.ª. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Examinadora

**Dedico este trabalho a Deus, representado
pelos meus familiares: pais, filhos, irmãos e
esposo.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, e em especial:

À minha orientadora, Dr^a. Betânia Passos Medrado, pela oportunidade de crescimento intelectual e profissional.

À amiga Sandra Dias, por ter me incentivado a embarcar nesta jornada.

Aos *professores-tutores*, pelas preciosas contribuições sobre seus trabalhos.

A André e Socorro, por me apoiarem financeiramente nesta pesquisa.

À professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, uma vez que através da sua disciplina de Metodologia da Redação Científica, pude estruturar o esboço inicial deste trabalho.

A Jordeana, pelas indicações de leituras sobre a Educação a Distância.

RESUMO

A partir das inquietações referentes ao trabalho do tutor da Educação a Distância (EAD), esta pesquisa, de natureza etnográfica e netnográfica, vinculada ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, e fundamentada na Linguística Aplicada, objetivou investigar, a luz dos pressupostos epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2004, 2006, 2008, 2009 [1999]), qual o verdadeiro papel deste profissional. Justificamos nossa escolha por este aporte teórico por buscarmos compreender melhor o trabalho de tutoria da EAD, uma vez que, para o ISD, a ação de linguagem é um artefato simbólico através do qual o homem realiza seu trabalho; e que é por meio da análise desta ação que se faz possível interpretar e compreender este tipo de agir. Além do ISD, ancoramo-nos também nas teorias sobre: (i) a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), que aborda noções de trabalho prescrito e trabalho realizado, (ii) a Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999]), que trata da ideia de trabalho real, e (iii) a Linguagem sobre o Trabalho (NOUROUDINE, 2002), que se refere à linguagem interpretativa. Interessou-nos pesquisar de que forma as representações dos tutores da EAD do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) sinalizam para o papel destes docentes. Os dados analisados compreendem o manual de atribuições do tutor e quatro entrevistas, duas em áudio e duas no *chat*. Quanto à categorização dos dados, utilizamo-nos, em relação à análise do manual, da classificação dos textos prototipicamente prescritivos e da Semiologia do Agir; e em relação à análise das representações dos tutores, baseamo-nos na classificação de Bronckart (op. cit.) referente aos mecanismos enunciativos, particularmente as modalizações. Os resultados deste estudo apontaram para uma incerteza, por parte dos tutores participantes da pesquisa, quanto à definição do papel desses profissionais. Os modalizadores apreciativos, os mais preponderantes nos discursos dos tutores, indicaram uma insatisfação quanto à ausência de pormenores nas prescrições, o que nos deu respaldo para confirmar nossa hipótese de que as prescrições direcionadas aos tutores da EAD não são suficientemente detalhadas o que termina dificultando a compreensão do papel deste profissional. Este trabalho também serviu para indicar que, na visão das autoridades educacionais responsáveis pela EAD, apontadas como os verdadeiros protagonistas dos textos prescritivos, o tutor ora é responsável pelo seu agir, ora é visto como um executor de atividades prescritas, dualidade esta que contribui também para dificultar a definição do papel do tutor na EAD.

Palavras-chave: Interacionismo Discursivo. Educação a Distância. Tutoria. Agir Docente.

ABSTRACT

Based on the concerns referring to the tutor's work of distance education, this research, of ethnographic and netnographic nature, linked to the interpretivist paradigm of qualitative nature, and based on the Applied Linguistics, aimed at investigating, at the light of the epistemological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (Bronckart, 2004, 2006, 2008, 2009 [1999]), the true role of this professional. We justify our choice for this theoretical basis for seeking to understand in a better way the work of tutor in distance education, since the ISD conceives the language action is a symbolic artifact through which man carries out his work, and that is through the analysis of this action that it is possible to interpret and understand this kind of act. In addition to the ISD, we also based our work in the following theories: (i) the Ergonomic of Activity (AMIGUES 2004), with the prescriptive and realized work, (ii) Clinic of Activity (Clot, 2007 [1999]) with the idea of real work, and (iii) the Language about Work (NOUROUDINE, 2002), which refers to the interpreting language. We were interested in researching how the representations of the tutors of EAD, from the Arts course, in UEPB point to the role of these professionals. The data to be analyzed in this study were the manual of attributions and four interviews. As for the categories for data analysis, we used the classification of prototypically prescriptive texts and the Semiology of the Act in reference to the manual analysis, and we used the enunciation mechanisms, the modalizations to analyze the tutors' representations. The results of this study pointed to an uncertainty regarding the definition of the role of the tutors. The appreciative modalization, the most prevalent in the discourse of the tutors indicated dissatisfaction with lack of details in the prescriptive documents, which gave us support to confirm our hypothesis that the requirements directed to tutors of distance education are not detailed enough and that this fact brings difficulties to the way tutors understand their role. This work also served to indicate that, according to the view of the educational authorities responsible for the distance education, identified as the true protagonists of prescriptive texts, sometimes the tutor is responsible for his /her act, and in other moments the tutor is someone who is seen an executor of prescribed activities, and therefore, this duality of roles also helps to complicate the definition of the role of the tutor in distance education.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Distance Education. Tutor. Teacher's Action.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Tipos de textos para a análise do agir.....	28
Esquema 2 – Textos prototipicamente prescritivos.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As modalizações e suas expressões lingüísticas.....	32
Quadro 2 – Modalizadores apreciativos representados por adjetivos	33
Quadro 3 – Planos das ações e das atividades.....	35
Quadro 4 – Plano global do texto em termos do agir.....	36
Quadro 5 – Papéis do sujeito ou do complemento verbal e suas especificidades.....	37
Quadro 6 – A EAD e suas diferentes denominações.....	52
Quadro 7 – Tipos de atividades docentes da EAD segundo Manson, Berge e Collins	68
Quadro 8 – Dados sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos tutores participantes da pesquisa	79
Quadro 9 – Calendário das entrevistas com os tutores	83
Quadro 10 – Contexto de produção do manual analisado.....	90
Quadro 11 – Função sintático-semântica dos protagonistas do manual.....	94
Quadro 12 – Representações dos tutores na entrevista 1	113
Quadro 13 – Representações dos tutores na entrevista 2	125
Quadro 14 – Representações dos tutores nos <i>chats</i> 1 e 2	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação dos elementos constitutivos do trabalho docente	40
Figura 2 – Prefiguração do tutor.....	48
Figura 3 – Relação entre linguagem e trabalho.....	50
Figura 4 – Plataforma <i>moodle</i> da disciplina de Inglês Instrumental do curso de Letras da UEPB/EAD.....	58
Figura 5 – Diferentes atribuições dos professores da EAD.....	72
Figura 6 – Reflexão com os tutores no <i>chat</i>	81
Figura 7 – <i>Chat</i> com os tutores.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação das ocorrências das modalidades na entrevista 1	112
Gráfico 2 – Representação das ocorrências das modalidades na entrevista 2	124
Gráfico 3 – Representação das ocorrências das modalidades nos <i>chats</i> 1 e 2	145
Gráfico 4: Representação geral das ocorrências das modalidades nas Entrevistas (em áudio e nos <i>chats</i>)	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese dos procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa	84
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

DOU – Diário Oficial da União

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PED – Programa de Ensino a Distância

PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAPÍTULO I – POR UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO TRABALHO	24
1.1 Algumas reflexões sobre as bases epistemológicas do isd	24
1.1.1 Procedimentos de análise linguístico-discursivos	28
1.1.2 A semiologia do agir	34
1.2 Para uma análise do trabalho do professor	38
1.2.1 Ensino como trabalho	39
1.2.2 Ergonomia da atividade e clínica da atividade	45
1.2.3 A linguagem sobre o trabalho	50
2 CAPÍTULO II – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	52
2.1 Um breve percurso histórico da ead	52
2.1.1. EAD no mundo	54
2.1.2. EAD NO BRASIL	55
2.1.2.1 EAD: ensino superior no Brasil	62
2.1.2.2 EAD na UEPB e no curso de Letras a distância	64
2.2 A docência na ead	66
2.2.1 A tutoria na ead	69
2.2.1.1 Atribuições e papéis do tutor	70
3 CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	76
3.1 Natureza da pesquisa	76
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	78

3.3	Procedimentos para coleta de dados	82
3.4	Procedimentos de análise	83
4	CAPÍTULO IV - REFLEXÕES ACERCA DE TEXTOS SOBRE A TUTORIA DA EAD	86
4.1	Uma leitura sobre o manual de atribuições do tutor à luz da semiologia do agir	87
4.1.1	Textos prototipicamente prescritivos: tipificação do manual	87
4.1.2	Contexto sociointeracional de produção	88
4.1.3	Contexto de produção	90
4.1.4	Arquitetura textual: plano global	90
4.1.5	Tipos de agir	92
4.1.6	Protagonistas e suas funções sintático-semânticas	93
4.2	As reconfigurações do trabalho nos textos dos tutores	96
4.2.1	Entrevista 1: “ <i>num vou ser [...] professor vou ser tutora</i> ”	97
4.2.2	Entrevista 2: “ <i>os prazos são muito curso [...] ai fica um pouco complicado</i> ”	115
4.2.3	Chat 1: “ <i>o processo de tutoria não é algo engessado</i> ”	127
4.2.4	Chat 2: “ <i>tutor é tutor</i> ”	138
4.3	A natureza da tutoria pelos tutores	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A – Questionário sociocultural	162
	APÊNDICE B – Entrevista 1 em áudio	163
	APÊNDICE C – Entrevista 2 em áudio	164

APÊNDICE D – Entrevista 1 no <i>chat</i>	165
APÊNDICE E – Entrevista 2 no <i>chat</i>	166
APÊNDICE F – Tabela representativa das modalidades (entrevista 1)	167
APÊNDICE G – Tabela representativa das modalidades (entrevista 2)	168
APÊNDICE H – Tabela representativa das modalidades (<i>chats</i> 1 e 2)	169
APÊNDICE I – Tabela geral das ocorrências das modalidades nas entrevistas (em áudio e nos <i>chats</i>)	170
ANEXO 1 – Simbolização da atividade de trabalho	171
ANEXO 2 – Manual de atribuição dos tutores	172
ANEXO 3 – Formulário de cadastramento de bolsistas	174
ANEXO 4 – Pagamento de bolsas	175
ANEXO 5 – Quadro de normas de transcrição	176
ANEXO 6 – Certidão do comitê de ética	177

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade de educação recente. Segundo Nunes (2009), ela teve seu início em 1728 nos Estados Unidos, através de um curso oferecido pelo professor Caleb Philips, “[...] que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos” (NUNES, op. cit. p. 02). Conforme Alves (2009), no Brasil, esta modalidade de educação inicia oficialmente no começo do século passado, mas especificamente em 1904, através de cursos direcionados à área de comércio e de serviços, oferecidos por Escolas Internacionais, de forma a atender ao público interessado por trabalho nessas áreas.

A evolução desta modalidade de educação foi progressiva, e nela se fez presente a emergência de novas possibilidades de interação. A correspondência foi a primeira e única ferramenta de comunicação usada até a década de 20. Em 1923, através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como explicita Alves (op. cit.), o rádio se torna o novo aliado da EAD, como meio de construção de conhecimento. O Mobral, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cujo objetivo principal era a alfabetização de jovens e adultos para que estes tivessem condições de se integrarem na comunidade à qual pertenciam, é uma exemplificação de um dos projetos nacionais que fizeram uso do rádio como meio de comunicação para efetivar seu ensino.

Após a expansão do rádio na educação a distância, a partir da década de 60, a televisão passa a ser outro meio de comunicação utilizado para fins educativos. A partir da sua introdução no âmbito educacional, durante muitos anos, o uso desse aparato tecnológico como ferramenta didática foi permeado por modificações oriundas do Ministério das Comunicações¹. Atualmente, as tevês fechadas são responsáveis pela transmissão de programas educacionais.

Depois da inserção da televisão como recurso pedagógico na EAD, surgem as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante NTICs), possibilitando ainda mais a expansão da interação humana no âmbito educacional. Esta ampliação comunicativa, que é viabilizada por diferentes ferramentas virtuais, tais como o *chat*, o fórum, o *blog* etc, disponibilizados nas plataformas de ensino² das instituições que trabalham com a EAD,

¹Para maiores informações sobre essas mudanças, vide a subseção 2.1.2.

² O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um tipo de plataforma de ensino utilizada pela universidade pesquisada.

proporciona consigo “[...] novas práticas de ensino, as quais nos levam a novas reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem”, como pontua Teles (2009, p. 72).

Nesta perspectiva, as recentes atribuições direcionadas ao docente não são mais exercidas apenas por um único profissional. Para Dias e Leite (2010), uma vez que a atual EAD requer diferentes funções docentes, como consequência surge a necessidade da identificação de novas categorias de professores. Desta forma, as autoras sugerem uma lista com as seguintes denominações: professor-formador; conceutor e realizador de cursos e materiais; professor-pesquisador; professor-tutor; tecnólogo educacional; professor recurso e monitor. Dentre esses, destacamos o professor-tutor³, por ser ele “[...] um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis” e também por estar “[...] constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (BENTES, 2009, p.166). Ainda corroborando esta concepção, Gonzalez (2009) afirma que este profissional deve

[...] mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um (op. cit., p. 40).

Diante das inúmeras atribuições para a realização das tarefas do tutor da EAD e da importância deste profissional para esta modalidade de educação, surge a preocupação em investigar o fazer pedagógico do tutor, debruçando-se em torno de questões referentes às atribuições do tutor como forma de compreender melhor o papel da tutoria na modalidade de educação a distância.

Em termos de historicidade, o interesse pela análise do trabalho do professor surgiu a partir do desenvolvimento das didáticas das disciplinas e posteriormente com a junção dos interesses destas com o da Ergonomia francesa⁴. Se antes essas didáticas centralizavam suas atenções nos alunos, agora elas passam a direcionar sua atenção para o trabalho docente, visando entender quais “[...] as capacidades e os conhecimentos necessários para que os

³ A partir de agora, objetivando uma simplificação do termo, esta categoria de professor será denominada em nosso texto de *tutor*.

⁴ Na subseção 1.2.2., aprofundaremos reflexões sobre a Ergonomia da Atividade, termo sinônimo de Ergonomia francesa (cf. MACHADO, 2007, p. 90).

professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício** [...] (BRONCKART, 2006, p. 207, grifo do autor).

Desta forma, ao considerarmos o trabalho do professor, veremos que as atribuições das tarefas desse profissional se originam e se perpetuam através dos textos prescritivos orais ou escritos. Segundo Amigues (2004), as prescrições têm sua importância no exercício da profissão do docente, não apenas como orientação para a realização das tarefas, mas também como instrumento de modificação da própria prescrição que lhe é dada.

Diante desta constatação, interessa-nos investigar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD⁵), qual o papel que o tutor ocupa nos textos prescritivos nesta modalidade de educação e quais representações⁶ estes docentes têm acerca da relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Objetivamos realizar tal estudo, uma vez que acreditamos que a identificação dos verdadeiros atores nos textos prescritivos de tutoria e a análise das interpretações dos tutores sobre seu trabalho poderão nos revelar a opacidade dos textos prescritivos referentes à tutoria da EAD e sua relação com o agir deste profissional na compreensão do seu verdadeiro papel na educação a distância.

As diversas transformações socioeconômicas pelas quais o mundo contemporâneo vivencia têm provocado modificações no mundo do trabalho. Em referência ao trabalho educacional, teóricos de diferentes disciplinas ligadas às Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia etc) vêm desenvolvendo estudos acerca do trabalho docente. Mais especificamente em relação ao trabalho do tutor da EAD, podemos citar Abreu-Tardelli (2004), Machado (2004), Registro e Stutz (2008) e Machado e Abreu-Tardelli (2009), entre outros.

Fundamentada nestes recentes estudos, que buscam compreender melhor o trabalho de tutoria na educação a distância, esta pesquisa pretende investigar, através da análise dos textos prescritivos e das representações que os tutores da EAD tecem acerca do trabalho prescrito e do seu trabalho realizado, como este professor constrói seu papel nessa modalidade de

⁵Aprofundaremos nossas reflexões acerca desta corrente epistemológica, que defende a noção de que o agir e a linguagem desempenham papel fundamental no funcionamento e no desenvolvimento humano, na seção 1.1.

⁶ Segundo o ISD, compreende-se *representações* como sendo as interpretações, leituras ou avaliações que o sujeito faz acerca de algum conteúdo temático textual. Desta forma, nesse texto, adotamos a concepção de representação tal qual entendida por essa vertente teórica.

educação. Defendendo a noção de que há um distanciamento⁷ entre o trabalho prescrito direcionado a este profissional nos documentos oficiais e a execução das atividades ali determinadas, apontamos como possíveis variáveis vinculadas a esse distanciamento: (i) o domínio das ferramentas virtuais interativas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (ii) a curta duração do semestre analisado e (iii) o volume de avaliações que os tutores devem corrigir.

Nosso interesse por investigar tal objeto vem do fato de que, por estarmos atuando nesta modalidade de ensino como professores-pesquisadores⁸, mantemos contato direto com os tutores. E nessa relação, que ocorre através do diálogo, percebemos, por meio dos relatos dos tutores, suas reflexões não só acerca de suas conquistas, mas também referentes às inquietações que giram em torno do que lhe é prescrito e da realização de suas atividades, aspectos que de alguma maneira afetam sua compreensão sobre o verdadeiro papel do tutor da EAD.

Dado o interesse em esclarecer o papel deste profissional nesta modalidade de educação, o texto prescrito a ser analisado é o manual de atribuições dos bolsistas⁹ (vide anexo 2). Quanto às interpretações, investigamos as falas dos tutores, que foram coletadas a partir de duas entrevistas face a face e dois *chats* (vide apêndices A-E) ocorridos em um *blog*¹⁰, criado pela pesquisadora, exclusivamente para a realização da coleta de dados.

Para que pudéssemos alcançar nosso objetivo geral – o de analisar, através da linguagem *sobre* o trabalho, de que forma as representações dos tutores da EAD do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) sinalizam para o papel desses docentes –, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- (i) Em que medida os textos prescritivos, que definem as tarefas dos tutores da EAD, revelam os verdadeiros protagonistas desta atividade?

⁷ Este distanciamento é verificado na atividade educacional como um todo, conforme pesquisas desenvolvidas por Amigues (2004), Bronckart (2006), Machado e Abreu-Tardelli (2009), Bueno (2009) entre outros, por isso consideramos que esse fato também se estende à EAD.

⁸ Na instituição pesquisada, professor-pesquisador é responsável não só pela produção do material didático impresso (MDI) que é usado pelos alunos, como também pela disciplina para a qual produz esse material.

⁹ Por uma questão de escolha lexical, faremos referência a esta prescrição ao longo deste trabalho, através do vocábulo *manual*.

¹⁰ Teceremos considerações sobre este *blog* no capítulo III. Para visitá-lo acesse o site: <http://conversandotutoread.blogspot.com/?zx=731561b4f61a84a>

- (ii) Até que ponto as atribuições designadas ao tutor a distância, através das prescrições, são suficientes para que a atividade desse docente atinja os objetivos indicados?
- (iii) Como as representações do tutor sobre sua prática diária revelam um distanciamento entre o trabalho prescritivo e o trabalho realizado?
- (iv) De que modo essas representações sinalizam para uma compreensão do papel desse tutor nessa modalidade de educação?

Em termos de hipótese, defendemos que as prescrições direcionadas aos tutores da EAD não são suficientemente detalhadas e que, portanto, provocam um distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado, dificultando a compreensão do papel deste profissional. E para comprovar tal assertiva, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- (i) investigar, através dos tipos de agir, quais os verdadeiros atores nos textos prescritivos da EAD;
- (ii) investigar se as atribuições de tutoria são claras, objetivas e precisas o suficiente para possibilitar uma aproximação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado do tutor;
- (iii) examinar como o tutor da EAD tece considerações acerca das prescrições que lhe são encaminhadas e do seu próprio trabalho;
- (iv) identificar quais as dificuldades que permeiam a execução do trabalho de tutoria;
- (v) analisar como as representações nas falas dos tutores sinalizam para o seu papel nesta modalidade de educação.

Para realizar esta pesquisa, participaram como elaboradores um grupo de cinco tutores atuantes no curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura), na modalidade de educação a distância, oferecido pela UEPB, localizado em dois pólos, o de Campina Grande e o de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Nosso trabalho está ancorado na Linguística Aplicada (LA) por ser este um campo de pesquisa que lida com diversos problemas de ordem prática inseridos no âmbito da linguagem. Conforme Moita Lopes (2009), até o final da década de 80, o campo de aplicação da LA restringia-se à sala de aula de línguas estrangeiras e à tradução. A partir da década de 90, a LA teve como objetivo principal a ampliação do seu campo de investigação, e desde então, essa área passou também a direcionar suas pesquisas para os contextos de letramento,

de outras disciplinas e também de contextos institucionais diferentes da educação. Assumindo uma perspectiva interdisciplinar, a LA considera a linguagem como parte integrante da vida institucional, e se volta para a solução de problemas de ordem prática referentes ao uso da linguagem, tanto dentro como fora do escopo da sala de aula (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Porém, como pontua esse autor, face às novas transformações tecnológicas, culturais, históricas e econômicas, a LA, acompanhando as mudanças das Ciências Sociais e Humanas, encontra-se numa nova fase, a qual ele denomina de LA indisciplinar. Nesse contexto social, esta disciplina atualmente compreende a linguagem como elemento crucial na interpretação do mundo, e, como consequência, percebe a necessidade de “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (op. cit., p. 19).

Desta forma, no âmbito do trabalho, mais especificamente a atividade docente, as modificações que o mundo contemporâneo experiencia também acarretam o surgimento de outras exigências para o professor, e este passa a experienciar novas posturas. Paralelamente, no campo científico, surge a necessidade de novas abordagens epistemológicas que forneçam subsídios para a análise do trabalho desse novo profissional de ensino. Sendo assim, a LA, com a visão de indisciplinaridade, agrega às suas pesquisas concepções epistemológicas das Ciências do Trabalho, de modo a ampliar a compreensão sobre a atividade docente.

Quanto ao embasamento teórico, temos como referência os estudos do ISD que dá suporte à análise de textos em situação de trabalho, e cujo precursor é Bronckart (2006, 2008, 2009 [1999]). Além do ISD, também utilizamos as noções da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT, (2007 [1999]; FAITA, 2004) e, para a abordagem da linguagem *como, no e sobre* o trabalho, tomamos como referência Lacoste (1995) e Nouroudine (2002).

Para facilitar o entendimento desta pesquisa, estruturamos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro, que apresenta os pressupostos teóricos nos quais nos embasamos para analisar os dados do *corpus*, se divide em duas seções. Na primeira, por sua vez, dividida em duas subseções, apresentamos os procedimentos de análise linguístico-discursiva e tecemos considerações acerca da Semiologia do Agir à luz do ISD. Ressaltamos que ainda nesta subseção, expomos as justificativas que nos levam a fazer uso destes procedimentos de análise em nossa pesquisa. Na segunda seção, delineamos as concepções teóricas que

defendem a necessidade de análise da atividade do docente como um *verdadeiro trabalho*¹¹. É nesta seção que abordamos concepções advindas da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e da linguagem *sobre* o trabalho.

O segundo capítulo, também composto de duas seções, aborda questões referentes a EAD. Na primeira seção, traçamos um percurso histórico dessa modalidade de educação, apresentando informações acerca do seu início e dos seus objetivos. Nas suas subseções, focalizamos nossa atenção na abrangência da EAD no exterior e sua atuação em nível nacional, e tratamos de questões mais específicas sobre a sua inclusão nas instituições universitárias brasileiras, depois acerca desta modalidade de educação na UEPB e no curso por nós pesquisado. Na segunda seção deste capítulo, tecemos considerações pertinentes ao tutor da EAD, mais especificamente sobre suas atribuições e seus papéis.

O terceiro capítulo compreende a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente explicamos a natureza da pesquisa e depois pontuamos considerações acerca do seu contexto. Posteriormente, descrevemos os procedimentos usados para a coleta de dados e, por fim, apresentamos os procedimentos de análise desses dados.

Na sequência, trazemos no quarto capítulo o desenvolvimento da análise dos dados, que está organizada em duas etapas principais: a análise de um texto prescritivo para um agir na EAD (manual), e a dos textos produzidos pelos tutores (entrevista em áudio e *chat*).

Em relação ao texto prescritivo a análise se encontra estruturada em três partes:

- (i) a primeira remete à identificação, com base no manual, dos tipos de prescrições, conforme a classificação sugerida por Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009), ou seja, verificamos se esse texto se enquadra no nível procedimental, prescritivo ou prefigurativo;
- (ii) a segunda diz respeito ao contexto de produção e ao plano global da prefiguração, seguida da análise desses dados com base na *Semiologia do Agir*.

Quanto à segunda etapa, desenvolvemos a análise dos discursos dos tutores nos utilizando das modalizações, sugeridas pelo ISD, através das quais tentamos interpretar as

¹¹ A explicação deste conceito encontra-se na seção 1.2, p. 38.

representações sobre o agir desses profissionais para uma melhor compreensão do seu papel na tutoria da EAD.

No último capítulo, abrimos espaço para as considerações finais acerca de nossa pesquisa, com base na análise dos dados. É através das reflexões apresentadas neste capítulo que não só fornecemos informações relevantes ao campo de pesquisa no qual nosso estudo se insere, como também trazemos contribuições que poderão ser úteis para a determinação do real papel do tutor da EAD.

CAPÍTULO I – POR UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO TRABALHO

Neste capítulo, tecemos inicialmente, considerações sobre as principais concepções que fundamentam o ISD, dando prioridade aos mecanismos enunciativos, mais especificamente, às modalizações e as questões pertinentes à Semiologia do Agir¹². Apresentamos também noções acerca da Ergonomia e da Clínica da Atividade, do trabalho prescrito, real e realizado e também da linguagem *sobre* o trabalho. Para tal, faremos uso de aportes teóricos originários de Lacoste (1995), Clot (2007 [1999]), Nouroudine (2002), Saujat (2004) Amigues (2004), Faita (2004), Machado (2004, 2007, 2009a, 2009b), e Bronckart (2006, 2008, 2009 [1999]),

1.1 Algumas reflexões sobre as bases epistemológicas do ISD

O ISD, corrente teórica que se origina na década de 80 e que tem Jean-Paul Bronckart como um dos seus grandes divulgadores, encontra-se inserido no paradigma das Ciências Humanas e defende a noção de que o agir e a linguagem desempenham papel fundamental no funcionamento e no desenvolvimento humano. Segundo Bronckart (2006), “[...] o ISD visa demonstrar que as *práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano [...]*” (op. cit., p. 10, grifo do autor). Uma vez que o ISD se fundamenta no interacionismo social e discorda da divisão das Ciências Humanas/Sociais em múltiplas e subdisciplinas, não sendo, portanto, nem uma “corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, ele quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano**”. (op. cit., p. 10, grifos do autor).

Para o desenvolvimento desta nova ciência, tal como concebida por Bronckart (2009 [1999]), grupos de estudos têm sido criados, não só no exterior como também no Brasil. Em Genebra, por exemplo, pesquisas são desenvolvidas pautadas nas premissas do ISD através

¹² Ou *Semântica do Agir* (cf. BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 154 e MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009, p. 109). Neste trabalho optamos pelo termo *Semiologia do Agir* apenas por uma questão de escolha linguística.

dos grupos Langage, Action et Formation (LAF) coordenado por Jean-Paul Bronckart e Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (ERGAPÉ), entre outros. Em Portugal e na Argentina, as universidades de Lisboa e de Mendoza, respectivamente, também realizam trabalhos fundamentados nesta perspectiva teórica. No caso do Brasil, há os grupos da PUC (ATELIER), sob a coordenação da professora Marília Cecília Pérez de Sousa e Silva; o ALTER-LAEL, sob a orientação da professora Anna Rachel Machado e o ALTER-CNPq. Instituições como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas) e a Universidade Federal da Paraíba¹³ (UFPB) também têm contribuído para a expansão do ISD, através dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em LA. Ainda podemos citar, em termos de pesquisadores de diferentes centros universitários brasileiros, Edivanda Mugrabi (UFES) e Rosângela Francischini (UFRN).

Para a construção dessa corrente epistemológica, Bronckart (2009 [1999]) se fundamentou em:

- ✓ Vygotsky, com a concepção de que é através da interação humana, caracterizada pelo aspecto sociohistórico, que o sujeito desenvolve não só a linguagem, mas também suas próprias ações;
- ✓ Marx, com a diferenciação entre o verdadeiro trabalho e o trabalho alienado, no qual o último refere-se ao impedimento “[...] para a realização e o desenvolvimento do trabalhador [...]” (MACHADO, 2007, p. 84);
- ✓ Leontiev, com a teoria da atividade que enfatiza as dimensões coletivas do agir humano, uma vez que as atividades, consideradas nesta teoria como as interações humanas, apresentam motivações, finalidades e normas sociocoletivas e, como consequência, transformam os comportamentos individuais em ações restritivas. (cf. BRONCKART, 2006, p. 211);
- ✓ Habermas, com a visão sobre linguagem em sua dimensão comunicativa, isto é, a noção sobre o agir comunicativo, no qual o sujeito coopera com a realização de atividades através das interações humanas, e do sistema de coordenadas com as pretensões de validade do agir humano em torno do mundo objetivo, subjetivo e social;
- ✓ Ricoeur, com a teoria da reconfiguração do agir *nos* e *pelos* textos narrativos, retomada e reformulada por Bronckart (2009 [1999]) ao considerar a possibilidade da

¹³ Com o recém-criado Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT).

reconfiguração do agir em qualquer gênero e tipo de texto (BRONCKART, 2008) e finalmente, no

- ✓ Círculo de Bakhtin, com as noções sobre interação dialógica, gêneros discursivos e análise metodológica descendente¹⁴ da atividade de linguagem.

Assim, ao incorporar conceitos de diferentes ciências (Linguística, Psicologia e Sociologia) e se apropriar dos conceitos fundadores do interacionismo social, o ISD rejeita a compartimentalização das Ciências Humanas/Sociais, além de que, por não pertencer exclusivamente a nenhuma dessas ciências, busca a construção de uma *ciência do humano*.

Considerando o empréstimo de todas essas teorias, o ISD então caracteriza-se pelos seguintes princípios, descritos resumidamente por Cristóvão (2008):

- a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de *desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas*;
- b) [...] os processos de *desenvolvimento humano* se efetivariam com base nos *pré-construtos humanos*;
- c) [...] o desenvolvimento humano se efetuaria 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* [...] (op. cit., p. 4-5, grifos nosso)

Segundo Bronckart (2008), o programa de pesquisa do ISD se fundamenta num método de análise descendente que se apresenta em três níveis. O primeiro nível remete às dimensões da vida social, através do qual há uma análise dos *pré-construídos sócio-históricos* englobando não só os fatos sociais, como também as atividades gerais e de linguagem. Neste nível de análise, há de se atentar para quatro elementos que estão relacionados a este ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais.

O segundo nível se refere aos *processos de mediação formativa*, também identificados por *processos de mediação sociossemióticos* (CRISTÓVÃO, 2008), em que ocorre a *transmissão*, a *apropriação* e a *re-produção* dos pré-construídos. Para uma melhor análise

¹⁴ Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, esta análise direciona-se inicialmente “[...] para as condições e os processos de interação social [...]”; depois, deve tratar da estrutura global dos discursos que semiotizam estas estruturas; por fim, deve voltar-se para os níveis encaixados de organização dos signos nesses discursos [...]” (VOLOCHINOV, 1997, apud BRONCKART, 2008, p. 76)

dessas fases, Bronckart (2008) sugere três conjuntos de processos quais sejam: educação informal, educação formal e transação social.

Por fim, no último nível, há uma análise dos *efeitos* das mediações formativas e de apropriação referente à constituição do sujeito e que, para Bronckart (op. cit.), podem estar divididos em três campos investigativos que contemplam a análise; (i) das condições de emergência do pensamento consciente; (ii) do desenvolvimento não só do pensamento humano, como também dos conhecimentos e das capacidades do agir e (iii) dos mecanismos, de que as pessoas se utilizam para ajudar na transformação dos pré-construídos formados pela coletividade.

É interessante pontuarmos que na análise do desenvolvimento humano, o ISD não descarta a possibilidade de um *movimento dialético permanente* (cf. BRONCKART, op. cit.) entre estes três níveis, ou seja, há uma circulação desses níveis 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.) (op. cit., p. 12, grifo do autor).

Em virtude de o trabalho ser uma das formas de agir do homem na sociedade e de as condutas humanas, construídas sociohistoricamente, necessitarem da linguagem (artefato simbólico) para se desenvolver, através do que Habermas (1987, *apud* BRONCKART 2009 [1999]) denomina de *agir comunicativo*, é por meio da análise desta linguagem (textos¹⁵ orais e/ou escritos) que se pode efetivar a interpretação do agir do homem em situação de trabalho. Vale salientar que a efetivação e avaliação deste agir ocorrem em consonância com os sistemas identificados por Habermas (op. cit.) como o mundo objetivo, subjetivo e social. Para este autor, o mundo objetivo “[...] é constituído pelos conhecimentos elaborados durante a sócio-história humana, que se tem sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação” (HABERMAS, op. cit., *apud* BUENO, 2009, p. 92-93). O mundo subjetivo, por sua vez, remete ao conjunto de todos os conhecimentos que um sujeito tem sobre si mesmo e também à visão que os outros indivíduos têm acerca de si. E, finalmente, o mundo social seriam todos os conhecimentos referentes às normas sociais.

¹⁵ Na perspectiva epistemológica do ISD, texto remete a “[...] toda unidade de produção de linguagem situadas, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 75).

Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 241), há textos específicos através dos quais o agir docente pode ser analisado. Organizamos no esquema¹⁶, a seguir, quais são esses textos, suas respectivas definições e exemplificações.

Esquema 1 – Tipos de textos para a análise do agir



Fonte – Produção da própria autora¹⁷.

Para a realização da análise de dados, o ISD dispõe de dois tipos de procedimentos: os procedimentos de análise linguístico-discursivos e os procedimentos de ordem mais interpretativa, denominada por Bronckart (2004) de *Semiologia do Agir*. Nas subseções a seguir esclareceremos cada um desses procedimentos de análise.

1.1.1 Procedimentos de análise linguístico-discursivos

Para analisar o agir nos textos explicitados anteriormente, o ISD oferece procedimentos teórico-metodológicos que se direcionam tanto ao ambiente humano como aos textos, conforme menciona Cristóvão (2008), incluindo, neste escopo, a identificação das *condições de produção* e a análise da *arquitetura textual*, esta última também denominada por Bronckart em 1997 de *folhado textual*. Uma vez que a proposta metodológica de análise de textos (orais e/ou escritos) do ISD apresenta um caráter descendente, e a análise das *condições de produção* remete aos aspectos mais gerais do texto, este nível de análise precede a análise da *arquitetura textual*. Sendo assim, justificamos nossa apresentação a seguir, que indicará as principais concepções que permeiam esses dois parâmetros analíticos.

¹⁶ Produzido a partir dos conceitos de Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 241)

¹⁷ A partir de agora, todas as ilustrações (esquema, quadro, figura, gráfico e tabela) em que não houver a indicação da fonte, remete à produção da própria autora.

Nas condições de produção textual, o ISD contempla a análise do contexto sociohistórico e da situação de produção. Em referência ao primeiro aspecto, tenta-se construir conhecimentos sobre o *contexto sociointeracional* em que ocorreu a produção textual (cf. BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 140). É nessa fase que o pesquisador levanta dados externos, através de documentos e de discussões referentes aos textos a serem analisados, objetivando “[...] uma leitura mais contextualizada e menos *inocente* dos documentos que os constituem” (op. cit., grifo dos autores).

Quanto à situação de produção, segundo Bronckart (2008; 2009 [1999]), o pesquisador há de lançar o olhar sobre dois planos de análise que tem por base os dois conjuntos de fatores que influenciam a organização dos textos:

- ✓ no primeiro plano, que remete ao mundo físico, a análise recai sobre os elementos que representam o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor;
- ✓ no segundo plano, onde se localizam os parâmetros socioss subjetivos, a análise recai sobre: (i) o papel social do enunciador e do destinatário¹⁸, isto é, aos protagonistas da interação; (ii) o lugar social, ou seja, a forma da interação social em curso, e (iii) o(s) objetivo(s) da interação, isto é, o(s) efeito(s) que o texto quer produzir no destinatário.

Posteriormente à análise das condições de produção, Bronckart sugere uma análise pautada na *arquitetura textual*, que inicialmente proposta em 1999 e depois ampliada por ele mesmo (CRISTÓVÃO, 2008), encontra-se estruturada em três níveis.

O primeiro deles é a *infraestrutura* localizada na camada mais profunda que comporta: (i) o plano geral (cf. BRONCKART, 2009 [1999]) ou plano global (MACHADO, 2004); (ii) os tipos de discursos e (iii) os tipos de sequências. Segundo Bronckart (op. cit.), é através do plano global¹⁹ que o conteúdo temático apresenta sua organização, e esta é percebida através do processo de leitura. Em outras palavras, este plano seria a designação da divisão do texto por parágrafos e, conseqüentemente, por temas e a compreensão desta estruturação ocorre através da leitura do texto. Os tipos de discursos remetem aos diferentes segmentos contidos no texto, e a sequencialidade se refere aos *modos de planificação de linguagem* (cf.

¹⁸ Segundo Bronckart (2008, 2009 [1999]), no mundo físico os protagonistas da interação são denominados de *emissor* e de *receptor*, enquanto que no mundo socioss subjetivo esses sujeitos são identificados por *enunciador* e *destinatário* respectivamente.

¹⁹ Sinônimo de *plano geral* em Bronckart (2009 [1999]). Por uma questão de escolha lexical, faremos uso do termo *plano global*.

BRONCKART, 2009 [1999], p. 121), que são as sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.

No segundo nível, o intermediário, situam-se os mecanismos de textualização que servem para estabelecer uma coerência temática do texto, tendo em vista a linearidade textual. Esses mecanismos são respectivamente:

- ✓ os de conexão, que incluem recursos como as conjunções, os advérbios e locuções adverbiais, as preposições, os grupos nominais e segmentos de frases, cuja função é marcar as articulações de progressão temática (hierárquica, lógica e/ou temporal);
- ✓ os de coesão nominal, que envolvem o uso dos pronomes (pessoais, possessivos, relativos, demonstrativos) e os sintagmas nominais, responsáveis tanto pela inclusão de novos temas e/ou de personagens, como pela retomada ou substituição destes elementos durante o decorrer do texto; e
- ✓ os de coesão verbal, que incidem na articulação entre tempos verbais (presente, passado, futuro, condicional), e que garantem a organização dos processos em relação ao tempo através das unidades verbais.

O último nível, o mais superficial, remete à análise dos tipos enunciativos contribuindo de forma mais clara, que o nível anterior, para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. Conforme Bronckart (2008), os mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações - servem principalmente para a construção do textualizador, ou seja, são a “[...] instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado”, também identificado como *instância geral de gestão* do texto (op. cit., p. 90).

Assim, é com base nesta instância que se posicionam as diferentes vozes do texto. Estas se responsabilizam pelas avaliações do que é proferido, e são respectivamente: (i) *a voz do autor empírico*, ou seja, a voz do enunciador que intervém, comentando ou avaliando o que está sendo enunciado; (ii) *a voz de personagem*, aquela voz que procede de entidades ou seres humanos e que se responsabilizam como agentes pelos acontecimentos e ações referentes ao conteúdo temático; e (iii) *as vozes sociais*, que, representadas pelos sujeitos ou instituições sociais, não têm o poder de intervir como agentes, sendo apenas mencionadas “[...] como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 327).

Conforme Bronckart (2008), seguindo-se a distribuição das vozes surgem os comentários e as avaliações referentes a determinados aspectos do conteúdo temático e que se manifestam através das *modalizações*. Estas não só participam da configuração textual e contribuem para que haja coerência pragmática (ou interativa), mas também desempenham a função de orientar na interpretação do conteúdo temático. Nossa pesquisa, cujo foco está na análise das representações dos tutores da EAD acerca do seu trabalho, identifica nas modalizações uma categoria de análise pertinente uma vez que a identificação dos modalizadores nos comentários e avaliações tecidos pelos tutores, viabiliza o alcance de nosso objetivo – identificar qual a compreensão dos tutores sobre o seu trabalho. Desta forma, discorreremos a seguir, com maiores detalhes, sobre as unidades modalizadoras constitutivas dos mecanismos enunciativos.

Para Bronckart (2009 [1999]), “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”²⁰ (op. cit., p. 330, grifos do autor). E, diferentemente do que ocorre com os mecanismos de textualização, as modalizações independem, na maioria das vezes, da linearidade e da progressão temática. Assim, para este autor, as modalizações “[...] pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (op. cit., p. 330, grifos do autor).

Com base na classificação dos modalizadores adotada pela Antiguidade grega, Bronckart (op. cit.) apresenta quatro tipos de modalizações, que comentamos a seguir.

O primeiro tipo são as *modalizações lógicas*, que objetivam avaliar os elementos do conteúdo temático a partir das coordenadas do mundo objetivo. Através destas modalizações, o sujeito propõe julgamentos de valor sobre os enunciados proferidos como sendo eles certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Enfim, como pontuam Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), estas modalizações indicam se o docente interpreta seu agir com um grau maior ou menor de certeza (cf. op. cit., p. 252).

O segundo tipo, as *modalizações deônticas*, se apoiam no mundo social, no qual as avaliações dos elementos do conteúdo temático têm como base *as obrigações, as normas, os*

²⁰ Segundo Bronckart (2009 [1999]), o conteúdo temático “[...] é o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (op. cit., p. 97).

valores e as opiniões constituídos pela sociedade. É através dessas modalizações que percebemos se o professor compreende seu agir como um dever ou como uma norma social.

As *modalizações apreciativas*, por sua vez, remetem às avaliações de alguns elementos do conteúdo temático relativos ao mundo subjetivo. Neste caso, o sujeito julga os fatos enunciados como sendo bons, maus, (in)felizes, estranhos etc, e ele explicita seu grau de satisfação, maior ou menor, em relação ao seu agir.

Por fim, as *modalizações pragmáticas*, que segundo Bronckart (2009 [1999]), “[...] introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade* de um *personagem* em relação ao processo de que é agente [...]” levando em consideração as *intenções*, as *razões* e as *capacidades* deste agente (op. cit., p. 132, grifos do autor). É por meio destas modalizações pragmáticas que o docente expressa os impedimentos do seu agir (cf. LOUSADA, ABREU-TARDELLI e MAZZILLO, 2007, p. 252). Em referência ao tipo de mundo (objetivo, subjetivo, social), Bronckart (op. cit.) não especifica a qual deles este tipo de modalização corresponde; contudo, em trabalho recente, Pérez (2009) sugere que essas modalizações podem se enquadrar ao mesmo tempo entre o mundo social e o mundo subjetivo, uma vez que os modalizadores investigados em sua pesquisa apontaram para esta possibilidade. Desta forma, tomamos como referência de mundo para essas modalizações, a indicação desta autora.

Ilustramos, no quadro a seguir, as marcas modalizadoras (expressões linguísticas) representativas de cada uma das categorias citadas, utilizando passagens recorrentes no nosso *corpus*:

Quadro 1 - As modalizações e suas expressões linguísticas

Modalizações	Apoiadas em critérios que definem o mundo...	Expressões linguísticas	Exemplificações
<i>Lógicas</i>	Objetivo	É evidente que..., É improvável que..., Admite-se que ..., Indubitavelmente, Certamente, Provavelmente, Necessariamente, Talvez etc.	Josefine: [...] certamente lá na frente eu teria mais condição de/de te responder isso [...]
<i>Deônticas</i>	Social	É preciso que..., É necessário que... etc, Poder, Ser obrigado a, Ter que ..., Sentir-se na obrigação de ..., Dever etc.	Lorena: [...] quando a gente posta a nota do alu: no tem que dá um feedback [...]
<i>Apreciativas</i>	Subjetivo	Felizmente, Infelizmente, É lamentável que..., Eu acho/penso que ..., Acredito que ..., É bom/ruim/um absurdo etc.	Clarice: [...] me atrai muito por ser uma experiência nova...
<i>Pragmáticas</i>	Sociosubjetivo	Querer, Poder, Dever, Procurar, Pretender, Buscar, Tentar etc.	Letícia: [...] interfere porque você num poder:: agir naquele campo [...]

Fonte - Adaptado de Pérez (2009, p. 52)

É importante pontuar que não há uma relação direta e definitiva entre as funções das modalizações e as expressões linguísticas identificadas no quadro anterior. Como explicita Bronckart (2009 [1999]):

As modalizações lógicas e deônticas podem ser indiferentemente traduzidas por uma ou outra das unidades de marcação (tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais). Entretanto, parece que a modalização apreciativa é marcada, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais e a modalização pragmática, preferencialmente, pelos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada (op. cit., p. 334).

Em referência aos modalizadores apreciativos, embora Bronckart (op. cit.) não mencione os adjetivos como possíveis expressões marcadoras deste tipo de modalização, incluímos esta categoria no nosso trabalho, uma vez que nas falas dos tutores pesquisados, o uso destes vocábulos denuncia uma apreciação, daí julgarmos como elemento representativo deste tipo de modalizador. A título de exemplificação, apresentamos no quadro a seguir uma sucinta amostra dessas ocorrências:

Quadro 2 - Modalizadores apreciativos representados por adjetivos

Tutores	Exemplificações
Clarice	- <i>por seu uma experiência nova; eu fico ansiosa; tava meio distante etc</i>
Josefine	- <i>seria uma ligação fantástica; esta é a mais bem cumprida etc</i>
Letícia	- <i>tava um pouco fechado; você é responsável; é meio angustiante etc</i>
Lidiane	- <i>uma ótima oportunidade; é superior; ele está responsável etc</i>
Lorena	- <i>é conscientes [sic]; fiquei curiosa; me sinto feliz etc</i>

Além da correspondência parcial entre estruturas linguísticas e funções dos modalizadores, há também de considerar a questão da recorrência das modalizações em tipos de discursos. Sobre isto Bronckart (op. cit.) afirma que não há uma relação de dependência entre os tipos de discursos e o uso das unidades que expressam as modalizações e as funções que estas desempenham. Assim, conforme esta concepção, podemos encontrar textos repletos de modalizações enquanto outros apresentam poucas ou nenhuma delas. (op. cit., p. 334).

Considerando todos esses conceitos referentes às modalizações, nossa escolha por este tipo de categoria se deve ao fato de que, como já explicitamos anteriormente, através das

modalizações, podemos identificar e compreender as avaliações que os tutores fazem sobre o conteúdo temático, isto é, ao expressar seus pontos de vista, os tutores explicitam suas interpretações sobre seu agir, na medida em que traçam um paralelo entre os textos que lhe foram prescritos e o trabalho realizado.

Após a indicação dos procedimentos de análise linguístico-discursiva, Bronckart (2009 [1999]) sugere a realização de uma análise tipicamente interpretativa que, tendo como base os resultados das análises do nível linguístico-discursivo, objetiva compreender as formas de agir através do texto (cf. REGISTRO; STUTZ, 2008, p. 167), e que é denominada de *Semiologia do Agir*. Como em nossa pesquisa buscamos interpretar um texto prescritivo, o manual, que permeia o fazer do tutor da EAD, fizemos uso desse procedimento de análise numa tentativa de compreender os registros do agir representados nesta referida prescrição. Os principais elementos constitutivos da *Semiologia do agir* é o tema da subseção a seguir.

1.1.2 A Semiologia do Agir

Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), o desenvolvimento do homem contribuiu para que a ação humana passasse a ter um caráter intencional e planejado, objetivando o alcance de metas pré-estabelecidas. Uma vez que estudiosos procuram analisar o trabalho, que é uma das formas do agir humano, necessário se faz refletir sobre as ações intencionais e planejadas.

Diante desta nova necessidade, Bronckart e Machado (2004) propõem procedimentos de uma análise direcionada ao trabalho docente que é denominada de *Semiologia do Agir*. Este nível de análise, embora ainda esteja em desenvolvimento, pode ajudar o pesquisador a entender as formas do agir através do discurso. E para utilizá-lo devemos assimilar os seguintes conceitos, conforme Bronckart (2008, p. 120-121):

- ✓ agir – remete ao dado a ser analisado e representa as mais variadas intervenções do homem sobre o mundo, sendo o trabalho uma destas formas de agir, e as tarefas as etapas constitutivas do trabalho;
- ✓ atividade – é a forma coletiva de interpretar o agir;
- ✓ ação – é a maneira individual, particular, que cada sujeito utiliza 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 e Machado (2004) concebem o *agir* como sendo as diversas intervenções humanas no mundo, ou seja, é o dado a ser analisado. Estes agires, por sua vez, incluem os mais diferentes tipos de *trabalhos* que, quando decompostos, se transformam em *tarefas*, as quais são realizadas através de *atos* ou *gestos* específicos de cada profissão.

Para efetivar a interpretação do agir, o homem realiza *atividades* e *ações*. As primeiras remetem ao âmbito da coletividade, e as últimas, ao da individualidade, e ambas explicitam motivos, intenções e recursos dos agentes. Para uma melhor compreensão da relação entre estes elementos, sintetizamos no quadro a seguir, com base em Bronckart e Machado (op. cit.) e Bronckart (2008), as noções referentes aos planos motivacional, intencional e dos recursos respectivamente sob os prismas coletivo e individual.

Quadro 3 - Planos das ações e das atividades.

	Plano Motivacional	Plano Intencional	Plano Dos Recursos
Coletivo	Determinantes externos	Finalidades	Ferramentas concretas ou modelos para o agir
Individual	Motivos	Intenções	Capacidades (recursos mentais e comportamentais)

Fonte - Adaptado de Bronckart e Machado, 2004, p. 155.

Analisando este quadro, percebemos a explícita relação entre atividades e ações e os três planos. No primeiro plano, o pesquisador deve considerar tanto os determinantes externos referentes ao agir e as representações sociais no âmbito da coletividade, como também as razões do agir em relação ao escopo da individualidade. No segundo plano, o da intenção, faz-se necessária uma distinção entre finalidades, que são validadas socialmente e intenções, que, como explicam Bronckart e Machado (op. cit.), representam as finalidades do agir referentes a um único sujeito. Em relação ao último plano, o dos recursos do agir, os autores apontam para a necessidade de diferenciar os instrumentos coletivos das capacidades individuais. Os primeiros são representados por ferramentas materiais ou por formas de agir, e

os segundos remetem aos recursos mentais ou comportamentais referentes a um único indivíduo (cf. BRONCKART e MACHADO, 2004).

Quanto ao agir, sua realização se efetiva através do homem, ou seja, por meio de qualquer pessoa que se encontra implicada no agir, e segundo os autores, este sujeito é identificado pelo termo *actante*, que pode ser compreendido como *ator* ou *agente*. O primeiro é indicado como sendo *a fonte de um processo* (BRONCKART e MACHADO, 2004., p. 156), ou seja, é um sujeito que tem *intenções, motivos e capacidades* para desenvolver a ação que lhe foi demandada. Quanto ao segundo actante, o *agente*, por não ser a fonte do processo, não apresenta nenhuma intenção, motivo ou capacidade para desempenhar tal ação, sendo reconhecido, portanto, como executor de tarefas.

Segundo Bronckart e Machado (op. cit.), para um melhor entendimento do plano global (vide subseção 1.1.1, p. 29) em relação à identificação do foco do agir, faz-se necessária uma releitura deste, quando nos referimos à análise de textos prescritivos. Desta forma, para a efetivação deste processo, estes autores especificam três tipos de agir apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Plano global do texto em termos do agir²¹.

Agir-prescritivo	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o ato oficial realizado pelo signatário da mensagem.
Agir-fonte	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o próprio trabalho de produção do documento.
Agir-decorrente²²	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado se refere à utilização posterior do documento, elencando, de forma genérica, diversos atos a serem realizados no sistema educacional.

Fonte - Adaptado de Bronckart e Machado, 2004, p. 179.

Em se tratando da análise dos textos prescritivos, Registro e Stutz (2008) argumentam que a interpretação dos registros do agir desses documentos, requer a utilização destas diferenciações de agir.

Ainda em termos de agir, Bronckart e Machado (2004) e Machado e Abreu-Tardelli (2009) explicam que para a identificação dos protagonistas centrais dos textos prescritivos e do papel atribuído a cada um deles, há a necessidade de se realizar uma análise sintático-

²¹Conforme Abreu-Tardelli (2004, p. 179).

²² Estes tipos de agir são retomados por Bronckart e Machado (2008) e renomeados como *agir referente*, *agir anterior* e *agir futuro*, respectivamente.

semântica. Neste tipo de análise, é necessária a realização de dois procedimentos. Para a identificação dos protagonistas, esses autores sugerem um primeiro procedimento que se refere à *identificação e classificação dos tipos de frases do ponto de vista sintático* (BRONCKART e MACHADO, op. cit., p. 152), que se faz por meio da separação das frases principais e subordinadas, na voz ativa (neutra), na voz passiva e com verbos conjugados ou com infinitivo. Para a identificação dos papéis atribuídos a cada protagonista, temos o segundo procedimento, relativo à *identificação dos sujeitos e dos complementos verbais e de seu papel sintático-semântico*. Fundamentados na Teoria dos Casos de Fillmore (1975, *apud* BRONCKART e MACHADO, 2004), esses autores apresentam seis tipos de papéis, elencados no quadro a seguir:

Quadro 5: Papéis do sujeito ou do complemento verbal e suas especificidades.

Papéis do Sujeito ou do Complemento Verbal	Especificidades
<i>Agentivo</i>	Ser animado responsável por um processo dinâmico
<i>Instrumental</i>	Ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico
<i>Atributivo</i>	Entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou um determinado estado ou que vivencia eventos psicológicos cognitivos ²³
<i>Objetivo</i>	Entidade que sofre um processo dinâmico
<i>Beneficiário</i>	Destinatário animado de um processo dinâmico
<i>Factivo</i>	Indica o estado ou o resultado final de uma ação
<i>Locativo</i>	Remete a uma localização estática ou direcional de um objeto

Fonte: Adaptado de Bronckart e Machado, 2004, p. 152.

Durante a análise do manual dos tutores percebemos que houve uma atribuição proposta neste documento cujo papel sintático-semântico do sujeito ali expresso não correspondeu a nenhum dos seis casos²⁴ indicados por Bronckart e Machado (2004) (vide p. 93-94). Assim, acreditamos ser necessária a inclusão do caso *locativo*, e para tal recorreremos ao próprio Fillmore (1971, *apud* WALTER e COOK, 1977). Segundo este autor, o caso *locativo* pode tanto remeter a uma localização estática de um objeto, sendo assim representado por verbos que indicam estado, como por exemplo “estar em”, como pode indicar uma localização direcional através dos verbos de processo e de ação (mover, trazer

²³ Em referência à função semântica atributiva, para Bronckart e Machado (op. cit.) o papel do sujeito ou do complemento verbal remete a uma entidade a quem é atribuída sensação ou estado (vide quadro 5). Entretanto, Fillmore (op. cit.), referindo-se a este caso, também considera experienciador o sujeito que vivencia eventos psicológicos cognitivos. Sendo assim, em nossa análise consideramos também esta indicação.

²⁴ Conforme estes autores os seis casos são: agentivo, instrumental, atributivo, objetivo, beneficiário e factivo.

etc). No capítulo de análise, confirmamos a presença da função semântica de locativo em nosso *corpus*.

Compartilhamos com Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), fundamentadas em Bronckart e Machado (2004), a ideia que o trabalho, além de ser uma das formas de agir do ser humano, é também o eixo principal que fundamenta a existência humana em nossa sociedade contemporânea, e que este agir pressupõe uma intenção e um planejamento. Partindo desta concepção, usamos a categoria de análise do agir, fornecida pelo ISD, para: (i) analisar o texto prescritivo - o manual de atribuição dos tutores da EAD, objetivando a identificação dos tipos de agir (prescritivo, referente, fonte), e (ii) identificar quem são os verdadeiros protagonistas do agir docente nesta prescrição, ou seja, no manual.

Prosseguindo a discussão em torno do trabalho, vejamos a seguir as considerações acerca do trabalho docente, na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

1.2 Para uma análise do trabalho do professor

Segundo Bronckart (2006), só recentemente é que o trabalho docente passou a ser considerado como *verdadeiro trabalho* (cf. op. cit., *apud* MACHADO, 2007). Isto, possivelmente, deve-se ao fato de que as novas exigências do mundo moderno possibilitaram o reconhecimento da prestação de serviços, pois, se antes esta era considerada como *trabalho improdutivo* (MÉDA, 1995, *apud* MACHADO, 2007, p. 84), na contemporaneidade ela passou a ser vista como uma atividade produtiva. Assim, esta nova concepção, apresenta o trabalhador como sendo um agente que pensa, age, reflete, comunica-se e coopera para executar suas tarefas eficazmente e, desta forma, no âmbito educacional, o trabalho do professor passa a ser considerado um *trabalho produtivo*.

Estudos recentes, como os de Machado (2004, 2009a, 2009b), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Cristóvão (2008), Borghi (2008), Medrado e Pérez (2009), entre outros representantes brasileiros, têm se voltado para a análise do trabalho do professor, com o objetivo de melhor entender não só essa profissão, como também as ações desenvolvidas por este profissional. Estas pesquisas constatarem, dentre outros aspectos, que há uma compreensão reducionista do trabalho docente por parte da sociedade, e que isto provavelmente ocorre

devido ao fato de que os estudos que apontam o professor como sendo o principal responsável pelo mau desempenho do aluno são realizados fora do escopo de uma análise mais ampla da atividade educacional. Sendo assim, para evitar essas limitações, estudos fundamentados na Ergonomia da Atividade, na Clínica da Atividade e nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD têm reorientado o foco das investigações sobre o trabalho do professor.

Para um melhor entendimento sobre as questões do trabalho docente, aprofundaremos, nas subseções a seguir, os seguintes tópicos: (i) a constituição da atividade docente como trabalho; (ii) a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, correntes que tratam dos tipos de trabalhos (prescritivo, realizado e real) e (iii) concepções acerca da linguagem sobre o trabalho, por nos dar respaldo teórico para a abordagem da atividade de tutoria da EAD.

1.2.1 Ensino como trabalho

A atividade docente, antes de ser considerada um trabalho, como afirmamos anteriormente, fora compreendida apenas como uma *missão*, um *sacerdócio* (cf. MACHADO, 2009b, p. 81), visão que se voltava para a égide do marxismo que, ao conceber a tríade do processo de trabalho (atividade, objeto e ferramenta), indicava que o objeto era o resultado da transformação de algo material em um bem de consumo, também material. Assim, pautados nesta concepção, não havia possibilidade de integrar a atividade intelectual a este contexto.

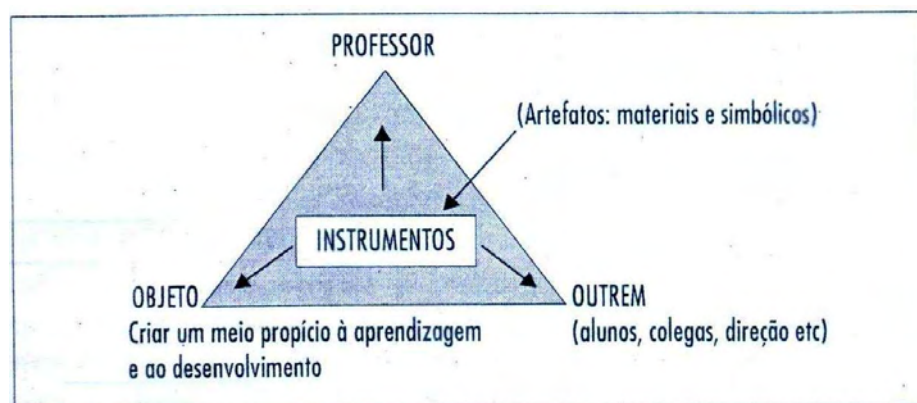
Na Clínica da Atividade, Clot (2007 [1999]) sugere que o trabalho pode ser representado por uma atividade que, por sua vez, dirige-se a três elementos específicos: o sujeito (indivíduo que executa tarefas); o objeto (ação de trabalho) e outrem (as pessoas que são afetadas pelo trabalho). Para a realização de tal atividade, o homem faz uso de artefatos materiais, que ao serem transformados adequadamente para a execução desta, tornam-se instrumentos de trabalho.

São as mudanças socioeconômicas vivenciadas pelo mundo contemporâneo, já mencionadas na seção 1.2, que conduzem à percepção das atividades intelectuais, e em particular o trabalho docente, como *verdadeiro trabalho*. Desta forma, Schneuwly (2002, *apud* MACHADO, 2009a), ao reconfigurar a concepção marxista sobre o trabalho, levando em consideração o trabalho do professor, identificou, assim como Clot (op. cit.), três

elementos constitutivos desse processo: o agente (o docente); o objeto a ser transformado (modos de pensar, agir, falar do outro agente – o aluno) e as ferramentas.

Estendendo essa visão de elementos constitutivos da ação de trabalho ao trabalho docente, Machado (2009b) retoma o esquema (vide anexo 1) gerado por Clot (2007 [1999]) e o refaz, substituindo o termo *sujeito* por *professor*. Vejamos a seguir a figura sugerida por Machado (op. cit., p. 51).

Figura 1 - Representação dos elementos constitutivos do trabalho docente



Fonte - Adaptado de Machado, 2009a, p. 51.

Antes, durante e depois da realização do seu trabalho, o docente leva em consideração o *outrem* (alunos, pais, direção, colegas de trabalho etc), uma vez que estes sujeitos (físicos ou institucionais), como observa Bueno (2009), “[...] “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões” (op. cit. p. 74, grifo da autora). Em referência aos *colegas de trabalho*, Amigues (2004) menciona a importância dos *coletivos de trabalho* no âmbito educacional. De acordo com essa concepção, os docentes se mobilizam para não só organizar seu local de trabalho mas também tentar encontrar respostas e soluções para as dúvidas, os entraves e as dificuldades que surgem no decorrer da execução das atividades que lhes foram prescritas (AMIGUES, op. cit., p. 43), fato que constatamos nas representações dos tutores acerca do manual de atribuições.

Além de ser imprescindível a consideração do *outrem*, há também que se pensar nos artefatos que ajudarão este profissional a construir seu objeto. Esses artefatos se encontram disponíveis no meio social para serem apropriados pelos professores, objetivando realizar suas tarefas. No ato da apropriação, tais artefatos passam a ser considerados instrumentos, não

só de ordem material, como as atividades, o diário de classe, o quadro, o data show etc, mas também de ordem simbólica, a exemplo do livro didático, das prescrições, dos gêneros de atividade²⁵ etc.

No caso da tutoria da EAD em nossa pesquisa, exemplificam os instrumentos materiais o computador e o celular. O primeiro, dada a inserção das NTICs nesta modalidade de educação, passou a desempenhar papel preponderante na efetivação do processo ensino-aprendizagem da EAD. O segundo, por sua vez, também tem sua importância nesta atividade já que a maioria dos tutores pesquisados menciona em seus discursos a frequência com que usa esta ferramenta para dar assistência aos alunos. Em relação aos artefatos de ordem simbólica na docência da tutoria, podemos citar: (i) o livro didático; (ii) o manual, representativo das prescrições e (iii) o gênero de atividade. Este último, por ser o conjunto de regras do agir elaborado pelos próprios trabalhadores de determinada profissão, foi sendo construído pelos tutores pesquisados ao longo do primeiro semestre do curso (2010.2), uma vez que todos estavam desempenhando a função de tutoria pela primeira vez, como verificamos através do resultado da primeira pergunta da entrevista 1 em áudio (vide apêndice B, pergunta 1).

Em virtude de a nossa pesquisa estar direcionada à análise dos textos prescritos que versam sobre a atividade de tutoria na EAD, discorreremos, a seguir, sobre os artefatos de ordem simbólica, mais especificamente sobre as prescrições.

Conforme Bueno (2009), apoiado em Berthet e Cru (2002)

As prescrições podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior [...] (BUENO, op. cit., p.76).

Então, as prescrições seriam todos os textos, orais ou escritos, que direcionam o trabalhador à execução de suas tarefas. Contudo, por ainda serem poucos os estudos que versam sobre esse ponto, Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009) indica que existe uma lacuna quanto aos *diferentes níveis da organização praxiológica do discurso* (op. cit., p. 77).

²⁵ Conforme Machado e Abreu-Tardelli (2009), este gêneros são um “[...] conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão [...]”. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em um determinado ofício.” (op. cit., p. 106).

Desta forma, este autor sugere que, ao definir os textos prescritivos, há de se levar em consideração três níveis:

- (i) *o proposicional*, relacionado à organização dos conteúdos, ou seja, indica os procedimentos de como e em que ordem realizar a atividade;
- (ii) *o ilocutório*, que mobiliza as modalidades ilocutórias para expressar como algo é dito;
- (iii) *o perlocutório*, em que há a possibilidade de prefiguração de uma ação por parte de quem recebe as tarefas a serem executadas.

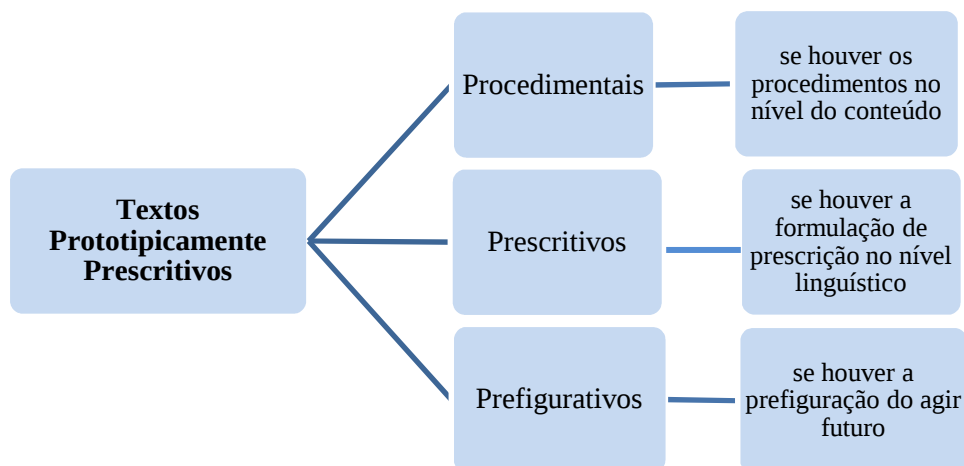
Sendo assim, segundo este autor, as prescrições podem apresentar as seguintes realidades linguísticas:

- ✓ proposição de uma organização procedimental em nível de conteúdo, uma vez que expressa a maneira de realização da ação;
- ✓ apresentação de um dispositivo enunciativo que tem por base a prescrição, uma vez que explicita a ação que deve ser realizada;
- ✓ apoio de um objetivo prefigurativo quanto ao nível das condições de produção, visto que estes textos objetivam ajudar na realização das ações de forma eficaz.

É importante salientar que, de acordo com este autor, não são todos os textos identificados como prescritivos que apresentam claramente essas três realidades linguísticas. Desta forma, faz-se necessário que o pesquisador especifique, com base nos três níveis e nas realidades linguísticas, se o texto analisado é predominantemente procedimental, prescritivo ou prefigurativo. Para uma melhor especificação destes três tipos de textos, vejamos no esquema²⁶ a seguir a classificação fornecida por Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009).

²⁶ Produzido a partir dos conceitos de Fillietaz (2004b, *apud* Bueno, 2009, p. 78).

Esquema 2 - Textos prototipicamente prescritivos



Em conformidade com os objetivos propostos, direcionamos nossa análise para os textos *prototipicamente de prescrição*²⁷, uma vez que procuramos, através da investigação destes, identificar até que ponto as tarefas direcionadas aos tutores são claras e específicas o suficiente para, potencialmente, aproximar o trabalho prescrito do realizado. Desse modo, para que pudéssemos especificar em que nível de prescrição situa-se o texto prescritivo estudado em nossa pesquisa, analisamos o manual nessa perspectiva de identificação de tipos de textos *prototipicamente de prescrição* sugerida por Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009).

Nesta linha de raciocínio, ratificamos nosso interesse por este tema que se pauta na importância que alguns teóricos, como Saujat (2002), Faita (2003), Amigues (2004), Bronckart e Machado (2004) entre outros, vêm dando ao estudo de textos prescritivos, e enfocando a relevância destes na realização da atividade docente.

Segundo Amigues (2003, *apud* MACHADO, 2009b), as prescrições não só “[...] determinam, pelos menos em parte, a sua realização” como também influenciam o trabalho do professor (op. cit., p. 102). Este autor ainda acrescenta que, por serem estas prescrições *vagas* e *imprecisas*, elas podem causar um sentimento de impotência aos docentes. Desta forma, há de se perceber a importância da análise deste tipo de texto para que os pesquisadores possam melhor compreender o trabalho docente.

²⁷ A título de simplificação, adotamos neste trabalho o termo “textos prescritivos” ou “prescrições” ao invés de “textos prototipicamente de prescrição”.

Ainda nesta linha de pensamento, Machado e Abreu-Tardelli (2009), fundamentadas nas ideias de Clot (2007 [1999]), identificam alguns fatores que podem conduzir o professor ao sentimento de impotência, e estes seriam:

- [...] ausência total de prescrições para o 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 nos indica uma possibilidade diferenciada de pesquisar o trabalho do professor. Ao considerarmos esses impedimentos, verificamos que eles podem ser o ponto de partida para o surgimento de recentes questões sobre a atividade docente sob uma nova óptica, aquela que direciona o olhar do pesquisador para os conflitos que permeiam o trabalho docente. Diferentemente da maioria das pesquisas em educação, que muitas vezes considera o aluno como objeto principal de análise e o professor apenas como o único responsável pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem, o ISD, juntamente com a Ergonomia da Atividade e com a Clínica da Atividade, indica-nos que estes empecilhos contribuem de forma significativa para gerar conflitos que, obviamente, prejudicam a efetivação da ação docente.

A falta de prescrição ou a sua existência de forma vaga e imprecisa, por exemplo, pode resultar na inércia do professor ou na má execução de suas tarefas, uma vez que ele, por não saber especificamente o que fazer, simplesmente não age, ou trabalha de forma inadequada, isto é, deixa de cumprir determinadas tarefas que lhe são designadas, ou realiza atividades que não lhes foram atribuídas. Como veremos na análise dos dados, em nossa pesquisa há um momento em que esta ausência e imprecisão da prescrição é uma realidade no trabalho do tutor.

Quanto à ausência dos artefatos materiais ou simbólicos e à falta de instruções para o uso destes na realização das atividades docentes, vemos que de fato isto ocorre comumente no dia a dia do professor, e esta realidade é constatada ao relacionarmos a prática docente aos discursos desses profissionais. Nas escolas públicas, por exemplo, quando há laboratório de informática, falta instrução de uso para os próprios docentes, lembrando também que a

quantidade de máquinas disponíveis nem sempre atende à demanda de alunos pertencentes àquela instituição. O tutor da EAD, por sua vez, também incluído nesta categoria de trabalhadores, está suscetível a vivenciar tal experiência. No decorrer da análise dos dados, verificamos a existência destes fatores, que provocam o sentimento de impotência, por parte dos tutores, diante da execução de suas tarefas.

Nesta perspectiva, relacionando os instrumentos com o fazer pedagógico do tutor, podemos perceber que tanto os artefatos de ordem material quanto os de ordem simbólica foram modificados, principalmente, devido à inserção das NTICs na estrutura deste modelo de educação, trazendo, conseqüentemente, mudanças para o processo de ensino-aprendizagem da EAD. Sendo assim, são as implicações da nova fase dessa modalidade de educação, referente ao trabalho docente, que nos interessa investigar, mais especificamente, as que remetem ao agir do tutor da EAD.

Levando em conta a importância da interpretação deste agir, acreditamos ser necessário discutir questões pertinentes ao escopo da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, pois as noções sobre trabalho prescrito, realizado e real que essas áreas introduzem, oferecem-nos respaldo teórico para entender o trabalho da tutoria da EAD.

1.2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade

Estas duas vertentes de estudo sobre o trabalho desenvolvem suas pesquisas a partir da observação do agir profissional, em nosso caso, do tutor, em seu próprio local de trabalho. Para Bueno (2009), uma vez que estes tipos de abordagens permitem o desvelamento de diferentes fenômenos característicos da situação de trabalho, eles, conseqüentemente, passam a cooperar com o processo de análise dos textos produzidos pelos professores em seu ambiente de trabalho, contribuindo, de forma significativa, com a perspectiva de análise sugerida pelo ISD (vide seção 1.1.). Desta forma, por estarmos interessados em avaliar dados referentes ao trabalho do tutor da EAD, interessa-nos utilizar aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Os conceitos de trabalho prescrito, realizado e real, nos quais nos baseamos para desenvolver parte de nossa pesquisa, têm sido bastante usados em estudos que versam sobre situações de trabalho diversas não só no exterior (Grupo LAF) como também em nível nacional (Grupo LAEL). Quanto ao âmbito educacional, só recentemente, conforme Machado

(2009b), é que pesquisadores têm se interessado em aplicar estes conceitos em estudos direcionados ao entendimento do fazer pedagógico.

Na sequência do texto, abordaremos as noções de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real²⁸, na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade respectivamente.

As noções de trabalho prescrito e trabalho realizado, que tomaremos como embasamento epistemológico para nossa pesquisa, provêm da Ergonomia francesa, que surgiu em contraposição à visão de trabalho adotada pelos norte-americanos no início do século XX, e fortificou-se no começo dos anos setenta, principalmente por se opor ao taylorismo e ao fordismo²⁹. Conforme Machado (2007), a partir deste fortalecimento, os ergonomistas franceses passaram a desenvolver pesquisas que objetivavam melhorar as condições de trabalho dos operários, e é nesta nova fase da Ergonomia francesa que surgem as noções de *trabalho prescrito* e de *trabalho realizado*.

O primeiro tipo de trabalho, que Amigues (2004) e Clot (2007 [1999]) denominam de *tarefa*, “refere-se ao que deve ser feito” (AMIGUES, op. cit., p. 39, grifo do autor), “aquilo que se tem a fazer” (CLOT, op. cit., p. 115, grifo nosso), ou seja, aquilo que é determinado pela instituição, como objetivos a serem alcançados pelos trabalhadores. O segundo, o *trabalho realizado*, consiste naquilo que é feito pelo trabalhador, ou seja, é o resultado concreto de sua ação, aquilo que é visível.

Nas palavras de Bronckart (2006), o trabalho prescrito:

[...] designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva [...] (op. cit., p. 208, grifo do autor).

²⁸ Na elaboração de seu artigo intitulado “O agir educacional nas representações de professores de língua materna”, Guimarães (2007) considera três tipos de trabalho: o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* como sendo aquele que remete à execução das tarefas em sala de aula, e o *trabalho representado*, aquele que serve para interpretar o agir docente antes ou depois de sua atuação em sala de aula. Já Machado (2009b), apresenta o *trabalho prescrito*, o *trabalho realizado* e o *trabalho planejado*, sendo esse último considerado pela autora como sendo aquele que remete às ações a serem realizadas, às responsabilidades de cada profissional, aos resultados almejados etc.

²⁹ Taylorismo é a teoria que formalizou a organização do trabalho, enfatizando as tarefas com o objetivo de aumentar a eficiência da execução e da produção, visando o aumento dos lucros. O fordismo, como indicado por Machado (2007), refere-se à “máxima aplicação dos princípios da organização científica do trabalho” (op. cit., p. 85), ou seja, a aplicação do taylorismo.

Nesta mesma perspectiva epistemológica, Amigues (2004) explicita que comumente os textos prescritos se encontram ausentes das análises direcionadas ao agir docente. Contudo, eles são elementos fundamentais no âmbito da atividade do trabalhador. Assim, para este autor, as prescrições, além de explicitarem as tarefas a serem executadas, *constituem* parte fundamental na realização das atividades, a partir do momento em que o sujeito reformula o que lhe foi prescrito, para melhor adequar a execução de suas tarefas.

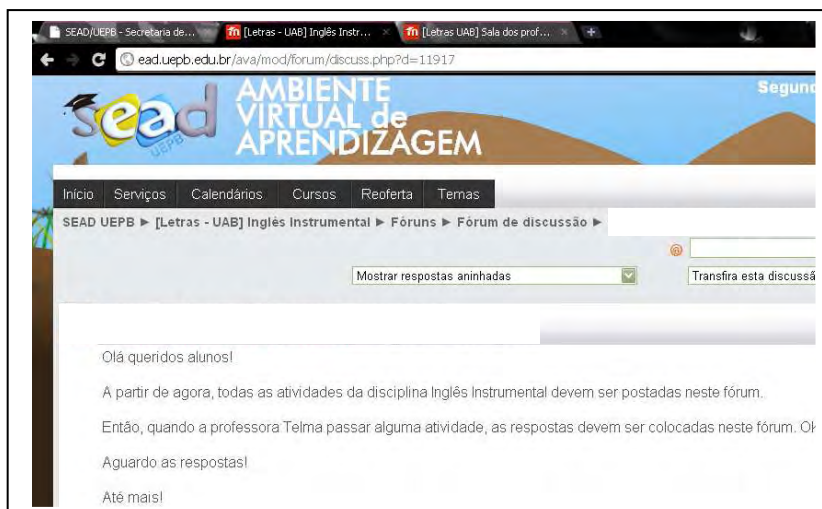
Corroborando com esta concepção, Bueno (2009) afirma que “[...] as prescrições são *constitutivas* do trabalho do professor, uma vez que elas acompanham todo seu trabalho.” (op. cit., p. 80, grifo da autora). E ela aponta como tipos característicos destes textos os documentos oficiais (LDB, PCN etc), as regras apresentadas pelas instâncias superiores das escolas (direção, supervisão, coordenação), as normas que são apresentadas pelos professores para seus alunos, entre outros. Em nossa pesquisa, como já explicitamos na introdução, o manual é o texto prescritivo a ser analisado.

No âmbito educacional, conforme Amigues (2003, *apud* MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009), os estudos indicam que as prescrições, na maioria das vezes, são amplas e não explicitam claramente quais tarefas o docente deve cumprir. A partir das lacunas destes textos, o professor passa a autoprescrever suas próprias ações, o que Machado (2004) denomina de *prefiguração*. Assim, para que o trabalho realizado se concretize, supõe-se a necessidade de uma reconfiguração das prescrições pelo professor. A título de exemplificação, a figura³⁰ a seguir mostra um modelo de prefiguração do tutor. Em um dado momento do semestre letivo de 2010.2, a professora da disciplina de Inglês Instrumental³¹ encaminha para o tutor um texto prescritivo; o tutor posteriormente o prefigura e o encaminha para seus respectivos alunos.

³⁰ Site de origem: <http://ead.uepb.edu.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=11917>

³¹ Essa disciplina teve como professora a própria pesquisadora.

Figura 2 - Prefiguração do tutor



Fonte-

<http://ead.uepb.edu.br/ava/mod/forum/user.php?id=1324&course=183&mode=posts&perpage=5&page=3>. Acesso em: 20/02/2011.

Olá queridos alunos! A partir de agora todas as atividades da disciplina inglês instrumental devem ser postadas neste fórum. Então, quando a professora Telma passar alguma atividade, as respostas devem ser colocadas neste fórum. Ok? Aguardo as respostas! Até mais!

Contudo, mesmo havendo uma possibilidade de prefigurações das tarefas encaminhadas aos professores, nem sempre o trabalho realizado ocorre como o esperado, ou seja, como o docente verdadeiramente pretendia desenvolvê-lo. Assim, o trabalhador ao tentar realizar suas tarefas se depara com diversos entraves que o impedem de realizar o que lhe foi prescrito. Estes empecilhos são compreendidos por Clot (2007 [1999]) como *verdadeiros impedimentos* na execução das atividades. Diante desta realidade, este autor propõe o que vem a ser denominado de *real da atividade*, ou seja, o *trabalho real*. Para ele:

[...] o real da atividade é também 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 (op. cit., p. 116).

Desta forma, compreendemos que o *trabalho real* remete aos impedimentos que determinaram a não realização do que estava previsto nas prescrições, em outras palavras, este tipo de trabalho engloba o trabalho pensado, almejado, possível, mas não realizado etc. que, no âmbito da educação, permeia a atividade docente. Nesta perspectiva, o *trabalho real* englobaria não só tudo o que o trabalhador realizou, mas também tudo o que ele planejou executar, contudo ficou impedido de fazê-lo.

Além da dificuldade de executar o que está disposto nas prescrições, o trabalhador contemporâneo, mais especificamente o professor, também é afetado no que diz respeito à definição do seu papel como consequência das novas exigências do mercado de trabalho. Este atual mercado, que se fundamenta no neoliberalismo³², requer cada vez mais um professor que atenda às exigências demandadas pelas instituições que, com a inclusão das NTICs, exigem um profissional cada vez mais hábil com o manuseio das novas tecnologias e competente no que diz respeito às diversas tarefas que lhe são atribuídas.

A influência desta política econômica vigente afeta não só as instituições privadas, mas também as públicas, e, em decorrência da preocupação exacerbada com o acúmulo de capital, o professor passa a ser considerado mão de obra terceirizada. Como aponta Bueno (2009), o professor na era do neoliberalismo é tido como um prestador de serviço sem direito a férias, Fundo de Garantia de Tempo de Serviço (FGTS) ou multas rescisórias. E é neste contexto que o tutor se insere. O único vínculo entre a instituição e este profissional se resume em um contrato de prestação de serviço que lhe dá o direito a receber uma bolsa como remuneração pelo seu trabalho e que pode ser cancelado a qualquer tempo conforme indica o Artigo 24º da Resolução CD/FNDE Nº 06/2009. Assim, considerando essa circunstância, o tutor é tido como um mero prestador de serviço, sem nenhuma garantia trabalhista.

Nesta perspectiva, ao analisarmos as interpretações do tutor da EAD sobre seu trabalho, acreditamos encontrar as lacunas que possivelmente estarão presentes no agir deste docente, ou seja, os impedimentos que não viabilizaram a realização das atividades de tutoria nesta modalidade de educação, como também suas reflexões acerca da sua função neste novo tipo de docência, exigido pela EAD.

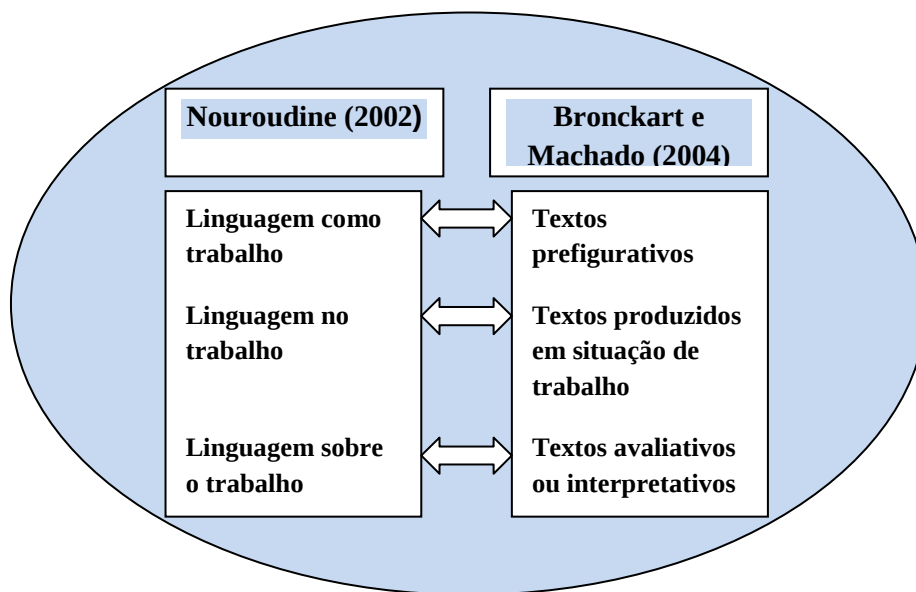
Para discutir sobre o papel deste profissional, considerando a relação linguagem e trabalho, apresentamos na subseção seguinte, as concepções sobre as práticas languageiras descritas por Lacoste (1995, *apud* NOUROUDINE, 2002).

³² Doutrina composta por um conjunto de concepções político-econômicas originárias do capitalismo que defende a não participação do estado na economia, garantindo a liberdade de mercado em detrimento dos interesses sociais.

1.2.3 A Linguagem sobre o Trabalho

De acordo com Nouroudine (2002), a relação entre trabalho e linguagem pode ser representada por três modalidades: *a linguagem como trabalho*, *a linguagem no trabalho* e *a linguagem sobre o trabalho*, que são denominadas de *práticas languageiras*. Bronckart e Machado (2004) retomam essa classificação e a reelaboram aplicando esses três níveis de linguagem em referência aos textos. Sistematizamos, na figura³³ a seguir, essas diferentes terminologias:

Figura 3 - Relação entre linguagem e trabalho



Segundo Bronckart e Machado (op. cit.) algumas pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho do professor apresentam como base teórico-metodológica essas três modalidades. Vejamos a seguir cada uma delas em sua especificidade.

A primeira e a segunda modalidades se referem às comunicações que ocorrem no interior do espaço de trabalho, havendo apenas uma diferenciação entre elas quanto ao emprego dos termos *atividade* e *situação de trabalho*. Em outras palavras, *a linguagem como trabalho* estaria diretamente relacionada à execução da atividade, como cita Nouroudine (2002), “[...] é expressa pelo ator [...] dentro da atividade [...]”; e *a linguagem no trabalho* seria circundante da situação de trabalho, “[...] seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade” (op. cit., p. 22). Neste caso, a

³³ Produzida a partir dos conceitos de Nouroudine (2002) e Bronckart e Machado (2004).

linguagem como trabalho, também reconhecida por Lacoste (1995, *apud* NOUROUDINE, op. cit.) como a *linguagem que faz*, seria aquela em que o trabalho do sujeito depende da sua fala, isto é, sem ela a execução de sua tarefa não se concretiza, como por exemplo, o trabalho do professor.

A *linguagem no trabalho*, por outro lado, reconhecida por Lacoste (op. cit.) como sendo a *linguagem circundante*, remete às falas proferidas pelos trabalhadores, mas que não estão diretamente relacionadas à execução das tarefas, e que, conforme Nouroudine (2002), ocorrem não dentro da atividade, mas sim fora deste escopo. Este autor, em relação a este tipo de linguagem, acrescenta que

[...] nem toda palavra, gesto, escrita, ou imagem encontradas no trabalho será necessariamente útil à realização imediata da atividade [...]. A linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, às vezes, muito distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo” (op. cit., p. 24).

Quanto à terceira modalidade, a *linguagem sobre o trabalho*, que segundo Lacoste (1995, *apud* NOUROUDINE, 2002) é a *linguagem que interpreta*, difere das duas anteriores por situar-se não no campo da comunicação, mas no campo da verbalização. Para Nouroudine (op. cit.), este tipo de linguagem pode abarcar duas possibilidades de ocorrência: (i) ser provocada pelo próprio trabalhador ou pelo pesquisador e (ii) se localizar dentro ou fora da situação de trabalho. Em relação a nossa pesquisa, faremos uso da *linguagem sobre o trabalho*, uma vez que nosso foco de análise são as interpretações dos tutores sobre seu agir e sobre as prescrições que lhes foram encaminhadas, ocorridas fora do AVA, mais especificamente nos locais onde ocorreram as entrevistas em áudio e no *blog*³⁴ através dos *chats*.

³⁴ Como explicitamos na introdução, vide Capítulo III para maiores informações sobre o *blog*.

CAPÍTULO II – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Uma vez apresentados os conceitos-chave do ISD, da Semiologia do Agir, da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, do Ensino como Trabalho e da Linguagem sobre o Trabalho, neste capítulo discorreremos sobre a EAD. Traçamos um percurso que contempla informações não só sobre esta modalidade de educação no mundo, no Brasil e na universidade foco de nossa pesquisa, a UEPB, como também sobre as atribuições e os papéis da tutoria na EAD, fundamentados em Niskier (2000), Palloff e Pratt (2002, 2004), Maia e Mattar (2007), Gonzalez (2009) e Dias e Leite (2010) e os citados no manual.

2.1 Um breve percurso histórico da EAD

Antes de traçarmos o percurso histórico da EAD, acreditamos ser de fundamental importância pontuarmos as diferentes nomenclaturas usadas em países diversos para se referir a essa modalidade de ensino, e só posteriormente aprestamos a concepção por nós adotada.

Segundo Maia e Mattar (2007), em diferentes nações, a EAD recebe denominações diferenciadas, como podemos constatar no quadro³⁵ a seguir:

Quadro 6 - A EAD e suas diferentes denominações

Países	Denominações
<i>Reino Unido</i>	Educação por Correspondência
<i>Estados Unidos</i>	Estudo em Casa ou Estudo Independente
<i>Austrália</i>	Estudos Externos
<i>França</i>	Telensino ou Ensino a Distância
<i>Alemanha</i>	Estudo ou Ensino a Distância
<i>Espanha</i>	Educação a Distância
<i>Portugal</i>	Teleducação

Expomos a seguir três conceitos de EAD, originários de diferentes fontes e em momentos distintos, em que nos pautamos para formular nossa própria definição.

Inicialmente, observemos o que o Artigo 1º do Decreto 2.494/98³⁶ entende por EAD:

³⁵ Produzido a partir das indicações fornecidas por Maia e Mattar (2007, p. 5).

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Passemos ao segundo conceito, também formulado por um documento oficial, o Decreto 5.622/05³⁷, em seu Artigo 1º, que diz:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Dias e Leite (2010), com base nas definições para EAD formuladas pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e por Simonson et al. (2005, *apud* DIAS E LEITE, op. cit.), indicam que esta modalidade de educação é caracterizada pela presença de professores e alunos em tempo e espaço distintos, de modo que a mediação da comunicação entre esses participantes ocorre através de aparatos tecnológicos, tendo as instituições de ensino como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Comparando essas três concepções sobre o que vem a ser a EAD, visualizamos, entre o primeiro e o segundo decreto, uma evolução, pois em 1998 excluía-se o professor ao considerar o processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de educação uma *autoaprendizagem*. Desta forma, parece-nos que, anteriormente a 2005, a figura docente não era tão significativa para a EAD. Outro ponto a ser referendado em termos de diferenciação conceitual entre esses decretos é a inclusão dos aparatos tecnológicos e dos elementos tempo e espaço.

Quanto à terceira definição de EAD, apresentada por Dias e Leite (op. cit.), percebemos que as autoras mantêm os principais temas pertencentes à conceituação do Decreto 5.622/05, ou seja, os instrumentos tecnológicos necessários para efetivação da comunicação, o tempo e o espaço como elementos importantes a serem considerados nesta modalidade de educação e a figura do professor e do aluno. Porém, observamos que além dessas questões, essas autoras incluem a instituição como responsável pelo processo de

³⁶ Para maiores informações acesse o site http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2494_98.htm.

³⁷ Acesse o site <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> para leitura completa deste documento.

ensino-aprendizagem. Logo, parece-nos que na visão das autoras o sucesso desta modalidade de ensino não depende única e exclusivamente do professor, mas sim do respaldo institucional.

Desta forma, com base nessas três conceituações acerca da EAD, concluímos que esta é uma modalidade de educação em que o professor e o aluno, separados no tempo e no espaço, fazem uso dos recursos tecnológicos com vistas à interação, apoiados por instituições de ensino que são responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de todo o processo educacional.

Em termos de historicidade, a EAD não é tão recente quanto se imagina. A subseção a seguir apresenta alguns dados sobre este assunto.

2.1.1 EAD no mundo

Conforme Nunes (2009), o início desta modalidade de educação data possivelmente de 1728 nos Estados Unidos da América (EUA). Através de um curso oferecido pelo professor Caleb Philip, na Gazeta de Boston, alunos tiveram a oportunidade de estudar a distância, tendo a correspondência impressa como meio de comunicação para a efetivação do referido curso. Posteriormente, em 1840, a Grã-Bretanha foi o segundo país a oferecer um curso a distância, tendo Isaac Pitman como professor responsável. Os cursos oferecidos nesses dois países eram de taquigrafia, preparação para concursos públicos, contabilidade, extensão e técnicos, entre outros.

Iniciada nesses dois países, essa modalidade de educação começou a se expandir para outras nações como França, Suécia, Coreia do Sul, Alemanha, Cuba, Canadá, Austrália, Bangladesh, China, Indonésia, Japão, Nova Zelândia, Rússia, Portugal, Espanha, Venezuela, Tailândia, Brasil etc. Assim, em diferentes instituições de diferentes nacionalidades, a EAD foi sendo incorporada como mais uma opção de educação para a população.

Com o passar do tempo, os cursos oferecidos nas instituições desses países não se resumiram apenas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores, à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ou aos cursos técnicos e de extensão como citamos anteriormente. Universidades foram criadas e cursos de graduação e de pós-graduação foram sendo oferecidos, como é o caso da Pennsylvania State University, nos Estados Unidos, criada

em 1892; a Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha, que desde 1972 disponibiliza cursos superiores, nos quais seus alunos possuem os mesmos direitos e deveres que os estudantes de cursos presenciais; e a Universidade Aberta de Portugal, em Portugal, fundada em 1988.

Ainda neste cenário internacional de instituições que trabalham com a modalidade de educação a distância em nível universitário, não poderíamos deixar de citar a Índia que, conforme Nunes (2009), serve de modelo para outros países. Em 1962, a Universidade de Délhi passou a ofertar um projeto-piloto nesta área. Posteriormente, em 1982 foi fundada a Andhra Pradesh Open University, primeira universidade indiana a distância e, em 1985, a Índia cria a Indira Gandhi National Open University.

Outro modelo de universidade que oferece cursos a distância é a Open University. Para Nunes (op. cit.), esta instituição, contando atualmente com mais de 200 mil alunos, é uma das que mais se destaca no cenário internacional, servindo de referência e de influência para as outras universidades que lidam com esse modelo educacional. Criada em 1969, e trabalhando em parceria com a British Broadcasting Corporation (BBC), a Open University não só disponibiliza cursos de formação e qualificação de técnicos e trabalhadores, como também cursos de graduação e de pós-graduação nesta modalidade de educação.

Além de diversos cursos superiores, técnicos e de extensão, no panorama da EAD há também países que têm programas de aperfeiçoamento e de capacitação direcionados aos docentes, como é o caso da Indonésia, que em 1950 criou o National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Center, e de Bangladesh, que em 1985, criou o National Institute of Educational Media Technology (NIEMT).

Quanto ao cenário nacional, vejamos a seguir como o Brasil se posiciona em relação aos demais países em termos de EAD, levando em consideração seu início, os aparelhos tecnológicos utilizados e os aspectos legislativos aos quais está vinculado.

2.1.2 EAD no Brasil

Conforme Alves (2009), mesmo antes de a EAD no Brasil estar oficialmente aberta ao público em 1904, no final do século XIX, já se ofereciam cursos de datilografia a distância, mais especificamente no Rio de Janeiro.

Até o início da década de 70, o Brasil se posicionava no ranking mundial como um dos países que mais se destacavam quanto ao desenvolvimento da EAD. Entretanto, durante a ditadura militar, a censura passou a comandar o cenário educacional nacional e, sendo o rádio nesta época, o principal meio de comunicação usado na educação a distância, seu desmonte foi o que motivou o Brasil a sair do ranking. Após o período de estagnação, que durou cerca de 30 anos, esse país retorna ao cenário da educação a distância possibilitando uma nova etapa de crescimento nesta modalidade em nível nacional.

As fases da EAD no Brasil são marcadas pelo uso dos meios de comunicação. Desta forma, vejamos como ocorreu a evolução desta modalidade de educação em nível nacional, fazendo a relação com os avanços tecnológicos desses meios. Segundo Palhares (2009), a evolução dos meios de comunicação utilizados na EAD é caracterizada não por etapas, mas por *ondas*, uma vez que no processo de transição de um meio para outro não há evidências de uma separação estanque, ou seja, não há como delimitar a inserção de um novo meio de comunicação e a saída do antigo, até porque nesse processo as novas tendências não substituem por completo as anteriores, pois elas são complementares.

Diante dessa indicação de Palhares (op. cit.), sugerimos uma divisão geral de quatro *ondas* no processo evolutivo da EAD em termos de meios de comunicação, tomando por base os quatro meios de comunicação que mais tiveram impacto nessa modalidade educacional. Primeiramente a correspondência, depois o rádio, seguindo-se a televisão e, por último as NTICs.

Palhares (op. cit.) apresenta a correspondência como primeiro meio de comunicação usado na EAD, em meados do século XIX. A caracterização do processo de ensino-aprendizagem mediado pela correspondência não se dá apenas pela emissão do material didático através do correio, mas principalmente pela mediação professor-aluno-professor, que ocorre através do envio de cartas. O uso desse meio de comunicação na EAD foi duradouro e seu desaparecimento ocorreu na década de 90 do século passado.

Na sucessão dos meios de difusão dos cursos da EAD, surge o rádio. No Brasil, conforme Alves (2009), este aparato tecnológico passa a ser utilizado pela primeira vez, sob o comando do Ministério da Educação, a partir de 1937, através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Nesta fase da EAD, podemos citar como exemplificação de programas educacionais radiofônicos: A Voz da Profecia, fundada pela Igreja Adventista; a Universidade do Ar no Rio de Janeiro e em São Paulo; a Fundação Padre

Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, além de algumas escolas radiofônicas criadas pela Igreja Católica, que deram origem ao Movimento de Educação de Base, e também o Mobral, que estava vinculado ao governo federal e era oferecido à população em nível nacional.

Entre as décadas de 60 e 70 os cursos ofertados nesta modalidade de educação eram “[...] destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho” e tinham basicamente um “[...] caráter maciçamente instrucional [...]” (BIANCO, 2009, p. 56). Como mencionamos anteriormente, devido à censura no período da ditadura, o Brasil passou por um longo período de estagnação em relação à difusão da EAD através do serviço de radiodifusão, e apenas em 1990 é que há uma retomada deste meio de comunicação nesta modalidade de educação. Desta vez não apenas o governo, mas também instituições não governamentais se empenham em transmitir programas educacionais, oferecendo à população não mais cursos regulares complementares da educação formal, mas, sim, cursos que tenham como meta principal a construção do conhecimento acerca da *cidadania, saúde, educação, meio ambiente, cultura e empreendedorismo* (cf. BIANCO, op. cit.).

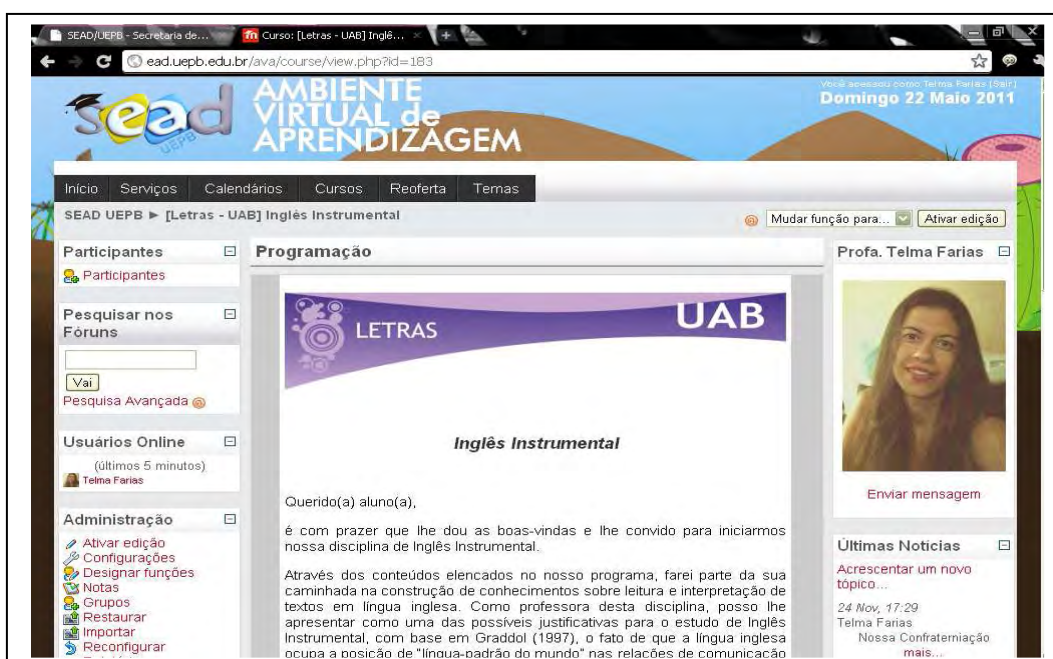
Posteriormente ao rádio, outro meio de comunicação usado pela EAD é a televisão. Segundo Alves (2009), os incentivos para se transmitir programas educacionais através desse aparato tecnológico têm início na década de 60. No final desta década, o Ministério das Comunicações baixou uma portaria que obrigava as emissoras comerciais a disponibilizar um tempo gratuito para a transmissão de programas educativos e só em 1990 é que esta obrigatoriedade foi extinta, o que, para Alves (op. cit.), significou um *grande retrocesso*, uma vez que os canais abertos de televisão, a partir de então, passaram a disponibilizar programas educativos em horários que não eram acessíveis ao público.

A alternativa de solução para este problema é a criação de emissoras de TVs fechadas, como por exemplo, as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura e a TV Escola. Esta última é mantida pelo governo federal e conforme Alves (op. cit.) disponibiliza bons programas para a população.

Por fim, na última *onda* sugerida no início desta subseção, temos a inclusão das NTICs. Estas, desde meados de 1995, possibilitam um diferente espaço para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem da EAD e, de acordo com Maia e Mattar (2007), passam a caracterizar a educação a distância *online*.

O novo ambiente, marcado pelo *boom* da Internet, é a virtualidade. Este espaço abre as portas para uma dinamização da educação a distância, despertando o interesse de diversas instituições em oferecer cursos nesta modalidade. A título de exemplificação do uso das NTICs na EAD, temos o *moodle*³⁸, plataforma de aprendizagem utilizada pelos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁹ oferecidos pela EAD da UEPB. Este sistema de gestão de ensino, segundo Sabbatini (2010), apresenta como ferramentas padrões: (i) o conteúdo instrucional: materiais e atividades; (ii) ferramentas de interação e (iii) ferramentas de avaliação (cf. SABBATINI, op. cit., p. 4-5). Vejamos a seguir a figura⁴⁰ representativa desta plataforma:

Figura 4 – Plataforma moodle da disciplina de Inglês Instrumental do curso de Letras da UEPB/EAD



Fonte - <http://ead.uepb.edu.br/ava/course/view.php?id=183>. Acesso em: 02/02/2011.

Com a inserção das NTICs na EAD, surge a necessidade de modificações nas estruturas pedagógicas e metodológicas dos cursos a distância e, como consequência, as mudanças apontam para um novo perfil do aluno e do professor. Nesta fase da EAD, o papel destes sujeitos é transformado, cabendo a cada um deles se adaptar da melhor forma possível para que os seus desempenhos não sejam afetados.

³⁸ Anacrônico de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

³⁹ Para maiores explicações sobre esses dois sistemas (UAB e PAR) vide a subseção 2.1.2.1, p. 63-64.

⁴⁰ Fonte: <http://ead.uepb.edu.br/ava/course/view.php?id=183>. Acesso em 22/05/11.

Segundo Palloff e Pratt (2004), no início da EAD, a preocupação das instituições de ensino estava voltada para a orientação aos professores, uma vez que o objetivo principal era a simples transmissão de conhecimentos. Contudo, o aprimoramento das ferramentas tecnológicas e as recentes exigências do mercado de trabalho desviam o foco dos cursos a distância para o aluno. Nas palavras dos autores, atualmente “A aprendizagem *online*, em seu melhor aspecto, está centrada e focada no aluno.” (PALLOF e PRATT, op. cit., p. 13), principalmente quando o assunto se refere aos cursos de nível superior (graduação e pós-graduação). Isto se deve ao fato de que nesta fase de estudo, na qual os alunos, na maioria das vezes, encontram-se na faixa etária entre o final da adolescência e a idade adulta, há uma tendência a autoaprendizagem, ou seja, a heutagogia⁴¹. Esta nova perspectiva de ensino se baseia na máxima de que a função do professor não é de ensinar, mas de “[...] *facilitar* a aquisição de conhecimento” (op. cit., p.15, grifo das autoras).

Diante desta realidade, o surgimento de um novo perfil de aluno virtual traz consigo outras exigências quanto ao papel dos docentes que lecionam em cursos *online*. Nesta fase moderna da educação a distância, já não mais cabe aquele modelo didático-pedagógico que tinha como base o ensino tradicional segundo o qual “[...] o professor encontrava-se no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão de conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar [...]” (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p. 107). Nesse contexto, faz-se necessário que o professor, além de saber usar os recursos tecnológicos disponibilizados nas plataformas dos cursos, aproprie-se da metodologia direcionada ao processo de ensino-aprendizagem a distância e conheça as necessidades deste aluno virtual, para que possa desempenhar de forma satisfatória sua função de professor virtual.

Em termos de legislação, Gomes (2009) informa que, até meados da década de 90, a EAD brasileira era considerada *clandestina* ou *excepcional*, pois carecia de uma lei que a validasse, garantindo-lhe o “[...] *status* de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino.” (DIAS e LEITE, 2010, p.17). Em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei 9.394, estabelecida pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta modalidade de ensino passa a ser reconhecida nacionalmente. Em 10 de fevereiro de

⁴¹ Segundo Almeida (2009), a autoaprendizagem também denominada de heutagogia, é uma tendência de aprendizagem autodirigida em que há o reconhecimento de “[...] experiências cotidianas como fonte de saber [...]” e também a incorporação da “[...] autodireção da aprendizagem como foco de experiências” (op. cit., p. 107).

1996, ela é normatizada através do Decreto 2.494 que é revogado em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto 5.622, publicado no Diário Oficial da União (DOU).

É precisamente no Artigo 80º da Lei 9.394/96 que há a referência acerca da educação a distância: “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.” Porém, em artigos anteriores (5º, 32º, 36º e 38º), já há elucidações quanto à utilização desta modalidade de educação, daí abrirem-se as possibilidades do seu uso como alternativa complementar para a educação nos diferentes níveis de ensino.

Antes de nos adentrarmos na questão da EAD nos cursos superiores, foco de nossa pesquisa, abordamos de forma resumida a aplicabilidade desta modalidade de educação na educação básica no nível fundamental e médio nas escolas brasileiras. Maia e Mattar (2007), argumentam que “Ao contrário do que muita gente imagina a educação a distância é também utilizada na educação básica” (op. cit., p.42). Diferentemente do que ocorre no exterior, como no caso dos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, onde escolas de nível básico oferecem aos alunos a possibilidade de estudar na modalidade de educação a distância, aqui no Brasil, a oferta de EAD para este nível é feita com restrições. De acordo com o Decreto 5.622, nos incisos do Artigo 30º, a EAD serve apenas para complementar a aprendizagem, e só em casos excepcionais⁴² é que será permitido ao aluno o estudo completo nesta modalidade de educação. Neste Decreto 5.622, além de uma nova definição⁴³ para esta modalidade de educação, apresentam-se alguns dispositivos referentes ao ensino superior⁴⁴ e ao corpo docente⁴⁵.

Os Artigos 20º, 21º, 22º e 23º apresentam as normas a serem respeitadas pelas instituições que pretendem criar cursos nesta modalidade de educação. Os parágrafos e incisos destes artigos abordam questões acerca do credenciamento, do número de vagas, do processo

⁴² Estes casos se encontram nos incisos do Parágrafo Único do Artigo 30º do Decreto 5.622 e os alunos contemplados são aqueles que: I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III - se encontram no exterior, por qualquer motivo; IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial; V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI - estejam em situação de cárcere.

⁴³ O Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, revogado pelo Decreto 5.622 de 20 de dezembro de 2005, apresenta uma conceituação diferente deste. Conforme o decreto 2.494, em seu Artigo 1º, a EAD “[...] é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.” Ver na página 53 a definição dessa modalidade de educação indicada pelo Decreto 5.622.

⁴⁴ Artigo 2º, V b., Artigos 20º, 21º, 22º e 23º.

⁴⁵ Artigo 26º, IV b

de autorização, do reconhecimento e renovação etc. Já o artigo 26º, mais precisamente a letra “b” do inciso IV, apresenta uma indicação sobre a responsabilidade das instituições para com o processo de seleção e a oferta de cursos que capacitem professores e tutores.

Ainda em termos de historicidade não poderíamos deixar de mencionar a importância da fundação da ABED, em 1995 e da criação da Secretaria da Educação a Distância (SEED), em 1996. A ABED, criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores, é uma sociedade científica sem fins lucrativos que tem como finalidade “[...] o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da Educação a Distância [...]” (cf. regimento da ABED⁴⁶). Essa associação tem sede em São Paulo e até meados de 2010 contava com 26 unidades⁴⁷ de apoio distribuídas nas regiões do Brasil e também no exterior, mais especificamente na Inglaterra.

A criação da SEED pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto 1.917 em 27 de maio de 1996, teve como finalidade promover além de “[...] inovações a partir da área tecnológica nos processo de ensino e aprendizagem.”, também “[...] a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras [...]” (DIAS e LEITE, 2010, p. 24). Dentre os programas e ações⁴⁸ desenvolvidos por essa secretaria destacamos: (i) o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997 com o objetivo de distribuir em nível nacional computadores para todas as escolas municipais e estaduais de educação básica localizadas em zonas urbanas e rurais; (ii) a biblioteca virtual Domínio Público, lançada em 2004, que é considerada a maior biblioteca virtual nacional disponibilizando obras literárias, artísticas e científicas através de textos, sons imagens e vídeos e (iii) a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), que, criada em 2007, tem a finalidade de oferecer, na modalidade a distância, cursos profissionalizantes na área tecnológica. Sua extinção, que ocorreu em janeiro deste ano, representou, para Carlos Eduardo Bielschowsky⁴⁹, ex-secretário deste órgão, uma sinalização de que houve uma qualificação na EAD e de que, fundamentado na fala do

⁴⁶ Para ler texto na íntegra, acessar o site http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=21.

⁴⁷ Após o 16º CIAED (Congresso Internacional ABED de EAD), que ocorreu em Foz do Iguaçu no estado do Paraná em agosto de 2010, ficou determinado a necessidade de uma reestruturação destas unidades, que antes eram chamadas de *polos* e que passarão para a denominação de *núcleos*. Para fins deste texto, continuaremos usando o termo *polo*.

⁴⁸ Dados obtidos através do site do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=8222.

⁴⁹ Estas considerações de Bielschowsky estão inseridas em entrevista concedida à Folha Dirigida da EAD. Para ler texto na íntegra, acessar o site <http://ead.folhadirigida.com.br/?p=4633>.

ministro da educação, Fernando Haddad, não mais é viável separar ensino presencial do ensino a distância.

2.1.2.1 EAD: ensino superior no Brasil

Ao compararmos a inserção da EAD no ensino superior nacional com a de outros países, como é o caso da Inglaterra (Universidade de Londres e a Open University criadas em 1836 em 1969, respectivamente); a África do Sul (Univeristy of the Cape of Good Hope, fundada em 1873) e a Universidad Nacional de Educación na Espanha que funciona desde a década de 1970, percebemos quão recente se dá a inserção desta modalidade de educação nas nossas universidades.

Segundo Maia e Mattar (2007), no universo das universidades brasileiras, as Universidade de Brasília (UnB) é a pioneira na oferta de cursos neste modelo educacional. Em 1979, a UnB, através do Programa de Ensino a Distância (PED), passa a ofertar o primeiro curso de extensão. Até 2006 esta instituição era considerada aquela que tinha o maior número de alunos nesta modalidade de educação (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007, p. 40), sendo ultrapassada atualmente pela Universidade de Gama Filho, localizada também no Distrito Federal (Censo EAD, 2009, p. 91).

Na esfera do ensino superior, Kipnis (2009) comenta que, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que, em 1995, criou o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, é uma das instituições pioneira na oferta de cursos de graduação em EAD em nível nacional. Seguindo esta proposta de formação de professores em curso superior a distância, em 2000, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) juntamente com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) disponibilizaram à população docente atuantes na rede pública a oportunidade de cursar uma graduação na modalidade a distância, através do Curso Normal Superior. Outro exemplo de oferta de curso de graduação para a formação de professores em exercício é a UnB que, conforme Kipnis (op. cit.), conseguiu formar, aproximadamente, mil docentes da rede pública. Ainda na década de 90, outras universidades passaram a disponibilizar cursos de pós-graduação, dentre elas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que ofereceu em 1996, um programa de pós-graduação na modalidade EAD, no departamento de Engenharia de Produção.

Em nível regional, mais especificamente no Estado da Paraíba, as universidades Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e UEPB respectivamente, também disponibilizam cursos nesta modalidade de ensino. A UFPB oferece, além dos cursos de graduação (Licenciatura em Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Matemática, Letras, Letras Libras e Pedagogia), cursos de aperfeiçoamento (Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Educação de Jovens, Produção de Material Didático e Educação em Saúde), e de pós-graduação (especialização em Gestão Pública Municipal), além de projetos de implantação, no ano em curso, de especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça, Educação no Campo e Estatuto da Criança e do Adolescente. A UEPB, por sua vez, contexto de nossa pesquisa, disponibiliza cursos de licenciatura e de especialização. Na próxima subseção, trataremos com mais detalhes sobre a inserção da EAD na UEPB.

Com o objetivo de difundir a educação superior, o MEC instituiu os sistemas UAB e PAR. O Sistema UAB, criado em 2006, através do decreto 5.800, pelo MEC juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, é uma política pública que objetiva prioritariamente expandir a educação superior no Brasil, através da formação de professores da Educação Básica na modalidade da educação a distância. Além desta meta, este sistema, que tem a Diretoria de Educação a Distância (DED) como seus principais articuladores, também se responsabiliza pela avaliação da educação superior na modalidade EAD.

A UAB, esclarecem Dias e Leite (2010), não é uma nova instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância. É um sistema responsável sobretudo por proporcionar uma articulação das universidades municipais, estaduais e federais para a criação de cursos superiores que atendam à demanda da população de cada região. Ao propor a criação de cursos a distância, as universidades têm seus projetos apreciados e avaliados por especialistas que determinam a viabilidade ou não da instalação dos cursos solicitados, nas instituições interessadas; também são analisadas as condições de instalação de polos para apoio das fases presenciais da EAD. Estes polos são espaços físicos que se localizam nas cidades onde há carência de oferta de cursos de graduação, e devem disponibilizar uma estrutura compatível à demanda de alunos que residem na região em que o polo se localiza. Estes espaços devem oferecer não só os elementos físicos (biblioteca e computadores conectados à Internet), como também os recursos humanos, como tutor e coordenação. Com base no portal do MEC,

atualmente, cerca de 88 instituições federais e estaduais (universidades e institutos), integram este sistema⁵⁰.

Quanto ao segundo sistema – o PAR –, trata-se de um instrumento de planejamento educacional que deve ser elaborado por municípios e estados com o objetivo de trazer melhoria para o ensino do país. Ao aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵¹, as unidades federativas interessadas devem identificar não só as metas que devem ser alcançadas num prazo de quatro anos, como também dados que apontem as necessidades educacionais de cada localidade para que, a partir destas informações, o PED possa disponibilizar apoio financeiro e técnico aos órgãos educacionais responsáveis pela administração do PAR.

Atualmente os cursos da UEPB que funcionam na modalidade a distância estão vinculados a UAB e ao PAR. O curso de Letras, foco de nossa pesquisa, em seu início tinha apenas a UAB como sistema articulador de funcionamento. Entretanto, no começo do primeiro semestre de 2010, a grande quantidade de alunos matriculados, fez a universidade aderir ao PAR.

2.1.2.2 EAD na UEPB e o curso de Letras a Distância

A Universidade Regional do Nordeste (URNe), fundada em 1966, foi transformada em UEPB através da lei 4.977, em 1987. Atualmente, tem sua sede em Campina Grande, no estado da Paraíba, e conta com os *campi* de João Pessoa, Guarabira, Catolé do Rocha, Lagoa Sêca, Patos e Monteiro.

A preocupação e o envolvimento desta universidade com a formação de docentes em exercício não são recentes. Segundo o Projeto de Licenciatura em Letras a Distância, de 1992 até 1994 foram implantados telepostos em municípios paraibanos com a finalidade de capacitar profissionais da educação que pudessem atuar no projeto *Salto para o Futuro* e na TV Escola. Já em 1996, a UEPB passou a participar de projetos tais como: o Programa de

⁵⁰ “De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos” (cf. site: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21)

⁵¹ Este plano é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado pelo MEC em abril de 2007 através do Decreto 6.094.

Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO); o Programa de Professores Alfabetizados (PROFA) e Parâmetros em Ação e Pedagogia em Regime Especial, que objetivavam a formação de professores.

Em 2006, esta universidade em parceria com a UAB/MEC, começou a ofertar cursos de graduação de Bacharelado em Administração e Geografia, tendo a Coordenação Institucional de Programas Especiais (CIPE) como responsável pela gestão acadêmica e administrativa. Posteriormente, vieram os cursos de Administração Pública e de Licenciatura em Letras/Português.

No ano de 2007, através da resolução UEPB/CONSUNI, esta instituição disponibiliza aos cidadãos do Estado da Paraíba e às cidades de regiões circunvizinhas, o curso de Licenciatura em Letras Habilitação em Português e Literaturas.

O Projeto de Curso de Licenciatura a Distância (Letras), faz menção a pesquisas direcionadas ao âmbito educacional nacional que apontam para o baixo nível de rendimento de leitura e de escrita de alunos de escolas públicas, tanto do Ensino Fundamental como do Médio, aproveitamento que está aquém do esperado pelo MEC. Como causa desse fato, este projeto indicou a falta de políticas públicas direcionadas à formação docente nas instituições de ensino superior e que, como consequência, passava a afetar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os professores em exercício não tinham a qualificação⁵² necessária para exercer a docência.

Diante desta problemática e com a finalidade de reduzir ao máximo esses números, o MEC ampliou o sistema UAB que, por sua vez, em 2006, divulgou o edital n.º 01 informando que municípios, estados e o Distrito Federal, como também universidades interessadas em oferecer cursos de graduação em Licenciatura, poderiam elaborar seus projetos para apreciação.

Assim, a UEPB, instituição de ensino superior comprometida com a formação docente, apresentou sua proposta de criação do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância. O projeto para este curso tem como objetivo geral:

⁵² Conforme os dados apresentados por este projeto, na época em que foi produzido, os índices da região nordeste quanto ao percentual de professores sem licenciatura eram de 44,07% e de 24,14% nos níveis fundamental e médio respectivamente.

Formar professores do ponto de vista humanístico, científico, cultural e pedagógico, através de estratégias e tecnologias de Educação a Distância, para trabalharem no ensino e na pesquisa em Língua Portuguesa e suas Literaturas, sem educação básica, nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio⁵³ (PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA – LETRAS, 2007, p. 5).

Quanto ao público alvo deste projeto, essa instituição direciona sua oferta de vagas prioritariamente aos professores em exercício que lecionam as séries finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio, em escolas municipais e estaduais, mas que não têm curso superior na referida área. Posteriormente, após atender à demanda desses profissionais, as vagas também podem se estender a pessoas interessadas neste curso, mas que, no entanto, não atuam na docência.

Como processo seletivo, o projeto pontua que o mesmo deve ocorrer em caráter especial uma vez que não é eliminatório, não acompanha o calendário do vestibular como nos cursos da modalidade presencial e as provas contemplam apenas conhecimento de disciplinas específicas da área, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e uma Língua Estrangeira. Quanto à carga horária, ela é similar a do curso na modalidade presencial, ou seja, o aluno deverá cumprir as 2.830 horas-aula durante o período de quatro anos.

Vejamos, na seção seguinte, informações específicas sobre a docência na EAD, no caso, o que determina a legislação sobre as responsabilidades docentes, e as novas funções deste profissional.

2.2 A docência na EAD

A reflexão inicial desta seção gira em torno da ausência/presença da figura do docente nos documentos oficiais. Na definição de educação a distância apresentada no Decreto 2.494-98 (vide p. 50), o termo professor está ausente, e esta modalidade de educação é identificada como uma atividade de *autoaprendizagem*. Já no Decreto 5.622-05 (vide p. 53), há a exclusão deste termo e a inclusão da figura do docente, juntamente com a do aluno, como principais atores desse processo. Diante dessa constatação, podemos supor que, até 2005, não se dava

⁵³ Projeto de Curso de Licenciatura a Distância – Letras. Campina Grande, 2007, p. 5.

importância à mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem da modalidade EAD.

Ainda em termos de legislação, ao compararmos esses dois decretos, percebemos também a inserção do termo *tecnologias da informação e comunicação* (TICs), que antes não aparecia. Assim estes elementos – professor e TICs – são vitais no novo conceito de EAD, portanto de igual relevância para a caracterização desta modalidade de educação.

É evidente que o surgimento das NTICs deu abertura para a expansão da comunicação humana em todos os âmbitos sociais, seja econômico, político, religioso e também educacional. Em relação a este último, estas ampliações interativas, viabilizadas por diferentes instrumentos virtuais disponibilizados nas plataformas de ensino das instituições que trabalham com a EAD, segundo Teles (2009), revelam:

[...] novas práticas de ensino, as quais nos levam a novas reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Na sala de aula virtual, o ambiente é diferente do presencial [...]. Também mudam as noções de espaço geográfico e de tempo [...] (op. cit, p. 72).

Diante dessas considerações, Teles (op. cit.) faz alguns questionamentos “Como é o processo de ensino nesse novo ambiente e qual é o papel do professor nele?” (op. cit., p. 72). A segunda inquietação mencionada pelo autor é comum para a maioria dos estudiosos que se encontram envolvidos com a educação a distância, como é o caso de Berge e Collins (1996), Gonzalez (2005), Maia e Mattar (2007), Bentes (2009) e Dias e Leite (2010).

Conforme Teles (op. cit.), há diferentes modelos que propõem uma categorização das responsabilidades pedagógicas na docência da EAD. Para justificar sua afirmação, ele cita Manson (1989) e Berge e Collins (1996). Vejamos no quadro a seguir, como se posicionam estes autores quanto às atividades docentes da EAD:

Quadro 7 - Tipos de atividades docentes da EAD.

Autores	Tipos de Atividades Docentes da EAD
Manson (1989)	✓ <i>organizacional</i>, que remete ao trabalho de planejamento e de gerenciamento; ✓ <i>social</i>, referente ao estabelecimento e a manutenção de boas relações em sala de aula virtual e ✓ <i>intelectual</i>, relativa à promoção da participação do aluno e ao encorajamento e correção de suas contribuições.
Berge e Collins (1996)	✓ <i>pedagógica</i>, que se refere às tarefas de apoio ao aluno no processo de aprendizagem; ✓ <i>social</i>, uma vez que cabe ao professor a tarefa de criar um ambiente favorável à interação e como consequência à criação de um ambiente solidário; ✓ <i>gerencial</i>, em referência às tarefas administrativas e ✓ <i>de suporte técnico</i>, que abarca não só a assessoria aos alunos em relação ao uso das ferramentas tecnológicas disponíveis nas plataformas de ensino, como também a escolha de <i>softwares</i> adequados aos cursos oferecidos.

Fonte - Adaptado de Manson (1989, *apud* TELES, 2009) e Berge e Collins (1996).

Vale salientar, em consonância com Berge e Collins (op. cit.) que as responsabilidades não devem estar direcionadas apenas a um docente “Nem todos estes papéis precisam ser desempenhados na sua totalidade pela mesma pessoa. De fato, esta possibilidade é rara”⁵⁴ (op. cit., p. 1).

Considerando as atribuições listadas nesse quadro, percebemos que na fase contemporânea da EAD, o professor deve ser um profissional com múltiplas habilidades, bem diferente das concepções anteriores, em que sua função se resumia à transmissão de conhecimentos. Ainda considerando a visão de Berge e Collins (op. cit.) a diferenciação principal da concepção atual em relação à anterior está no fato de que o docente da EAD também é responsável pelo suporte técnico a ser dado ao aluno, embora eles façam a ressalva de que essas atribuições não devem ser direcionadas a um único professor. Porém, na prática percebemos que, apesar dessa observação, quem designa as atribuições ao professor na maioria das vezes espera que um único indivíduo cumpra com todas elas.

Dias e Leite (2010) também destacam a diferença quanto à responsabilidade do professor da EAD em comparação daquele da modalidade presencial, e reforçam que a figura do professor assume um valor coletivo nesta modalidade de educação. Argumentam os autores que:

⁵⁴ “Not all of these roles need to be carried out in their entirety by the same person. In fact, it may be rare that they are” (BERGE e COLLINS, 1996, p. 1) [Tradução nossa].

[...] existe uma certa indefinição quanto ao papel e funções do professor a distância. Na complexa tarefa de educar a distância surgem outras tarefas distintas daquelas existentes no meio presencial: o “autor”, que seleciona conteúdos; o “tecnólogo educacional” [...], que organiza o material pedagógico; o “artista gráfico” que trabalha sobre a arte visual e final do texto/material; o “programador” etc. Neste sentido, a característica principal do ensino a distância é a de “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva (BELLONI, 1999, p. 81, grifo do autor)” (op. cit., p. 65)

Face às especificações das tarefas apresentadas por Dias e Leite (2010), e das quatro responsabilidades indicadas por Berge e Collins, (1996), podemos visualizar diferentes profissionais desempenhando diferentes funções que não estão relacionadas à execução da atividade de docência propriamente dita, isto é, às tarefas relativas à explicação de conteúdos, correção de avaliações, mediação de discussões etc, somam-se as do tecnólogo educacional, do artista gráfico e do programador. Assim, diante dessas novas atribuições do professor da EAD, é visível a necessidade de se traçar um novo perfil desse docente.

Como nossa pesquisa se centra no papel do tutor da EAD, reservamos a próxima subseção para o aprofundamento da discussão em torno das atribuições reservadas a essa categoria de profissional.

2.2.1 A tutoria na EAD

Conforme vimos anteriormente, na atual conjuntura da educação a distância, as atividades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da EAD não se resumem à simples disponibilização de material didático ao aluno ou ao atendimento deste pelos profissionais do curso em um espaço *on-line*, identificado como sala de aula virtual. Antes, durante e após esta fase, há inúmeras outras tarefas que, segundo Chadwick e Rojas (1980, *apud* NISKIER, 2000), devem ser desempenhadas por diferentes sujeitos, que compõem um grupo de profissionais especialistas em diferentes áreas, tais como: analista de sistemas educativos; analista de sistemas de instrução; planejador; produtor de materiais; psicólogo, avaliador e perito em medidas (op. cit., p. 389).

Todas essas diferentes especialidades profissionais necessárias ao funcionamento eficiente de cursos da EAD, objetivam, acima de tudo, a satisfação das necessidades do aluno virtual. Palloff e Pratt (2004) com base em Strong e Harmon (1997), acrescenta às novas

exigências⁵⁵ feitas pelo aluno que procura um curso desta natureza, esta outra: a interação humana.

À medida que os atuais cursos a distância oferecem uma abordagem centrada no aluno e defendem que o conhecimento não pode ser transmitido, mas sim construído através de uma relação de interatividade, não só entre professor-aluno como também entre aluno-aluno, observamos a importância que o professor assume na esfera virtual para garantir a eficácia destes cursos.

Dentre os diversos tipos de docentes, conforme classificados por Dias e Leite (2010), observamos que a responsabilidade maior para com a prática da interação recai sobre o tutor, uma vez que ele é o profissional que está diretamente em contato com o aluno e que desempenha diferentes atribuições no exercício da sua profissão.

Segundo Gonzalez (2009), cabe ao o tutor:

[...] mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um. (op. cit., p. 40)

Essa diversidade de tarefas desempenhadas pelo tutor da EAD ao mesmo tempo que revela a importância deste profissional nesta modalidade de ensino faz-nos debruçar sobre seu fazer pedagógico com o intento de compreender seu trabalho e possivelmente trazer contribuições para os que estão envolvidos nesse contexto. É sobre esse fazer que versa a subseção a seguir.

2.2.1.1 Atribuições e papéis do tutor

A inserção da NTICs na EAD (vide p.57) traz consigo a necessidade da incorporação de diferentes profissionais na execução de atividades diferenciadas nesta modalidade de ensino, como pontua Niskier (2000), fundamentado em Chadwick e Rojas (1980), e Dias e Leite (2010). Assim, o professor do ensino presencial ao passar a atuar na prática do ensino a distância se depara com uma modificação na própria configuração do corpo docente. Ele

⁵⁵ Conforme Strong e Harmon (1997, *apud* PALLOFF e PRATT, 2004) os alunos virtuais se interessam por programas que objetivem atender suas necessidades educacionais, ou seja, que ofereçam atenção ao aluno, que disponibilizem tecnologia segura e que transmitam informações adequadas. (cf. op. cit., p. 73-74).

passa a dividir com outros profissionais, e com outras categorias de professores, a responsabilidade de executar atividades que, no ensino presencial, estão direcionadas apenas a um único docente.

Nesta nova fase da EAD, os sujeitos que participam desta modalidade de educação, designados por Maia e Mattar (2007, p. xiii) como *players*⁵⁶, são variados, como variadas também são as atribuições e os papéis⁵⁷ designados a cada um deles. E neste contexto contemporâneo da EAD, ainda não há um “[...] entendimento completo desses *players* [...] sobre os *papéis* que cada um desempenha, seus direitos, *deveres* e sua *responsabilidades* [...]” (MAIA e MATTAR, op. cit., grifos nossos). Em relação ao corpo docente desta modalidade de educação, esses autores complementam que “Professores, autores e tutores acabam se confundindo e não sendo apropriadamente preparados para desempenhar sua nova função pedagógica [...]” (MAIA e MATTAR, op. cit.).

Analisando esta afirmação, parece-nos que o sujeito que desempenha a atividade de tutoria na EAD ocupa uma categoria diferenciada daquela específica do professor no processo de ensino-aprendizagem. Este fato é evidenciado não apenas por estes autores, mas pela maioria dos outros que tratam da docência nesta modalidade de educação. Como bem salientam Maia e Mattar (op. cit.), ainda há uma inconstância na determinação das funções dos vários tipos de docentes da EAD.

Esta falta de entendimento e de definição dos papéis de cada profissional desta modalidade de educação afeta, de modo particular, a execução das suas respectivas tarefas. Direcionando nossa atenção para a função e para as atribuições do tutor na EAD, veremos a seguir alguns posicionamentos de diferentes teóricos acerca dessas duas questões. Gostaríamos de esclarecer que, em meio a essa indefinição quanto aos papéis e tarefas atribuídas aos diferentes professores da EAD, alguns autores, ao exporem suas concepções acerca deste profissional, nem sempre fazem a distinção entre os diferentes tipos de docentes. Desta forma, as considerações que traçaremos a seguir, levará em conta esta generalização.

Para traçarmos um quadro com as várias atividades designadas ao tutor da EAD, fizemos um levantamento, com base em Palloff e Pratt (2002), Niskier (2000), Maia e Mattar

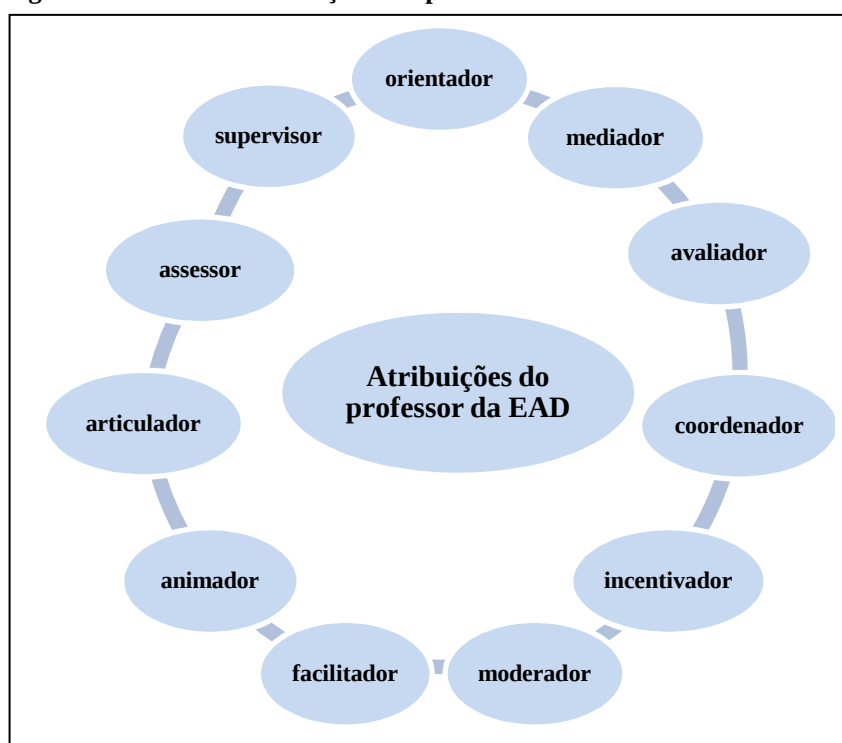
⁵⁶ Conforme esses autores, estes *players* são “[...] professores, alunos, produtores de conteúdo, *web designers*, pedagogos, administradores etc” (MAIA e MATTAR, 2007, p. xiii).

⁵⁷ Nesta pesquisa, consideraremos os vocábulos *tarefa* e *atividade* como sinônimas de *atribuição*, e o termo *função* sinônimo do vocábulo *papel*.

(2007), Gonzalez (2009), Dias e Leite (2010), e também no manual (ver anexo 2), na busca de especificar as tarefas que a tutoria da EAD deve executar. A análise realizada confirma que as atribuições deste profissional não estão bem definidas, pois a maioria dos autores, ao comentar sobre as responsabilidades dos docentes desta modalidade de educação, faz uso apenas da nomenclatura *professor*, muitas vezes não especificando a que tipo de docente está se referindo, ou seja, as tarefas e papéis são generalizados a todos os professores da EAD, não havendo distinção entre professor-formador, professor-tutor etc. As exceções dessas particularidades específicas às atribuições da tutoria estão em Niskier (2000), Maia e Mattar (2007), Gonzalez (op. cit.), Bentes (2009) e Dias e Leite (op. cit.).

Desta forma, sistematizamos, na figura a seguir, as várias tarefas que são atribuídas aos *professores* da EAD, fundamentando-nos nos autores anteriormente citados.

Figura 5 - Diferentes atribuições dos professores da EAD.



Em referência à tutoria, conforme Bentes (op. cit.), o tutor da EAD, mesmo antes de desempenhar sua função de professor, tem que: (i) se especializar na área; (ii) dominar todo o conteúdo que será apresentado ao aluno; (iii) ter habilidade para lidar com os ritmos particulares dos alunos; (iv) saber usar as novas ferramentas tecnológicas; (v) estar apto para ser um investigador e disponibilizar tempo para realizar intervenções contínuas junto aos alunos.

Atendidos todos estes pré-requisitos, a este profissional cabe desenvolver as diversas atividades propostas no manual a ele destinado. Vejamos na sequência as respectivas tarefas destes professores citadas nesse documento (vide anexo 2):

- (i) mediar a comunicação de conteúdos entre *professor* e aluno;
- (ii) acompanhar as atividades discentes;
- (iii) apoiar o *professor* da disciplina no desenvolvimento das atividades;
- (iv) acessar o AVA regularmente e dar retorno às solicitações dos alunos no prazo de 24 horas;
- (v) manter contato permanente com os alunos;
- (vi) colaborar com a coordenação em atividades avaliativas dos alunos e da disciplina;
- (vii) participar das atividades de capacitação;
- (viii) elaborar relatórios mensais sobre os alunos;
- (ix) apoiar operacionalmente a coordenação nas atividades presenciais.

Observando as atribuições da tutoria indicadas no manual, parece-nos que esse documento categoriza este profissional não como professor, mas como um possível auxiliar deste no desempenho de suas atividades, pois nos itens (i), (ii) e (iii) cabe ao tutor atuar como ponte entre professor e aluno e também apoiar o docente no processo de ensino-aprendizagem. Retomamos esta questão mais adiante, quando da análise dos dados desta pesquisa.

Dando continuidade à relação das funções de tutoria, conforme Maia e Mattar (2007), o tutor da EAD desempenha três papéis distintos, que são:

- (i) *administrativo e organizacional*, ou seja, organizar a classe virtual, definir o calendário e objetivos do curso, estabelecer regras, acompanhar o aprendizado dos alunos, coordenar o tempo para acesso ao material e realização das atividades;
- (ii) *social*, ou seja, responsável pelo contato inicial da turma, dar *feedback* aos alunos, deve gerar senso de comunidade;
- (iii) *pedagógico e intelectual*, ou seja, elaborar atividades, incentivar pesquisas, avaliar respostas, coordenar discussões, sintetizar pontos, desenvolver clima intelectual, auxiliar na interpretação do material *multimedia*, avaliar rendimento, explicar critérios de avaliação.

Já na visão de Niskier (2000), há duas condições essenciais para a definição do perfil ideal do tutor da EAD: a condição *intelectual* e *humana*. A primeira remete ao conhecimento metodológico e acadêmico, capacidade lógica, condições para exercer a profissão e disponibilidade para participar de cursos de capacitação. Quanto à condição humana, este autor faz referência a todas as habilidades físicas, psicológicas, cognitivas e morais para a execução das atividades de tutoria (boa saúde física e mental, capacidade de liderança, humildade profissional etc). Além dessas condições, Niskier (op. cit.) acrescenta as seguintes funções:

- (i) comentar os trabalhos dos alunos;
- (ii) ajudar os alunos em discussões e planejamento de trabalho;
- (iii) explicar conteúdos;
- (iv) responder as diversas questões tanto em relação ao conteúdo quanto à própria instituição;
- (v) interagir através de telefone, fax e e-mail;
- (vi) supervisionar trabalhos e projetos dos aluno;
- (vii) atualizar os dados referentes ao desenvolvimento do aluno;
- (viii) apresentar-se nos encontros presenciais;
- (ix) informar aos coordenadores quanto às dificuldades dos alunos;
- (x) intermediar a relação instituição e discente;
- (xi) participar do processo avaliativo do aluno;
- (xii) sugerir possíveis soluções para problemas individuais dos alunos.

Verificamos, pois, ao comparar as tarefas dos professores da EAD (conforme figura 5, p.72), com as dos tutores, listadas por diferentes autores e pelo manual, uma semelhança de papéis entre o professor e o tutor desta modalidade de educação. E esse fato só vem contribuir para a manutenção do impasse: quem deve fazer o quê? Ou seja, a quem realmente compete determinadas funções, já que elas estão direcionadas às duas categorias de profissionais ao mesmo tempo? E, se realmente assim o for, haveria a necessidade de se estabelecer o nível de execução das referidas atribuições. Para um melhor entendimento, vejamos o caso das tarefas de *orientação*, de *supervisão*, de *mediação* e de *avaliação*. Essas são designadas ao mesmo tempo ao professor e ao tutor. Desta forma, caso a instituição não defina a linha divisória dessas atividades para seus respectivos executores, isto é, onde inicia e termina o trabalho do

professor e o do tutor respectivamente, há de se supor que possivelmente haverá um impasse quanto à realização das atribuições.

É essa similaridade e sobreposição de funções, que provocam diversas dúvidas quanto ao verdadeiro papel do tutor da EAD e as reais atribuições a serem desempenhadas no processo de ensino-aprendizagem requeridas por esta modalidade de educação.

Essas relações de funções e de papéis referentes à tutoria da EAD nos darão respaldo para a análise das representações elaboradas pelos tutores participantes da pesquisa, numa tentativa de entender qual o papel que estes sujeitos percebem ao desempenharem suas atividades.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez delineado o arcabouço teórico que sustenta a nossa pesquisa, traçamos neste capítulo a orientação metodológica norteadora da coleta e da análise dos dados que compõem o nosso *corpus*. Desta forma, situamos inicialmente a natureza da pesquisa (vide seção 3.1), em seguida o contexto da investigação (vide seção 3.2) e posteriormente, na seção 3.3, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Finalmente, na seção 3.4, discorremos sobre os procedimentos de análise utilizados, com vistas a elucidar a análise dos dados desta pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza etnográfica e netnográfica, estando vinculada ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, por articular, na visão de Hine (2003 [2000]), Bortoni-Ricardo (2008) e Kozinets (2010), os seguintes aspectos:

- (i) as práticas sociais dos sujeitos pesquisados;
- (ii) os pesquisadores enquanto agentes ativos dessas práticas;
- (iii) o microcosmo para o qual a pesquisa se volta e
- (iv) o contexto – seja o espaço real ou o virtual da internet em que ocorrem os registros das falas dos participantes da pesquisa –, isto é, o processo interacional alvo do nosso estudo.

Lembramos que o caráter interpretativista da pesquisa se deve à busca de compreender como os sujeitos pesquisados, em nosso caso os tutores, percebem e compreendem o fenômeno estudado, ou seja, o seu papel na EAD. Isto porque objetivamos não apenas explicar um fenômeno, mas desvelar a partir da interpretação dos tutores o verdadeiro papel da tutoria nesta modalidade de educação. A abordagem etnográfica se justifica por ser o pesquisador um participante ativo da vida profissional dos atores, um observador e relator atuante, como assevera Bortoni-Ricardo (2008), ou seja, um agente ativo.

Quanto à abordagem netnográfica, Kozinets (2010) concebe este tipo de pesquisa como uma extensão da etnografia, visto “[...] incluir a influência da Internet nos mundos sociais contemporâneos⁵⁸” (op. cit., p. 1). Neste sentido, ao defender que os mundos sociais estão se tornando cada vez mais digitais⁵⁹, os teóricos argumentam que, para se entender a sociedade contemporânea, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas na Internet, isto é, da netnografia, até porque, como justifica Kozinets (op. cit.), as experiências sociais *online* são significativamente diferentes das experiências sociais vivenciadas face a face. Logo, a caracterização desta pesquisa como sendo também netnográfica se apoia na concepção deste autor, que fundamentando-se em Howard Rheingold (1993, p. 3 *apud* KOZINETTS, op. cit. p. 8-9), afirma que uma pesquisa de natureza netnográfica deve apresentar as seguintes características:

- (i) análise de grupos de pessoas partícipes de comunidades virtuais resultantes de conexões através da Internet;
- (ii) necessidade de comunicação entre os sujeitos;
- (iii) número mínimo de pessoas integrantes da comunidade;
- (iv) interações abertas ao público;
- (v) um número considerável de interações;
- (vi) exposição de sentimentos humanos e
- (vii) possibilidade de formação de relações pessoais.

Desta forma, o grupo de tutores participantes desta pesquisa integra uma comunidade virtual cujas atividades se desenvolvem através de uma diálogo constante entre os sujeitos. Este processo interacional é marcado pela exposição de sentimentos que podem resultar na formação de relações pessoais.

Ainda sobre a caracterização da netnografia, Kozinets (2010) aponta elementos peculiares a este tipo de pesquisa e alega que a netnografia diverge da etnografia quanto: (i) ao tipo de acessibilidade aos dados e de observação destes; (ii) à forma como o pesquisador coleta e analisa os dados, e (iii) aos procedimentos éticos.

⁵⁸ “[...] include the Internet’s influence on contemporary social worlds” (KOZINETTS, 2010, p. 1) [Tradução nossa]

⁵⁹ Conforme Kozinets (2010), em 2009, mais de 22% da população mundial eram usuários ativos da Internet, ou seja, participavam comunicativamente no espaço virtual.

Sendo assim, uma vez que, além das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, consideramos também como *corpus* da nossa pesquisa as entrevistas no *chat*, coletadas através da utilização de um *blog*, justificamos a identificação deste estudo com as abordagens da etnografia e da netnografia.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

O desenvolvimento de nossa pesquisa ocorreu na UEPB, mais especificamente, no curso de Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Literatura), oferecido por esta instituição na modalidade da educação a distância, no período de 2010.2 compreendendo o período de 08 de agosto a 02 de dezembro de 2010. Como esta universidade mantém vínculo com dois tipos de programas, UAB e PAR, os quatorze tutores deste curso se distribuem em dois grupos: metade vinculada à UAB e a outra metade ao PAR.

Ressaltamos que a pesquisa envolveu apenas cinco tutores do curso; entretanto no princípio o convite fora feito pela pesquisadora aos quatorze tutores da referida instituição. Inicialmente, três deles, alegando não ter disponibilidade de tempo, não aceitaram participar do estudo e, posteriormente, outros seis que aceitaram colaborar com o trabalho também desistiram, alegando os mesmos motivos dos três primeiros. Esta é a razão do número limitado de participantes.

Objetivando a preservação da identidade dos sujeitos participantes, eles mesmos designaram nomes fictícios: Clarice, Letícia, Lidiane, Lorena e Josefine. Em referência ao programa ao qual estão vinculados na EAD, os dois primeiros fazem parte da UAB e os três últimos do PAR. Quanto à formação acadêmica e à experiência profissional dessas tutoras, todas são graduadas em Letras e, excetuando Lidiane, já lecionaram na modalidade presencial, em instituição pública ou privada. Devemos acrescentar que Lidiane e Clarice são mestrandas e Josefine é especialista, e as duas últimas tutoras também concluíram o curso de Comunicação Social e atuam na área de jornalismo.

Em relação aos motivos que conduziram esses profissionais à ocupação do cargo de tutoria da EAD, estes são variados, porém os principais remetem a questões financeiras e

aquisição de experiência. Vejamos, no quadro a seguir, uma síntese desses dados cuja fonte é o questionário sociocultural⁶⁰ (vide apêndice A) aplicado no início da pesquisa.

Quadro 8 - Dados sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos tutores participantes da pesquisa.

Tutor da EAD	Ocupação profissional atual	Formação/ Instituição	Experiência profissional docente	Motivos para ocupar o cargo de tutoria na EAD
Clarice	Tutora e assessora de imprensa	Graduação em Letras (UEPB) e em Comunicação Social (UEPB); mestranda em Comunicação	Professora de inglês na EJA e em escola da rede pública por um ano	A importância para a carreira acadêmica
Letícia	Tutora	Graduação em Letras (UEPB)	Professora de Português instrumental (SENAI), e de língua Portuguesa em escola da rede pública e privada no Ensino Fundamental por um ano	(i) Por curiosidade; (ii) questões financeiras e (iii) experiência docente em nível superior
Lidiane	Tutora	Graduação em Letras (UEPB); mestranda pela UEPB	Nenhuma	A necessidade de adquirir experiência profissional na docência
Lorena	Tutora	Graduação em Letras (UEPB); especialização em Língua Portuguesa (UEPB)	Professora de Língua Portuguesa em escolas da rede pública e privada nos níveis Fundamental e Médio por quase três anos	(i) A necessidade de trabalho; (ii) por ser uma atividade menos estressante que o trabalho de professor em regime presencial, no ensino Fundamental e Médio
Josefine	Tutora e jornalista	Graduação em Letras e Comunicação Social; especialização em Língua Portuguesa ambos pela UFPB	Professora de Língua Portuguesa em instituições públicas e privadas nos níveis Fundamental, Médio e Superior por dez anos	Possibilidade de fundir a experiência de sala de aula com as TICs

Em termos de localização geográfica dos tutores, a UEPB oferece dois polos para o curso de Letras da EAD: um em Campina Grande e outro em João Pessoa. Dos cinco participantes, Josefine trabalha no polo de Campina Grande e reside neste mesmo município. Os outros quatro tutores exercem suas atividades no polo de João Pessoa, e residem nesta mesma cidade.

O ingresso desses professores no exercício da tutoria se deu através de um processo de seleção, previamente divulgado em março de 2010, através de um edital de convocação.

⁶⁰ Para maiores informações sobre esse questionário, vide seção 3.3 nesse mesmo capítulo.

Iniciado o semestre, cada tutor se responsabilizou pelas disciplinas⁶¹ oferecidas naquele período dando assistência a uma média de trinta alunos. A carga horária de todos esses tutores no início do semestre correspondia a vinte horas semanais a serem cumpridas no polo. Sendo assim, esse local permanecia aberto nos três turnos para viabilizar aos alunos o atendimento, não só presencial como virtual. Porém, na metade do semestre os tutores de Campina Grande reivindicaram a redução de horas presenciais, alegando o agravante de a maioria dos alunos do curso, em virtude de trabalhar no turno diurno, acessava o AVA no horário noturno e de este ambiente se situar numa região de difícil acesso. Assim, a sugestão dos tutores para preencher as vinte horas de trabalho foi a de atuar presencialmente no polo no turno diurno, e virtualmente no horário noturno, de modo a evitar o deslocamento para o referido local. Essas reivindicações foram avaliadas pelas coordenações dos respectivos programas, PAR e UAB, e posteriormente aceitas. Quanto aos tutores de João Pessoa, essa mesma decisão de mudança na estrutura de atendimento virtual ao aluno, só ocorreu no início do primeiro semestre de 2011.

Ao longo dos quatro meses em que se deu a coleta dos dados, esses colaboradores, ao mesmo tempo em que iam desempenhando suas atividades de tutoria, teciam considerações quanto a sua prática pedagógica como tutores da EAD, através das reflexões disponibilizadas no *blog* e das entrevistas semiestruturadas no *chat* e em áudio (vide apêndice D e E), direcionadas pela pesquisadora. As duas figuras a seguir exemplificam, respectivamente, uma das reflexões sugeridas pela pesquisadora e um momento no *chat* com uma das tutoras.

⁶¹ No semestre em que realizamos a pesquisa foram ofertadas cinco disciplinas – Novas Tecnologias em Educação, Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, Inglês Instrumental, Prática Pedagógica I e Língua Portuguesa I.

Figura 6 - Reflexão com os tutores no chat



Fonte - <http://conversandotutoread.blogspot.com/?zx=1b0f315b4f430b12>. Acesso em 17/03/2011.

Bem pessoal, após o questionário da primeira postagem, lhes convido a nossa primeira reflexão. Antes de tudo ofereço a mensagem deste vídeo a vocês. Espero que apreciem!

Figura 7 - Chat com os tutores



Fonte - http://xat.com/web_gear/chat/go_large.php?id=114351897. Acesso em: 26/10/2010.

P: Bem vamos começar? J: Ok P: Se, minha palavras demorarem um pouco para aparecer é porque estou digitando, ok? J: ok P: Então em nossa última postagem você definiu o trabalho do professor, e apreciei muito a definição que você colocou "o faroleiro" J: ☺ P: Então, de acordo com Machado (2007), na definição que ela coloca, ela inclui as prescrições como um instrumento necessário para o fazer do professor.

Sendo assim, nossa análise consiste na apreciação das interpretações formuladas por esses profissionais, na tentativa de responder aos questionamentos apresentados na introdução desta pesquisa. Vejamos a seguir os procedimentos para coleta de dados.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

A coleta dos dados ocorreu, conforme já mencionamos, no segundo semestre de 2010, mais especificamente, entre os meses de agosto a dezembro do referido ano. Especificamos a seguir as etapas e seus respectivos instrumentos de coleta:

- (i) levantamento e análise do texto prescrito⁶² *manual de atribuição dos tutores* da UEPB/EAD (ver anexo 2);
- (ii) aplicação do questionário sociocultural (ver apêndice A) através do *blog*;
- (iii) desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio (ver apêndices B e C) e no *blog*, mais especificamente, através do *chat* (ver apêndices D e E).

Utilizamos o *blog*, também conhecido por *weblog* ou *online log*, devido ao fato de ele permitir uma interação virtual entre pesquisador e sujeito pesquisado, sem que estes precisem se deslocar para a efetivação da pesquisa, e também por disponibilizar diferentes ferramentas de interação virtual, como o *chat* e a postagem, recursos também usados na nossa coleta de dados. Através do questionário sociocultural (vide apêndice A), composto de dez perguntas e disponibilizado junto à primeira postagem do *blog* em dezesseis de setembro de 2010, tivemos acesso a informações sobre os sujeitos participantes, no que respeita ao grau de escolaridade, à experiência na docência, e aos motivos que os conduziram para trabalhar com a educação a distância. Porém, apenas no mês de outubro é que esses profissionais começaram a respondê-lo, visto que para participar do primeiro *chat*, que ocorreu entre os

⁶² No início de nossa pesquisa, os textos prescritivos que serviriam de dados para nosso *corpus* eram o manual e o edital de convocação para seleção de tutores. Porém, devido a fatores de ordem profissional, não nos foi possível analisar este último documento. Desta forma, justificamos o porquê do edital estar inserido nas perguntas das entrevista 2 em áudio e dos *chats*.

dias vinte e cinco e vinte e oito de outubro, os colaboradores deveriam inicialmente responder a primeira postagem.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, optamos por esse tipo de entrevista uma vez que ela não só facilita a delimitação do tema, por permitir ao pesquisador direcionar o assunto, mas também por ser um gênero que permite a construção de identidades através da interação comunicativa, como afirma Medrado (2007) “A entrevista [...] envolve seus interlocutores em construção de significados, porquanto na interação, as pessoas agem por meio dos seus discursos ao se construírem e construírem os outros” (MEDRADO, op. cit., 744). No quadro a seguir detalhamos o momento da coleta.

Quadro 9 – Calendário das entrevistas com os tutores

		Primeira Entrevista		Segunda Entrevista	
		<i>Campina Grande</i>	<i>João Pessoa</i>	<i>Campina Grande</i>	<i>João Pessoa</i>
Em Áudio	<i>Data</i>	10/09	18/09	11/12	09/10
	<i>Duração</i>	11 min	3 a 6 min	6 min	3 a 5 min
	<i>Local</i>	Polo	Polo	Sala de aula ⁶³	Polo
No Chat	<i>Data</i>	26/10	25, 27 e 28/10	07/12	07 e 08/12
	<i>Duração</i>	45 min	40 a 60 min	30 min	25 a 60 min

3.4 Procedimentos de análise

Indicamos na seção anterior os textos que serviram de base para nossa análise: (i) o texto prescritivo (manual); e (ii) as representações dos tutores acerca das prescrições e do trabalho realizado por eles, registradas através das quatro entrevistas, duas em áudio e duas por meio do *chat* disponibilizado no *blog*. A escolha desses dados e dos procedimentos de coleta está diretamente relacionada às questões de pesquisa mencionadas na introdução da pesquisa. Sintetizamos, na tabela a seguir, os dados coletados, seus respectivos procedimentos e as categorias de análise.

⁶³ A escolha desse local se deu devido ao fato da conveniência já que nesta data, os tutores participantes estavam aplicando a avaliação final na faculdade de Administração da UEPB.

Tabela 1 - Síntese dos procedimentos de coleta e análise de pesquisa

Questões de Pesquisa	Dados Coletados	Procedimentos de Análise	Categorias para Análise
1. Em que medida os textos prescritivos, que definem as tarefas dos tutores da EAD, revelam os verdadeiros protagonistas desta atividade? 2. Até que ponto as atribuições designadas ao tutor a distância através das prescrições são suficientes para que a atividade destes docente atinja os objetivos indicados?	- Texto prescritivo a. manual	- Identificação dos textos prescritos quanto à classificação apresentada por Fillietaz (2004b apud BUENO, 2009, p. 77). - Levantamento de dados acerca do contexto sociointeracional de produção. - Análise do contexto de produção, e da arquitetura textual das prescrições. - Identificação e análise dos tipos de agir e dos protagonistas dessas prescrições.	-Textos prototipicamente prescritivos a. procedimentais b. prescritivos c. prefigurativos -Semiologia do Agir a. contexto sociointeracional de produção a. contexto de produção b. arquitetura textual c. tipos de agir d. protagonistas
3. Como as representações do tutor sobre sua prática diária revelam um distanciamento entre o trabalho prescritivo e o trabalho realizado? 4. De que modo essas representações sinalizam para uma compreensão do papel deste tutor nesta modalidade de educação?	- Entrevistas a. áudio b. <i>chat</i>	- Análise interpretativa dos discursos dos tutores colaboradores acerca do trabalho prescrito e do trabalho realizado, fundamentada nas modalidades impressas nos textos.	- Modalizações a. lógicas b. deônticas c. apreciativas d. pragmáticas

Para realizarmos a análise do documento, o manual, inicialmente fizemos a sua caracterização quanto a tipificação textual, baseando-nos na proposta de Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009) e, posteriormente, ancorados na Semiologia do Agir (vide subseção 1.1.2, p. 34), analisamos o contexto de produção, a arquitetura textual e os protagonistas.

Quanto aos textos produzidos pelos tutores, em relação às entrevistas semiestruturadas em áudio, fizemos uso das normas de transcrição indicadas por Dionísio (2001) (ver anexo 5). Quanto aos textos dos *chats*, tal procedimento não foi necessário uma vez que os textos ali produzidos são escritos.

CAPÍTULO IV - REFLEXÕES ACERCA DE TEXTOS SOBRE A TUTORIA DA EAD

Organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira, nos destinamos à análise do texto prescritivo, o *manual* direcionado aos tutores da EAD, fundamentados na Semiologia do Agir. De início, julgamos necessário caracterizar esse tipo de texto. Para tanto, pautamo-nos na teoria de Fillietaz (2004b *apud* BUENO, 2009), que aborda os tipos de textos prototipicamente prescritivos (vide capítulo I). Em seguida, fazemos a análise propriamente dita dos dados, ancorando-nos na Semiologia do Agir. Nesta etapa, atentamos não só para os aspectos externos ao texto, ou seja, o contexto sociointeracional de produção e o contexto de produção, mas também os aspectos da infraestrutura textual, isto é, o plano global. Posteriormente, indentificamos os tipos de agir e, em seguida, reconhecemos os principais protagonistas desse documento. Na segunda seção, dedicamos à interpretação das representações desses profissionais, impressas nos seus textos. Ambas as análises têm respaldo epistemológico nas concepções assumidas por Bronckart e Machado (2004) e por Bronckart (2006; 2008; 2009 [1999]) sobre o ISD.

Por Semiologia do Agir (cf. capítulo I, p. 34), devemos entender, retomando Bronckart e Machado (2004), um nível de análise do ISD que pode contribuir para melhor compreender as formas do agir, através dos discursos dos sujeitos. Já as modalizações, traduzem os *julgamentos, as opiniões e os sentimentos* (cf. BRONCKART 2008, p. 90) elaborados sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Diante do exposto, acreditamos que a Semiologia do Agir nos ajudará a compreender melhor quem são os principais protagonistas do manual de tutoria da EAD. As reconfigurações do papel do tutor, nas vozes dos participantes da pesquisa, contribuem igualmente para nosso entendimento acerca de como se posiciona o tutor dessa modalidade de educação em relação às prescrições que lhe são direcionadas e ao seu trabalho realizado. Passemos para a análise⁶⁴ do manual de tutoria da EAD.

⁶⁴ Em virtude de as categorias de análise aqui propostas manterem um vínculo com as perguntas de pesquisa, remetemos o leitor à introdução do trabalho (vide p. 19-20) para melhor se situar e compreender a análise.

4.1 Uma leitura sobre o manual de atribuições do tutor à luz da Semiologia do Agir

De modo a observar as categorias de análise na perspectiva da Semiologia do Agir, discutimos, na sequência, sobre: os textos prototipicamente prescritivos; o contexto sociointeracional de produção; o contexto de produção; a arquitetura textual (plano global); os tipos de agir e os protagonistas e suas funções sintático-semânticas.

4.1.1 Textos prototipicamente prescritivos: tipificação do manual

Antes de iniciarmos a análise do manual, fundamentados na Semiologia do Agir, precisamos situar a categoria a que esse documento pertence, segundo a concepção epistemológica de Fillietaz (2004b *apud* BUENO 2009) (vide Capítulo I). Portanto avaliamos se o manual é um texto procedimental, prescritivo ou prefigurativo.

Ao observarmos este documento, verificamos que os verbos no infinitivo (vide Ex. 1) pressupõem, possivelmente, uma obrigação ou norma social através do modalizador implícito *dever*. Este recurso linguístico, conforme já mencionamos no capítulo I, é característico dos textos que objetivam a atribuição de tarefas através de um ato ilocutório *de ordem*.

Ex. 1.

“[...] mediar a comunicação [...] acompanhar as atividades [...] apoiar o professor [...] manter regularidade de acesso ao AVA [...]”

Nesse excerto, e ao longo do manual, percebemos a indicação das diversas atribuições designadas ao tutor pelo emissor, neste caso, o Ministro da Educação, Fernando Haddad. As tarefas de *mediar*, *acompanhar*, *apoiar*, *manter* etc, são prescritas a esses profissionais e transmitidas num tom diretivo. Observamos que não há detalhamento dos procedimentos de *como* e *em que ordem* executar cada tarefa, ou seja, os produtores não especificam os procedimentos de como executar cada tarefa, daí a concepção defendida pelos teóricos de que “[...] as prescrições para o trabalho do professor são bastante vagas e imprecisas [...]” (MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009, p. 102). Além disso, percebemos também que esse documento não apresenta um *discurso antecipatório* (BUENO, 2009, p. 78) responsável

pela transmissão de informações ao trabalhador, isto é, o manual não possui frases que prefiguram o agir do tutor. Diante dessas constatações, sugerimos que este manual faz parte da categoria dos textos prescritivos.

Continuemos a análise sob a óptica da Semiologia do Agir, iniciando com a investigação do contexto de produção.

4.1.2 Contexto sociointeracional de produção

Fundamentados em Bronckart e Machado (2004), reconhecemos a importância do levantamento de dados externos sobre o contexto sociointeracional de produção do manual, uma vez que a compreensão do contexto em que se refere o referido texto, conduz nos a sua análise crítica. Dessa forma, debruçamo-nos sobre alguns textos que mantêm uma relação com esse documento, observando os aspectos sociohistóricos.

O primeiro dado externo relevante para a leitura desse documento é que ele faz parte de um texto maior, ou seja, esse manual é um anexo da Resolução CD/FNDE N° 26, de 5 de junho de 2009. Essa Resolução, por sua vez, foi elaborada pelo MEC, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o objetivo de aprovar critérios e normas referentes ao pagamento de bolsas no âmbito da UAB. A justificativa apresentada para essa aprovação é a necessidade de promover o melhoramento do desempenho dos estudantes bem como da formação inicial e continuada dos professores que ensinam na educação básica.

Considerando estas duas necessidades, voltemos no tempo para esclarecer a participação do Brasil como signatário do Processo de Bolonha. Esse documento, que objetiva a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior para alunos e professores de países europeus e em desenvolvimento, foi implementado no Brasil, através do Parecer nº6/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo MEC. Através da leitura desse documento, verificamos que, por trás do objetivo do Processo de Bolonha, há um interesse dos países europeus em se sobrepôr ao poder norte-americano, como demonstra o Parecer, ao indicar que

Sendo a Comissão Européia o órgão por excelência responsável pelos *interesses comuns* dos países da União, não omite definir como objectivo supremo uma questão que é a do poder europeu na competição mundial, adoptando a fórmula do Conselho Europeu de Lisboa (2000): *tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento*

econômico sustentável, com mais e melhores empresas, e com mais coesão social para o que o Conselho Europeu de Barcelona (2001) fixou em 2010 o limite temporal para fazer dos sistemas europeus de educação uma *referência mundial de qualidade*. De fato, a rivalidade euro-americana no espaço atlântico é assumida [...]” (Resolução nº 6/2004, grifos da Resolução)

Aliando-se a este jogo de interesses, em nível nacional, as políticas públicas educacionais buscam investir em programas no intento de atingir a meta de inserir 30% de jovens no ensino superior até o final de 2011, meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) sob a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC). Desta forma, para alcançar tais resultados, o governo não só criou programas (PROFA, PROFORMAÇÃO), e sistemas de avaliação (ENEM), além de investir na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.

Nessa perspectiva, a EAD se consolida como uma alternativa viável para o alcance desses objetivos, uma vez que, ao compararmos o ensino de graduação na modalidade presencial com o ensino a distância, fica visível que esse último consegue: (i) ampliar o acesso ao ensino superior com mais facilidade que o ensino presencial, principalmente para a população que por motivos diversos (questões de trabalho, moradia em lugares de difícil acesso às universidades etc) não têm condições de estudar em instituições na modalidade presencial, uma vez que a virtualidade permite a ocorrência da interação síncrona e assíncrona no processo de ensino-aprendizagem; (ii) absorver uma razoável quantidade de professores para ocupar o cargo de tutoria, contudo provocando uma precarização do trabalho docente, considerando que estes exercem suas funções por meio de contratos de prestação de serviço e que não chegam a receber dois salários mínimos pela realização de suas atividades, entre outros fatores.

Logo, compartilhamos com Bronckart e Machado (2004) a ideia de que o conhecimento sobre o contexto sociointeracional que circunda os documentos prescritivos nos possibilita uma leitura *menos inocente* desses textos, que no caso de nossa análise é o manual de atribuição de tutoria da EAD. Assim, tomamos conhecimento dos interesses envolvidos na oferta de cursos pela EAD. Na seção subsequente, passemos a olhar também criticamente o contexto de produção, os tipos de agir e os protagonistas desse curso.

4.1.3 Contexto de produção

Discriminamos no quadro a seguir quais são os elementos constitutivos do manual, sob os planos físico e sociossubjetivo. Apresentamos o documento oficial no anexo 2.

Quadro 10 - Contexto de produção do manual analisado

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO MANUAL ANALISADO	
<i>Plano Físico</i>	
- lugar de produção	Distrito Federal ⁶⁵
- momento de produção	05 de junho de 2009
- emissor	Fernando Haddad
- receptor	Instituições e pessoas interessadas nas orientações e diretrizes acerca do pagamento de bolsas do sistema da UAB, especificamente para o cargo de tutoria da EAD
<i>Plano Sociossubjetivo</i>	
- lugar social	MEC
- posição social do emissor	Ministro da educação Fernando Haddad
- posição social do receptor	Responsáveis pelas instituições e os prováveis tutores
- objetivo	Divulgação das informações e determinação das atividades a serem realizadas pelos tutores bolsistas

Suscintateme podemos dizer, em relação a posição social, que o Ministro da Educação, Fernando Haddad, é o emissor que se responsabiliza pela produção e divulgação do documento. Quanto ao receptor, abrange tanto os representantes das instituições que pretendem estar ou estão vinculadas a este sistema de bolsas, como também os sujeitos que ocupam o cargo de tutoria na modalidade a distância.

Passemos ao tópico seguinte, relativo à análise dos dados, focalizando a arquitetura textual do manual, mais especificamente seu plano global.

4.1.4 Arquitetura textual: plano global

Nesta subseção descrevemos as partes constitutivas do manual e a forma como elas se articulam entre si. Inicialmente, explicitamos os itens que remetem à organização do conteúdo temático:

1. identificação dos responsáveis pela elaboração do documento (MEC, CAPES⁶⁶, EAD e UAB);

⁶⁵ Pressupomos que, tendo sido elaborado pelo MEC, este seria o lugar de produção do referido texto.

2. título;
3. introdução;
4. atribuições de cada profissional (coordenadores, professores e tutores);
5. atribuição específica ao coordenador de polo em referência ao preenchimento dos dados do formulário pelos demais bolsistas;
6. procedimentos a serem seguidos sobre possíveis alterações nas informações apresentadas anteriormente.

Portanto, o plano global do manual de atribuições dos tutores da EAD encontra-se estruturado em seis partes. O início do documento apresenta as quatro entidades que se responsabilizam pela elaboração da prescrição, ou seja, o MEC, a CAPES, a EAD e a UAB. Na sequência, o título especifica que este texto é um anexo, portanto, é parte integrante de um texto maior, a Resolução NRº. 26 de 05/06/09. Logo abaixo do título, encontra-se a primeira informação do texto que menciona as condições de pagamento das bolsas. Essas condições, conforme o documento, estão vinculadas às exigências contidas nos itens I a VII do Art. 9º da referida Resolução. Em seguida, aparecem as informações distribuídas em sub-itens, relativas às atribuições de cada cargo especificamente, ou seja, dos coordenadores, professores e tutores.

Após as indicações de todas as atribuições dos responsáveis pelos cargos mencionados, há uma orientação quanto à função do coordenador de polo, no caso, a incumbência de especificar, quando do preenchimento dos formulários, as atribuições, direitos e deveres dos demais bolsistas de acordo com a função exercida. Por fim, no último item desse texto, aparecem procedimentos a serem seguidos caso haja alterações nas informações sobre os bolsistas, apresentadas no anexo III⁶⁷ desse documento (vide anexo 3).

É importante lembrarmos contudo, reportando-nos a Bronckart e Machado (2004), que o objetivo da análise do plano global do texto não se resume a identificar a estrutura textual. A identificação deste plano também conduz o pesquisador a uma evidenciação sobre a questão dialógica da estrutura que o compõe, ou seja, é através da releitura do plano global

⁶⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶⁷ Este anexo, continuação dos anexos da Resolução nr. 26, é o formulário de cadastramento de bolsistas da UAB.

que se pode identificar as representações que o emissor faz acerca de seu destinatário (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 143-144).

Cabe, no momento, uma reflexão em torno do plano global. Em referência a esse plano, no início do texto, há a especificação dos responsáveis pela sua elaboração e, torna-se visível a exclusão dos tutores desta responsabilidade. O título, por sua vez, elimina, através do vocábulo *bolsista*, a possibilidade de qualquer tipo de vínculo empregatício entre a instituição e o profissional que está sendo contratado. Na sequência, esse texto determina as condições necessárias para que o tutor tenha direito a receber a remuneração mensal estipulada para a referida função. Considerando o valor da bolsa (um pouco mais de um salário mínimo) e as exigências profissionais para a ocupação do cargo (curso superior, experiência profissional, formação pós-graduada ou vínculo com algum curso de pós-graduação), constatamos a desvalorização do profissional da educação pelas instituições governamentais, já que há um desnível entre o valor pago e as exigências feitas. Ao tratar das atribuições gerais de coordenadores, professores e tutores da EAD, percebemos a partir das funções que são designadas aos tutores, a exemplo de: (i) *mediar* a comunicação de conteúdos; (ii) *acompanhar* as atividades discentes, (iii) *apoiar* o professor; (iv) *colaborar* com a coordenação e (v) *contactar* os alunos, que este é considerado tanto um assistente do professor e do coordenador como também um profissional que apóia as atividades discentes.

Na subseção seguinte, vejamos quais interpretações podemos formular em relação aos tipos de agir, o que nos ajudará a compreender melhor como o emissor do documento interpreta o agir do receptor, ou seja, o tutor da EAD.

4.1.5 Tipos de Agir

Relembrando os tipos de agir (vide capítulo I, p. 36), vimos que o *prescritivo* e o *fonte* ocorrem, quando, em relação ao conteúdo temático, seu núcleo se refere respectivamente ao ato oficial realizado pelo signatário e ao trabalho de elaboração do documento. O *agir-decorrente*, por sua vez, remete à realização das prescrições em um tempo futuro.

No manual em estudo, o detalhamento do conteúdo temático nos ajuda a identificar os tipos de agir ali contemplados. Observando o posicionamento dialógico apresentado pelo emissor do texto, verificamos que apenas o *agir-decorrente* está presente nesse documento. Esta afirmação respalda-se no fato de que, ao limitar-se, quase que exclusivamente, a indicar

as funções de coordenação, de professor e de tutor, ele restringe seu conteúdo para apenas especificar as tarefas a serem cumpridas por estes profissionais. Especificamente em relação à tutoria, percebemos que este tipo de agir, o decorrente, é predominante, como podemos constatar a seguir:

Ex.1. *mediar* a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;

Ex. 2. *acompanhar* as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;

Ex. 3. *apoiar* o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes.

Tomando por base as reflexões acerca do plano global desse documento e levando em consideração a predominância do agir-decorrente, podemos inferir que o tutor da EAD é compreendido pelo emissor do manual de atribuições como um sujeito a quem são direcionadas atividades a serem executadas, ou seja, um agente desprovido de motivos, intenções e capacidades.

Na subseção a seguir, que versa sobre a identificação dos protagonistas dessa prescrição, iremos avaliar qual é realmente a posição dos tutores da EAD – se apenas executores das atividades designadas neste documento, ou reais protagonistas..

4.1.6 Protagonistas e suas funções sintático-semânticas

Nesta subseção, seguindo o modelo proposto por Bronckart e Machado (2004, p. 153), apresentamos uma classificação dos protagonistas do manual quanto a sua função sintático-semântica, os tipos de frases e os verbos com suas respectivas ocorrências.

Quadro 11 - Função sintático-semântica dos protagonistas do manual

<i>Protagonista</i>	<i>Função Sintática</i>	<i>Função Semântica</i>	<i>Tipo de Frase</i>	<i>Verbo</i>	<i>Ocorrência</i>
O pagamento de bolsa	Sujeito	Objetivo	pp ⁶⁸	será concedido	1
O beneficiário	Sujeito	Agentivo	PA ⁶⁹	deverá preencher	2
	Sujeito	Agentivo	PA	(d. ⁷⁰) enviá-lo	
Tutor	Sujeito	Agentivo	PA	deverá mediar ⁷¹	10
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) acompanhar	
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) apoiar	
	Sujeito	Locativo	PA	(d.) manter	
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) dar retorno	
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) estabelecer	
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) colaborar	
	Sujeito	Atributivo	PA	(d.) participar	
	Sujeito	Agentivo	PA	(d.) elaborar	
	Sujeito	Locativo	PA	(d.) encaminhar	
Termo de compromisso	Complemento	Objetivo	PA	deverá enviá-lo	1

Fonte – Adaptado de Bronckart e Machado, 2004, p. 153.

Antes de nos deter nos protagonistas deste documento, devemos esclarecer que o texto do manual inicia com a informação referente ao pagamento das bolsas dos tutores, antes mesmo de apresentar as tarefas designadas a este profissional. Por isso, mencionamos a expressão “pagamento de bolsa”, que, nesse contexto é classificado semanticamente como *objetivo*, uma vez que, conforme pontua Bronckart e Machado (2004), *sofre um processo dinâmico* (op. cit., p. 152), ou seja, o processo de concessão sob a condição de comprovação das exigências indicadas no corpo texto.

Em seguida, temos o protagonista *beneficiário* que, sintaticamente tem a função de *sujeito* e semanticamente a de *agentivo*. No contexto desse documento, trata-se do sujeito que deverá realizar duas ações para que o exercício de suas atividades sejam consideradas válidas. Acrescentamos que este protagonista ao assumir a função *agentiva* é concebido, segundo Bronckart e Machado (2004), como aquele que *se responsabiliza por um processo dinâmico*.

Em se tratando do protagonista *tutor* temos, de acordo com o quadro 11, um montante de dez ocorrências, todas na função sintática de *sujeito*. Desse total, nove ocorrências apresentam a função semântica *agentiva*, seguido de duas ocorrências como *locativo* e uma na função de *atributivo*. Dada essa função *agentiva*, o tutor é considerado no documento como

⁶⁸ Principal Passiva.

⁶⁹ Principal Ativa

⁷⁰ deverá

⁷¹ Tanto esse como os verbos *apoiar* e *participar* ocorrem duas vezes cada, em situações distintas.

um profissional que se responsabiliza pela concretização do processo de ensino-aprendizagem, isto é, não é um sujeito que apenas executa tarefas que lhes são prescritas.

Quanto às duas ocorrências do protagonista tutor na função semântica de *locativo*, podemos afirmar que em referência a primeira, ou seja, à atribuição de *manter regularidade de acesso ao AVA* (vide anexo 2), o tutor é aquele sujeito que *está* no AVA como executor de tarefas prescritas, e em relação à segunda ocorrência, a de **encaminhar** relatórios à coordenação (vide anexo 2), temos no verbo em destaque um indicativo de movimento, revelando-se que o tutor é concebido como um indivíduo que realiza atividades sem ser a fonte do processo. Em referência à função semântica atributiva (*participar das atividades de capacitação e atualização*), o tutor é compreendido como um *experenciador* de eventos psicológicos cognitivos.

Diante disso, constatamos, sob a óptica da Semiologia do Agir, que o emissor dessa prescrição, aqui representado pelo MEC, CAPES, EAD e UAB, apesar de não estar explícito, já que o agente da passiva vem omitido, é o responsável pela liberação do pagamento dos tutores, em outras palavras, é quem tem o poder de conceder ou não a remuneração desses profissionais. Dessa forma, esse emissor ocupa a posição de ator, pois tem motivo, intenção e capacidade para agir, ou seja, é a fonte do processo.

Analisando o protagonista beneficiário e considerando a função de tutoria da EAD, percebemos que este remete ao próprio tutor. Portanto, beneficiário e tutor, ambos sintaticamente na função de sujeito, são um único sujeito de modo que no total dos dados há doze ocorrências do protagonista tutor. A maioria delas indicativa de que esse profissional é responsável por um processo dinâmico de mediação da comunicação, de acompanhamento de atividades, de apoio ao professor, de colaboração nas avaliações entre outros.

Diante dessa análise, o tutor é o protagonista que assume responsabilidades diante do processo dinâmico da realização de atividades tais quais *dar retorno, estabelecer contato, elaborar* etc. Ao compararmos os resultados obtidos através da análise do conteúdo temático e do tipo de agir (decorrente), com o papel dos protagonistas, podemos identificar uma dualidade de interpretação do emissor para com seu receptor (o tutor): ora esse profissional é considerado um agente, executor de ações, ora é um ator, um sujeito que possui motivo, intenção e capacidade para realizar as tarefas que lhes são direcionadas.

Uma vez constatada essa dupla interpretação sobre o papel do tutor da EAD, seja como agente, seja como ator, cabe-nos confrontar os resultados obtidos através da análise dessa prescrição com os resultados referentes à investigação dos textos produzidos pelos próprios tutores, o que faremos na seção a seguir.

4.2 As reconfigurações do trabalho nos textos dos tutores

Como já apresentamos no capítulo I (vide p. 31), as modalizações além de *traduzir* as avaliações referentes a alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART, 2009 [1999]), também contribuem com a *coerência pragmática (ou interativa)* do texto e, como consequência, servem como bússola para a interpretação do conteúdo temático pelo destinatário. Retomando a classificação de Bronckart (op. cit.) essas modalizações podem ser classificadas em:

- (i) *lógicas* – as que julgam, à luz dos valores de verdade, os elementos do conteúdo temático como sendo improváveis, certos, possíveis etc;
- (ii) *deônticas* - as que avaliam, à luz dos valores sociais, as proposições enunciadas como necessárias, proibidas, permitidas etc;
- (iii) *apreciativas* – as que, como base no mundo subjetivo, traduzem o que é enunciado como fatos maus, bons, estranhos etc, e
- (iv) *pragmáticas* – as que expressam julgamentos acerca das responsabilidades do agente, considerando suas razões, intenções e capacidades de ação.

Nesse nível de análise, interessa-nos investigar os posicionamentos avaliativos dos tutores da EAD sobre as prescrições e o papel da tutoria nesta modalidade de educação, e acreditamos que as modalizações constituem uma categoria eficaz, oferecendo-nos pistas para a interpretação. Posteriormente a essa etapa, traçamos um paralelo entre esses resultados e a análise do manual (cf. seção 4.1, p. 87)a, para que possamos, assim, tecer nossas considerações finais.

Lembramos que os textos analisados nesta seção são: (i) duas entrevistas em áudio, gravadas no ambiente de trabalho destes profissionais, mais especificamente nos polos (vide

apêndice B e C) e (ii) dois *chats*, ocorridos no *blog* (vide apêndice D e E). Organizamos a análise em quatro segmentos – de 4.2.1 a 4.2.4 –, os dois primeiros centrados na análise das duas entrevistas em áudio; e os últimos nos dois *chats*. Para encerrar este capítulo apresentamos, na seção 4.3 (cf. p. 148) não só a síntese geral da fala dos tutores participantes, mas também considerações referentes ao confronto entre os resultados obtidos através das representações dos tutores e da análise do manual, objetivando caracterizar *o papel do tutor da EAD*.

4.2.1 Entrevista 1: “num vou ser [...] professor vou ser tutora”

O início da entrevista 1 nos revela que os tutores da EAD estão exercendo essa função pela primeira vez, e os motivos que conduziram esses profissionais a ocupar tal cargo (vide apêndice B, perguntas 1 e 3) não divergem muito entre si, como demonstram os relatos de Clarice, Letícia e Lidianne:

Excerto 1:

Clarice: [...] me atraiu muito por ser uma **experiência nova**⁷²... né? porque no caso num/num vou ser/vou ser professor vou ser tutora é uma/é uma **nova função**...[...] e além do mais com **nível superior** né?

Excerto 2:

Letícia: eu acho que assim a **oportunidade** /.../ já que assim o mercado de trabalho tava um **pouco fechado** porque conclui o curso há **pouco tempo**... e também assim pela experiência...

Excerto 3:

Lidianne: [...] foi a:: experiência profissional [...] eu [...] **quero seguir** carreira acadêmica e eu vi que a/essa tutoria seria:: uma **ótima oportunidade** pra eu ingressar nesse mundo porque... apesar de/é tutor mas eu tô tendo contato direto com a educação... é:: superior [...]

Essas falas denunciam que a aquisição de experiência é uma das principais razões que conduziram Clarice, Letícia e Lidianne a optar por assumir o cargo de tutor da EAD, e esse motivo parece estar em consonância com a pouca ou nenhuma experiência dessas tutoras na docência (vide quadro 8, p. 79). Nesse sentido, inferimos que essa modalidade de educação

⁷² Todos os grifos em negrito nos discursos dos tutores são nossos e remetem às modalizações.

parece ser uma porta de fácil acesso à docência para os professores iniciantes, e reportando-nos às considerações que tecemos acerca do contexto sociointeracional do manual (vide subseção 4.1.2, p. 88), esse fato só vem ratificar ao que afirmamos sobre a relação entre a absorção de um bom número de professores pela EAD e custos mínimos.

Ainda constatamos em suas falas que elas fazem uso dos modalizadores apreciativos como forma de avaliar positivamente o conteúdo temático abordado, neste caso, os motivos da escolha do cargo: “[...] *me atraiu muito por ser uma **experiência nova** [...]*” e “[...] *essa tutoria seria:: uma **ótima oportunidade** pra eu ingressar nesse mundo [...]*”. Logo, essa atividade é bem vista por esses profissionais, uma vez que, como afirma Letícia, o *mercado* estava *fechado* para quem concluiu a graduação de licenciatura há *pouco tempo*.

Todavia, ao analisarmos com mais atenção o discurso de Lidiane, percebemos, apesar da menção à *ótima oportunidade*, que ela também demonstra, através da locução prepositiva *apesar de*, um certo descontentamento com essa oportunidade que lhe é dada de adentrar no contexto educacional. Isso se deve ao fato de que aparentemente não lhe fora permitido exercer sua profissão, ou seja, a docência, e o tutor possivelmente não teria os méritos e responsabilidades designadas ao professor. Ainda em referência às representações de Lidiane, o uso da modalização pragmática (*quero seguir*), explicita seu desejo de atuar na área, e, apoiando-se nos critérios que definem o mundo sociossubjetivo (cf. p. 32), a tutora nos revela o aspecto da responsabilidade (BRONCKART, 2009 [1999]) no sentido de que o sujeito intenciona continuar seguindo a *carreira acadêmica*.

Outro dado importante, que sobressai, desta vez, no posicionamento de Clarice é a percepção de que há um distanciamento entre a função de professor e a de tutor nessa modalidade de educação quanto diz: *num/num vou ser/vou ser professor vou ser tutora*. Diante desta representação compreendemos que a sua voz surge como o primeiro indício de que para ela exercer a função de tutoria parece não só lhe eximir de alguma forma das responsabilidades docentes, como também sugere ser este um cargo de status inferior ao do professor.

Quanto à fala de Lorena no excerto 4, a seguir, também é marcada por modalizadores apreciativos, desta vez representados por um substantivo⁷³ e um adjetivo. O uso da expressão “*alunos conscientes*” leva-nos a inferir que ela sente-se diante de uma realidade de ensino

⁷³ Há substantivos que servem como modalizadores apreciativos (cf. LOUSADA, 2004, p. 288).

melhor ao se referir a “[...] uma **chance** né? de/de lidar com alunos que/é **conscientes** [...]”.

Vejamos:

Excerto 4:

Lorena: [...] primeiro de tudo a gente **precisa trabalhar** né? [...] e vi uma **chance** né? de/de lidar com alunos que/é [sic] **conscientes** do que querem né? e:: sem precisar ser PROFESSORA né? ((sorrindo)) [...] então assim... a bolsa né? o valor também:: isso conta mas assim principalmente assim por ser um outro NÍVEL... nível de alu:no de consciência ou seja () sabem o que [[que:REM]] [...]

Neste seu posicionamento, parece-nos que a sua experiência de quase três anos no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada levou-a a conclusão de que os alunos desses níveis não são conscientes, daí ela considerar melhor opção a docência no nível superior. Além desse motivo, a tutora também traz à tona a necessidade financeira (*a bolsa né? o valor também*) e, posteriormente, tal como Letícia, expressa através do modalizador deôntico a necessidade de trabalho (*a gente precisa trabalhar né?*), ou seja, ela se sente na obrigação moral e social de exercer uma profissão. Ainda nesse excerto, Lorena compartilha da opinião de Clarice (vide excerto 1) no que respeita à inserção das responsabilidades conferidas ao professor. Nesse caso, a ocupação do cargo de tutoria *sem precisar ser professora* é vista como fator positivo. Verificamos, pois, posicionamentos antagônicos – enquanto Clarice e Lorena aparentemente parecem não se incomodar com o fato de atuar na área docente sem exercer a função de professor, Lidiane, ao usar o termo *apesar de/é tutor*, sugere-nos uma sutil insatisfação como este fato.

Em referência a voz de Josefine, vejamos como ela se posiciona:

Excerto 5:

Josefine: [...] passei alguns anos na sala de aula:... porém... é:: chega um tempo que [...] trabalhar só por amor num basta... **cê tem que procurar::** é/é atividades... que lhe correspondam financeiramente [...] então [...] eu decidi: ir pra outra área [...] atuo como assessora de imprensa [...] e **eu gosto muito de escrever** me/meu trabalho eu passo... o dia inteiro praticamente... escrevendo [...] então eu sempre pensei assim... em/em/em voltar... eu voltaria a sala de aula...[...] e pelo meu mundo... virtual... que eu tô inserida hoje... seria... uma **ligação fantástica** eu conseguir conciliar... é:: a educação a distância... com ciência e tecnologia... [...] [[então]] na minha/na minha realidade atual foi juntar o **útil** ao **agradável**

Nesse trecho a tutora menciona o fator financeiro, como sendo o motivo que lhe conduziu a abandonar a docência: *cê tem que procurar:: é/é atividades... que lhe correspondam financeiramente*. A opção em seguir outra carreira que lhe seja mais

compensatória em termos econômicos é expressa através do modalizador deôntico em destaque no excerto (*tem que procurar*). Entretanto, por gostar de ser professora (*trabalhar só por amor*), e de escrever (*eu gosto muito de escrever*), ela retorna às atividades docentes, uma vez que acredita ser possível conciliar a atividade de professor com a de assessoria de imprensa. Como bem pontua essa tutora, utilizando-se de modalizadores apreciativos, é uma tentativa de *juntar o útil ao agradável*. Sendo assim, Josefine avalia o motivo pela escolha de exercer a função de tutoria dessa modalidade de educação, a partir de critérios subjetivos, e neste caso, observamos que esses são vistos como benéficos para esse profissional.

Quanto à concepção de tutoria da EAD (vide apêndice B, pergunta 2), evidenciamos que os tutores entrevistados concebem esse profissional de três formas diferenciadas: (i) como um mediador/intermediário entre professor e aluno; (ii) como um assistente dos discentes e, (iii) como um sujeito responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Analisemos a fala de Clarice a seguir:

Excerto 6:

Clarice: [...] *é através... dos tutores que os alunos vão ter contato com a disciplina:: que ele/ele faz um papel de::: **intermédio** entre professor e o aluno e entre o conteúdo e o aluno então ele tá ne/no::/no meio campo ali fazendo::: com que a disciplina aconteça [né]?*

Ao utilizr o modalizador apreciativo *intermédio*, essa tutora julga o profissional como um sujeito que intervém na ação professor-aluno e que possibilita ao discente o *contato com a disciplina*. De acordo com esses julgamentos, possivelmente Clarice entende que o tutor da EAD, por não ser a fonte do processo, é um agente desprovido de motivos, intenções e capacidades para desenvolver o seu agir. Porém, em outras ocasiões o tutor surge como aquele indivíduo que faz *com que a disciplina aconteça*. Parece-nos, nesta voz de Clarice, que esse profissional ocupa a posição de ator, pois *fazer uma disciplina acontecer* é uma ação que requer responsabilidades, e exige consequentemente inúmeras habilidades, saberes e capacidades. Um paralelo entre seu discurso anterior, quando menciona a isenção da responsabilidade de ser professora (*num/num vou ser/vou ser professor vou ser tutora*) (cf. excerto 1, p. 94) e esse atual posicionamento, permite-nos concluir que, para Clarice, o tutor da EAD representa o profissional da educação que se encontra ora como *não-docente*, ora como intervencionista e em outro momento como principal responsável pela disciplina.

Assim como Clarice, Letícia também compreende o tutor da EAD como um intermediário entre professor e aluno, como podemos constatar no texto a seguir:

Excerto 7:

Letícia: *assim eu penso que: a/o/o trabalho é de tá auxiliando tanto os alunos como ao professor né? servir de intermediário*

Letícia julga a concepção do trabalho de tutoria à luz de avaliações subjetivas. Ela expressa sua opinião (*eu penso que [...] servir de intermediário*) sobre a atividade desse profissional através das ações de *auxiliar* e de *intermediar* não só o discente como também o professor da disciplina.

Notamos também este posicionamento na fala de Lidiane, ao fazer uso dos modalizadores apreciativos expressando seu ponto de vista (*eu acho a função de::: dá assistência; contato direto; é mais ou menos aquele mediador*), como evidencia a representação a seguir:

Excerto 8:

Lidiane: *bem:... eu acho/eu acho a função do tutor:: aquela função de::: dá assistência mesmo ao aluno já que nós estamos numa modalidade a distância e o aluno num tem aquele contato direto com o professor: [...] o tutor é mais ou menos aquele mediador entre... entre o/o/p entre o aluno e o professor né? e a/e a disciplina em que ele está responsável...*

Em outro momento, Lidiane, ao final de seu discurso, apresenta um posicionamento diferente quanto à concepção de tutoria. Segundo ela, ainda se utilizando de um modalizador apreciativo, o tutor também *está responsável* pelas disciplinas. Novamente se destaca a dualidade do papel do tutor da EAD para esses profissionais, o que corrobora o ponto de vista de Maia e Mattar (2007) sobre a confusão dos papéis dos docentes (cf. figura 5, p. 72) nessa modalidade de educação. Desta forma, a partir das primeiras representações dos participantes da pesquisa, percebemos que há momentos em que esses profissionais compreendem o tutor como um sujeito que ocupa um cargo de *assistente*, *ajudante*, *mediador* etc, sugerindo assim que esse profissional seja um auxiliar do professor da disciplina. Em outras ocasiões, os participantes percebem o tutor como um ator responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, aquele indivíduo que é a fonte do processo de ensino, e portanto dotado de motivos, intenções e capacidades para realizar as atribuições que lhes são designadas.

Para Josefine, o tutor é um orientador e ajudante dos alunos, um profissional que trabalha para que os discentes alcancem eficientemente os objetivos que lhes foram traçados. Assim ela se posiciona:

Excerto 9:

Josefine: eu entendo que é al/alguém que/que vai... orientar... os alunos... a distância... pra: ajudá-los a:: a obter:... ÊXITO em suas atividades [...] além de/além desse atendimento... ser feito de forma... a distancia [...] **você vai ter: momentos que/que/que: terá que se disponibilizar...** pra tá tanto presencialmente... ou por telefone... ou em qualquer horário... sempre a disposição [...] é um TIPO de assessoria que [...] você vai trabalhar muito mais...

Ao mencionar *você vai ter: momentos que/que/que: terá que se disponibilizar...*, Josefine avalia a tarefa de tutoria de atendimento aos alunos sob os parâmetros sociais, isto é, através do modalizador *ter que*, ela concebe essa atividade como um dever, uma obrigação não só para com os discentes, mas também para a comunidade e a instituição a qual está vinculada. Através dessa voz, Josefine também confirma uma das funções de tutoria da EAD apresentadas por Niskier (2000), ou seja, a de interagir com seus alunos por meio de outros recursos tecnológicos de comunicação, neste caso pelo *telefone*, como abordamos na subseção 2.2.1.1.

Ainda tratando do conceito de tutoria, verificamos a constância, dos modalizadores apreciativos nas vozes dos tutores. O texto de Lorena, a seguir, corrobora esta afirmação:

Excerto 10:

Lorena: [...] eu pesquisei na Wikipédia o que seria tutor porque eu **fiquei curiosa** né? [...] **tutor seria um protetor...** é aquele que está junto do aluno *protegen:do* *ajudan:do* *incentivan:do*... né? [...] ajudando a ele a construir o conhecimento então [...] o/o conceito que tinha lá **ele é menos que o professor e mais que o aluno** (sorrindo) né? [...] então a gente tem um **certo limite de conhecimento** em relação ao professor que **tem mais estudo** mas a gente **sabe mais** que o aluno

Através das representações de Lorena, conhecemos uma de suas características, a curiosidade. Ela se interessa em saber a significação do vocábulo *tutor* possivelmente, antes mesmo de manter os primeiros contatos com algum documento da instituição que disponibilize essa informação. Fundamentada em suas próprias pesquisas, e fazendo uso de modalizadores apreciativos destacados no excerto, ela define o *tutor* como aquele sujeito que *protege, ajuda, incentiva* a construção do conhecimento do aluno, como também aquele que intermedeia a relação professor-aluno.

Além desta caracterização (atendente, protetor, incentivador), ela representa essa relação professor, tutor, aluno, através de uma relação matemática ao definir a posição ocupada pelo tutor, em termos de conhecimento, enquanto um profissional que se situa num nível inferior ao professor e superior ao aluno (*ele é menos que o professor e mais que o aluno*). Desta forma, podemos representar a sua concepção sobre tutoria da EAD em referência aos saberes deste profissional da seguinte forma: professor > tutor > aluno.

Na sequência da entrevista⁷⁴, questionamos sobre o momento em que os tutores tiveram acesso ao texto prescrito impresso que indica as atribuições do tutor a distância (vide apêndice B, pergunta 5). Como resposta, todos os tutores afirmaram, que o acesso ao documento fora viabilizado pela instituição. Entretanto, identificamos que isso ocorreu em momentos distintos, seja no ato da inscrição (Clarice), durante a capacitação (Josefine), no momento da contratação (Letícia), ao ler o edital (Lidiane) ou através de uma reunião (Lorena).

Esses dados nos mostram que anteriormente à sua prática, os tutores tomaram conhecimento das prescrições, sejam pelo meio oral (*durante a capacitação; teve uma reunião*) ou escrito (*na inscrição; no contrato e no edital*). Diante desse fato, podemos dizer que a fala desse profissionais, sobre a tutoria é influenciado pelo discursos anteriores (reuniões, editais) à entrevista. Notamos, pois, que há uma certa apropriação dos vocábulos dos textos prescritivos escritos mencionados por eles, a exemplo das atribuições indicadas no edital⁷⁵ (atender e auxiliar os alunos; colaborar na construção do conhecimento pelo aluno, entre outras).

Ainda com relação aos textos prescritos, questionamos se, além das prescrições escritas, havia formas diferentes de apropriação das atribuições designadas a eles (vide apêndice B, pergunta 6). Para Clarice, as outras fontes de transmissão das tarefas, além das *orientações no treinamento*, dão-se através dos próprios *colegas-tutores*, como podemos constatar quando ela diz:

⁷⁴ Durante a produção da primeira entrevista em áudio, incluímos um questionamento sobre a disciplina de Inglês Instrumental (vide apêndice B, pergunta 4), uma vez que, sendo a pesquisadora professora dessa disciplina, pretendíamos também investigar a questão do conhecimento que os tutores acreditavam ser necessário para conduzir a referida disciplina. Contudo, ao iniciarmos o desenvolvimento da pesquisa, descartamos esta possibilidade, pois percebemos não haver a necessidade de focalizar as questões das entrevistas (em áudio e no *chat*) para a disciplina em particular. Desta forma, justificamos a ausência de análise das representações destes tutores em relação a esta pergunta.

⁷⁵ Fonte: Edital de chamada para seleção de tutores presenciais

Excerto 11:

Clarice: *teve.../teve as orientações NO treinamento né? [...] essa forma de transmissão de conhecimento tá sendo uma troca entre os próprios tutores... eu no/eu/eu quando tô aqui as vezes num tem um tutor de Letras eu fico... ansiosa inclusive a gente teve... tava meio distante né? tava trabalhando de casa no início e eu tava... me sentindo muito perdida porque eu num tinha com quem trocar informação... então a gente falava através das mensagens a gente entrava em contato... [...] a maior parte de conhecimento é com:: os outros tutores... [...]*

A voz de Clarice nos evidencia duas informações relacionadas a modos diferentes de apropriação das atribuições. Inicialmente, ela nos indica que o *treinamento*, além do texto prescrito da inscrição, foi outro canal de transmissão das tarefas dos tutores. Depois, ela nos fala sobre a *transmissão de conhecimento* que ocorre entre esses profissionais, e que ela considera muito importante. Para justificar sua opinião sobre essa importância, Clarice menciona dois momentos distintos. No primeiro, expressando-se por meio de modalizadores apreciativos, ela direciona sua atenção ao início do curso, pontuando que antes de estar dando assistência aos alunos no polo⁷⁶ o grupo de tutores *tava meio distante* e como consequência ela estava se *sentindo muito perdida*. Acreditamos que nessa fase, embora esta tutora tivesse conhecimento sobre as prescrições, através da inscrição e do treinamento, ela parecia desconhecer o que deveria ser feito, e possivelmente, em que sequência realizar as atribuições que lhes tinham sido designadas. Aqui, verificamos uma característica dos textos prescritivos, que, diferentemente dos textos procedimentais, não revelam com maiores detalhes ao trabalhador o que fazer, conforme discutido por Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009).

No segundo momento, Clarice esclarece que quando não está na companhia de seus colegas tutores no polo, ela se sente *ansiosa*. Também nessa passagem, ela faz uma avaliação subjetiva ao usar os adjetivos *perdida* e *ansiosa*. Percebemos ainda que ela sinaliza, não só para a transmissão das tarefas cobradas, mas para uma possível construção do gênero da atividade, já que, como demonstrado na subseção 1.2.1 (cf. p. 41), a transmissão de conhecimento é um fator que contribui para a construção das regras de uma profissão. Isto se justifica considerando que o período de 2010.2 correspondia ao primeiro semestre de um curso pioneiro de Letras oferecido pela UEPB na modalidade a distância, e os tutores eram todos novatos. Sendo assim, podemos afirmar que as representações de Clarice nos indicam que houve uma transferência de atribuições através dos textos orais, ocorridas no treinamento, como também uma troca de conhecimento entre os tutores, através da qual eles

⁷⁶ Conforme informações dos próprios tutores, esses profissionais iniciaram suas atividades de atendimento aos alunos através do AVA, não no polo, mas em suas próprias residências uma vez que a sala designada a esse trabalho só foi liberada ao final da segunda semana do curso.

compartilhavam experiências que serviam de base para a construção do gênero da atividade da tutoria da EAD.

Diferentemente da avaliação subjetiva de Clareice, ao interpretar a existência de outras formas de transferência das atribuições, Josefine faz sua avaliação em nível social, que conforme Bronckart (2009 [1999]), *apresenta os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação [...]* (op. cit., p. 331), como exemplifica o excerto a seguir:

Excerto 12:

Josefine: *não teve muito assim eu acho que::: a/a/até pela questão... do TEMPO... que foi tudo **tem que começar tem que começar...** o que a gente tá buscando HOJE... **o que a gente NECESSITA ainda de informação** a gente tá buscando através dos professo::res das pessoas que: já tiveram experiência AN:TES como professores como tutores*

O uso do modalizador deôntico *tem que* e o reforço, através da repetição na voz de Josefine, enfatiza a obrigação dos tutores de dar início às suas atividades no começo do semestre, ainda que necessitem de muitas informações sobre as atribuições. Ela atribui essa falta de informação à urgência para iniciar o curso, deixando implícito que foi pouco o tempo para a transmissão de informações acerca das tarefas dos tutores (*não teve muito assim eu acho que*). Em outro momento, também por meio da modalização deôntica (*o que a gente NECESSITA*), e assim expressando um direito social (BRONCKART, 2009 [1999], p. 331), a tutora deixa claro que até aquele momento, havia lacunas quanto à especificação das atribuições desses profissionais, e que algumas das informações necessárias estavam sendo transmitidas através dos docentes, ou seja, pelos professores das disciplinas que já tinham tido *experiência AN:TES como professores como tutores*. Logo, há um ponto comum nas vozes de Josefine e Clarice – a importância da troca de conhecimento e de experiência entre os próprios docentes.

Letícia, por sua vez, demonstra desconhecer qualquer outro tipo de canal de transmissão das atribuições da tutoria da EAD, apenas indicando:

Excerto 13:

Letícia: *eu não tenho informação sobre isso*

Já Lidiane e Lorena relacionam as outras fontes de transferência das atribuições à experiência e à prática do dia a dia, como podemos comprovar nos excertos a seguir:

Excerto 14:

Lidiane: *sim eu acho que com: a experiência do dia a dia você vai aprendendo muito porque... não basta apenas esse prescrito porque a gente sabe as nossas funções mas **eu acho que não é uma regra PRONTA nem fixa**... quando a gente começa a ter contato com o aluno a gente vai modifican:do né? essas... essas/essas regras né? aperfeioan:do melhoran:do e adequando a realidade de cada aluno*

Excerto 15:

Lorena: *a gente aprende na prática... né? **a gente acaba TENDO que APRENDER a melhor MANEIRA de se comunicar com e:les de [[né]]? [...]** vai achando me::ios caminhos de se comunicar com eles e fazer o melhor trabalho*

A voz de Lidiane conduz-nos a perceber a prefiguração das atividades pelos tutores ao mencionar “[...] *quando a gente começa a ter contato com o aluno a gente vai modifican:do [...]*”. Discutimos esse aspecto da modificação das prescrições⁷⁷, no capítulo I (cf. subseção 1.2.2, p. 47), ancorados na concepção de Machado (2004) acerca da autoprescrição elaborada pelo profissional a partir de suas próprias ações. Lidiane, diferentemente de Clarice e de Josefine, acredita conhecer suas funções, contudo, subjetivamente afirma que há uma necessidade de moldar o prescrito de acordo com os acontecimentos que vão surgindo na sua prática (*eu acho que não é uma regra PRONTA nem fixa*).

Lorena também expressa esta mesma opinião ao explicitar que *a gente aprende na prática...* e especificando como uma obrigação ela completa seu raciocínio dizendo *a gente acaba TENDO que APRENDER a melhor MANEIRA de se comunicar com e:les [...] e fazer o melhor trabalho*. Com essas palavras, Lorena parece sintetizar todas as atribuições do tutor na assistência ao aluno, ou seja, nesse momento seu dever parece estar concentrado na interação com os discentes. Podemos indicar que Lorena e Lidiane não especificaram outras formas de transmissão de conhecimento acerca da atividade de tutoria; todavia, ao indicarem sua própria prática diária como um fator importante de aprendizado, estão tratando sobre modos de apropriação de conhecimento.

Em se tratando da relação entre o desconhecimento das atribuições de tutoria na EAD e o andamento do curso (vide apêndice B, pergunta 7), ao nos debruçarmos sobre as falas desses participantes, percebemos que todos concordam que há uma ligação entre o conhecimento e o desempenho das suas atribuições na EAD. Nas representações sobre este tema, predomina a avaliação subjetiva, ou seja, unanimemente os tutores interpretaram esse

⁷⁷ Tema que será discutido na última pergunta do primeiro *chat* (vide apêndice D, questão 5.1.2).

conteúdo temático do seu próprio ponto de vista, fazendo uso de expressões e de vocábulos que remetem à qualificação do que é tematizado. Podemos verificar essa tendência no discurso de Clarice:

Excerto 16:

Clarice: *tin/teve algumas... funções do tutor que eu não sabia e que também não tinha sido informa:do e:: que:: tava prejudicando assim a questão por exemplo de responder as atividades/responder as atividades dos fóruns que eu não sabia e que era pra dar um feedback aos alunos [...] então **acho que no começo isso tava interrompendo tava/ interferindo***

Neste momento, Clarice reafirma que enfrentou dificuldades no início do semestre (vide excerto 11, p. 104) e ressalta o prejuízo de não conhecer com mais detalhes suas tarefas. Vimos que a primeira vez a que ela teve acesso as suas atribuições foi no ato da inscrição (vide p. 103) entretanto, durante a entrevista a tutora vai nos revelando que não dispunha de todo o conhecimento necessário para agir no início do semestre, e ela explicita as suas dificuldades ao utilizar uma avaliação subjetiva na afirmação : “[...] *acho que no começo isso tava interrompendo tava/ interferindo [...]*”. O dêitico *isso* remete à ausência de prescrições mais detalhadas sobre *o que, o como e em que sequência* fazer. Sendo assim, interrupções e interferências são identificadas por essa tutora como fatores negativos para a realização do seu trabalho. Esse discurso de Clarice corrobora a concepção de Amigues (2004) (cf. p. 43) acerca da influência que as prescrições têm sobre o trabalho do docente, isto é, que elas não só são necessárias para determinar a realização do trabalho do professor, mas também servem para influenciá-lo.

Outro dado importante nesse discurso de Clarice é o fato de que ela ratifica a importância do *papel social* do tutor, apresentado por Maia e Mattar (2007) (vide subseção 2.2.1.1, p. 73), ao pontuar a necessidade de *dar um feedback aos alunos*, e o desconhecimento desse papel, portanto, revela-nos a importância de uma prescrição mais pormenorizada.

Na mesma linha de pensamento de Clarice, Josefina exterioriza sua preocupação quanto à assistência ao aluno, como demonstra a seguinte fala:

Excerto 17:

Josefine: *interfere... é/é:: principalmente na/na/na/na/na qualidade de/de/do atendimento né? porque se/se... você: entra num ambiente que você num domina ainda como é que você vai... TRABALHAR com qualidade como é que você vai passar isso pra o aluno... que TAMBÉM tá:: do outro lado... sem saber... como lidar com essas ferramentas*

Identificamos nessa fala uma avaliação subjetiva por parte da tutora, quando ela qualifica negativamente a relação desconhecimento das atribuições/qualidade do atendimento no fragmento: “[...] *interfere... é/é:: principalmente na/na/na/na/na qualidade de/de/do atendimento [...]*”. Paralelamente, Josefine enfatiza a importância do conhecimento pelos tutores das ferramentas tecnológicas (o computador) e virtuais (mensagem, fórum, *chat*) necessárias para acessar ao AVA. Em sua visão, o conhecimento do tutor sobre os aparatos tecnológicos é necessário não só para a realização de suas atividades como também para apoiar os alunos que carecem de informações sobre o uso desses dispositivos tecnológicos. Esse ponto de vista é defendido por Berge e Collins (1996), para os quais o *suporte técnico*, mais especificamente *a assessoria aos alunos em relação ao uso das ferramentas tecnológicas* (op. cit. p. 1), é identificado como um dos tipos de atividades docentes da EAD. No discurso de Josefine o *suporte técnico* surge como uma possível atribuição do tutor, pois na sua fala ela explicita que há alunos que não sabem *como lidar com essas ferramentas*, e ela destaca que se o tutor desconhece essa ferramenta não poderá auxiliar o aluno, daí o questionamento: *como é que você vai passar isso pra o aluno...?* Nesse contexto, retomamos a ideia de Machado e Abreu-Tardelli (2009), que fundamentados em Clot (2007 [1999]), indicam a “[...] dificuldade no manuseio de novo(s) artefato(s) [...]” (op. cit. p. 107), como fator que pode desencadear um sentimento de impotência ao professor, em nosso caso, representado pela figura do tutor.

Letícia e Lidiane também vêem o desconhecimento das tarefas como fator que pode interferir na realização das suas atribuições, e assim elas se posicionam:

Excerto 18:

Letícia: *eu acho que interfere porque num sabe/num vai saber qual é o papel a ser desempenhado [[então]] inter/interfere porque você **num poder:: agir** naquele campo que **você é responsável***

Excerto 19:

Lidiane: *eu acho que isso é um/é um problema... GRAVE porque se você num tem conhecimento dos seus deveres como é que você vai **poder ajudar** o aluno a melhorar né?*

Na fala de Letícia, as marcas da avaliação negativa vêm expressa no verbo *interferir* e na justificativa *porque num vai saber qual é o papel*. Em seu discurso, ela revela a necessidade desses documentos para que o tutor conheça suas atribuições, corroborando a noção de Amigues (2004) sobre o *papel decisivo* das prescrições no que se refere à atividade

profissional. Mais adiante, nesse mesmo excerto, a tutora se identifica como uma profissional que se responsabiliza pela execução das atribuições que lhes foram indicadas, através do modalizador pragmático *poder* (*you num poder:: agir*) e do apreciativo *responsável* (*you é responsável*). Em outras palavras, ela se assume como um trabalhador que têm motivos, intenções e capacidades para exercer a função de tutoria da EAD, e argumenta que a ausência de documentos que contenham explicitamente as prescrições interfere nessa execução. A voz de Lidiane, também aponta para esta ideia ao fazer uso dos modalizadores apreciativos (*é um problema ... GRAVE*) e pragmático (*como é que you vai poder ajudar*).

Por fim, temos a fala de Lorena, que embora divirja um pouco das representações até aqui apresentadas, também admite a importância de se ter ciência das prescrições. Vejamos no excerto a seguir, a concordância e a divergência dessa tutora:

Excerto 20:

Lorena: *ah interfere também se you não tiver interesse... eu acho que:: quando a gente quer uma coisa que se propõe/ou se aparece uma é/é uma função de tutor you concorre a esse cargo e faz todo um processo de seleção e se you é:/digamos que não seja bem explicado pra you se VOCÊ que é o mais interessado não vai atrás fica difícil...*

Como mencionamos anteriormente, Lorena acredita que o desconhecimento das atribuições interfere no fazer do tutor, embora enfatize que o interesse deste profissional parece ser muito importante para esse conhecimento (*se you não tiver interesse*), isto é, não basta apenas que os responsáveis transfiram as informações sobre as atribuições, faz-se necessário também que o tutor, quando não compreender o que lhe foi atribuído (*digamos que não seja bem explicado*), busque, possivelmente, através de seus próprios meios, uma clarificação das prescrições. O julgamento de Lorena fica nítido quando do uso dos modalizadores apreciativos no fragmento *se you que é o mais interessado não vai atrás fica difícil*, sugerindo, então, que o êxito na execução de suas atividades depende também do interesse em encontrar caminhos para ter acesso e compreender melhor esses documentos.

Em referência ao último questionamento dessa entrevista, que tinha como propósito saber do tutor quais as suas impressões iniciais sobre a experiência no curso (vide apêndice B, pergunta 8), temos opiniões distintas. Agrupamos as falas das tutoras conforme a proximidade das opiniões, resultando nas seguintes representações: (i) impressão positiva, na visão de Clarice e Lorena; (ii) impressão negativa na visão de Josefine e Letícia, e (iii) impressão

dúbia (positiva e negativa) na perspectiva de Lidiane. Vejamos o posicionamento dessas tutoras, seguindo essa ordem de agrupamento.

Excerto 21:

Clarice: *eu me sinto/eu me sinto bem: em poder ajudar os alunos... e em saber que eu tô contribuindo pro/pro andamento/ pro/pro andamento acadêmico deles né? [...] então as/as minhas impressões... são/são boas são impressões positivas*

Excerto 22:

Lorena: *eu me sinto feliz... né? eu tô gostando do trabalho que eu tô fazendo como eu disse por ser outro NÍVEL de conhecimen:to outro NÍVEL de aprendizado outro NÍVEL de ALUNA::DO*

Clarice, ao verbalizar que se sente *bem* em *poder ajudar* os alunos academicamente, faz uso das modalizações apreciativa e deôntica respectivamente, transmitindo um *sentimento* de satisfação em poder cumprir com a obrigação e o dever desse profissional, que é o de contribuir na construção do conhecimento dos alunos. Ao final de sua fala, recorrendo, mais uma vez a modalizações apreciativas, ela apresenta suas primeiras impressões como sendo *boas* e *positivas*. Vale salientar que em suas representações ela não faz referência aos entraves na execução de suas atividades anteriormente mencionados decorrentes do desconhecimento das atribuições. Desta forma, parece-nos que a contribuição para o sucesso acadêmico do discente dissipa todas as nuvens de obstáculos que vão surgindo no percurso da tutoria da EAD. Lorena também demonstra entusiasmo pelo trabalho e mais uma vez menciona o melhor nível de qualificação dos alunos. Para essa tutora, só em ter a oportunidade de trabalhar com adultos num curso de graduação, já é suficiente para que ela avalie de forma positiva o trabalho inicial do tutor.

Josefine e Letícia, por outro lado, avaliam este momento inicial como sendo uma experiência que lhes proporciona *medo* e *aflição*, como podemos constatar através dos modalizadores apreciativos (*de pavor; meio angustiante... meio que perdida*) inseridos em suas respectivas representações:

Excerto 23:

Josefine: *a primeira experiência foi de pavor né? quando eu abri a minha caixa de e-mail que tinha... em/em cerca de duas horas cento e quarenta e dois e-mails de pessoas... alunos diferentes [...] eu/eu me desesperei...*

Excerto 24:

Letícia: *é meio assim ((sorrindo)) como uma aluna... colocou no/no blog no::/no [...] no fórum que é meio/tá meio angustiante pra ela... e assim [...] a minha::.../a mi/a **minha impressão também é meio angustiante meio per/meio que perdida** ainda sabe?*

Fazendo uso desses modalizadores as duas tutoras centram suas atenções em fatores que possivelmente contribuíram para uma visão negativa do início do processo. Para Josefine, a quantidade de interações virtuais por meio do *email* que eram compartilhadas por todos os integrantes do curso (coordenador, professor, tutor e aluno) não é um fator positivo. Para Letícia, ao fazer uso das expressões *meio angustiante* e *meio que perdida*, ela avalia negativamente a função de tutoria naquele momento. Reordenando esses dois julgamentos de Letícia, podemos dizer que possivelmente o motivo da angústia da tutora é ela se sentir perdida. Desta forma, sugerimos que o que possivelmente lhe falta são prescrições suficientemente detalhadas que a faça se sentir mais segura para executar as tarefas de tutoria. Em outras palavras, a expressão *meio perdida* sugere incertezas acerca do *que fazer* e do *como fazer*, e como consequência desencadeia um *mal estar* à referida tutora, ou seja, ao sentimento de impotência que nos termos de Machado e Abreu-Tardelli (2009), resulta da “[...] existência de prescrições vagas, que, de fato, não orientam o trabalho a ser realizado” (op. cit. p. 107).

Por fim, temos a voz de Lidiane que tece considerações negativas e positivas ao mesmo tempo, ao se referir ao cargo de tutoria da EAD, conforme excerto a seguir:

Excerto 25:

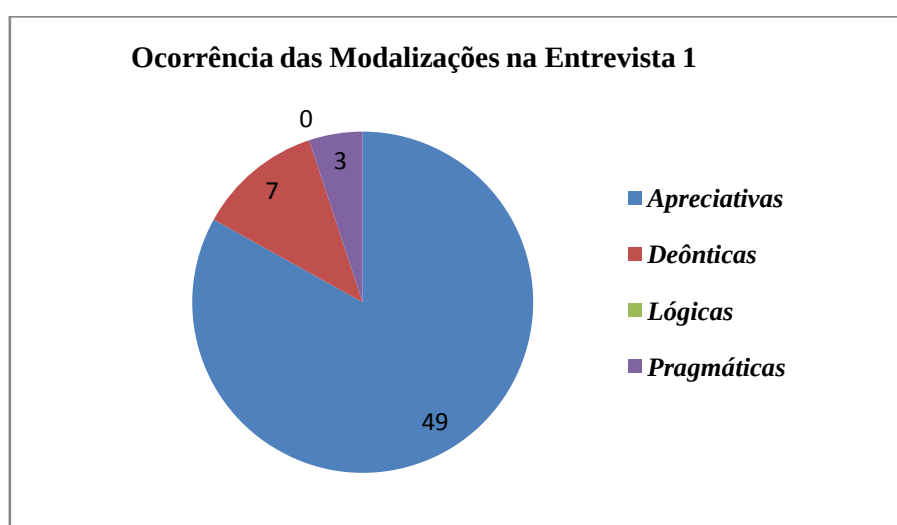
Lidiane: *bem com/agora de início né? como **tá meio turbulento** né? assim **eu sinto certa dificuldade** né? algumas dificuldades mas ao mesmo tempo assim **eu me sinto assim muito feliz** por ter a minha primeira experiência profissional::*

A representação de Lidiane, marcada por modalizadores apreciativos (*meio turbulento, certa dificuldade, muito feliz*), demonstra uma certa incongruência quanto à avaliação sobre o primeiro momento do curso. Inicialmente ela menciona uma certa desordem (*tá meio turbulento*), o que acarreta dificuldades na realização de suas tarefas de modo satisfatório e eficiente (*eu sinto certa dificuldade*). Entretanto, logo depois, ela também julga este momento como sendo aquele que lhe proporciona felicidade, o que ela justifica alegando que a ocupação desse cargo é a oportunidade de poder exercer sua profissão pela primeira vez. Desta forma, podemos sugerir a partir do seu discurso, que apesar da turbulência e da

dificuldade encontradas no início do curso, a tutora procura centrar-se no benefício da carreira, já que esta é sua primeira oportunidade em atuar na sua área, ou seja, na docência (vide quadro 8, p. 79). Logo, o valor positivo sobressai.

Para uma melhor compreensão desta análise das representações dos tutores na primeira entrevista, apresentamos o gráfico 1, a seguir, construído a partir da tabela representativa das modalizações (vide apêndice F); e também o quadro 12, que sintetiza as representações evidenciadas na fala dos tutores.

Gráfico 1 - Representação das ocorrências das modalizações na entrevista 1



A partir desse gráfico, constatamos que, considerando um total de 59 ocorrências, as modalizações apreciativas foram as mais recorrentes, seguidas das deonticas e depois das pragmáticas, e sem nenhuma ocorrência dos modalizadores lógicos. Diante desses dados, concluímos que: (i) os tutores participantes interpretam os conteúdos temáticos indicados na entrevista à luz dos parâmetros subjetivos e (ii) em alguns poucos momentos surgem avaliações de ordem social e também indicativos da responsabilidade sobre os motivos, intenções e capacidades do fazer deste profissional.

Quanto aos modalizadores lógicos, supomos que a sua ausência se deve ao fato de os tutores (i) estarem exercendo a função de tutoria pela primeira vez; (ii) estarem construindo o gênero da atividade e (iii) mesmo sinalizando para a necessidade das prescrições na realização de suas tarefas, perceberem lacunas entre o prescrito e o realizado, o que acarreta incerteza por parte desses profissionais quanto aos conteúdos temáticos avaliados nessa entrevista.

Quadro 12 - Representações dos tutores na entrevista 1

Tutores	Representações					
	01	02	03	04	05	06
Clarice	- experiência profissional em nível superior	- o tutor é um intermediário	- na inscrição	- orientações no treinamento e a troca de experiência entre os tutores	- interfere no atendimento aos alunos	- sente-se bem em poder ajudar aos alunos
Josefine	- ligação do útil (trabalho de assessoria e tutoria) ao agradável (admiração pela escrita e amor à docência)	- o tutor é um profissional que orienta e ajuda o aluno	-no momento da capacitação	- troca de informações com os professores	- interfere na qualidade do atendimento	- qualifica como pavorosa a primeira experiência (grande quantidade de emails)
Letícia	- primeira experiência profissional	- O tutor é um intermediário	- por meio do contrato	- não tem informação sobre esse fato	- interfere porque o tutor não vai poder agir	- sente-se angustiada e perdida
Lidiane	- experiência profissional em nível superior apesar de ser (apenas) tutor	- O tutor é um assistente, mediador que tem responsabilidades	- através do edital	- experiência do dia a dia	- a interferência é vista como um problema grave	- encontrou dificuldade, porém sente-se feliz pela primeira experiência profissional
Lorena	- necessidade de trabalho e experiência com o nível superior	- O tutor é um protetor, incentivador do aluno, e ele sabe menos que o professor e mais que o aluno	- durante uma reunião	- aprendizagem através da prática	- interfere (também) caso o tutor não demonstre interesse	- sente-se feliz por estar atuando no nível superior

LEGENDA:

01 – motivos para assumir o cargo de tutoria

02 – concepção de tutoria

03 – momento de acesso às prescrições

04 – diferentes formas de transmissão de conhecimento sobre as atividades de tutoria

05 – desconhecimento das atribuições e as interferências no andamento do curso

06 – impressões iniciais

Entrecruzando os dados do gráfico 1 e as representações apresentadas no quadro 12, podemos afirmar sucintamente que a maioria dos tutores da EAD, através de julgamentos subjetivos, percebem a oportunidade de assumir o cargo de tutor, como uma forma de adquirir experiência, revelando-nos além disso que esses sujeitos são, em sua maioria, docentes com pouca experiência no ensino presencial.

Quanto ao papel do tutor, estes profissionais entrevistados, com base nas indicações das prescrições, compreendem que sua função é a de um agente que intermedeia, orienta, ajuda, incentiva e protege o aluno, mas que em algum momento, também é responsável pelo seu agir, ou seja, é um ator. Isso é visível na voz de Lidianne, ao assegurar que se responsabiliza pelas disciplinas que lhes são indicadas para acompanhar.

Em referência às prescrições, os tutores, que têm acesso às atribuições em momentos que antecedem seu agir, indicam que elas são importantes para a efetivação de suas ações, uma vez que o desconhecimento dificulta a execução de suas tarefas. Todavia, esses profissionais enfatizam a necessidade de uma especificação maior das atividades que lhes são encaminhadas, pois a ausência delas impede, de certa forma, a realização de um trabalho eficiente. As representações aqui discutidas só reforçam o que tem sido apontado nas pesquisas de Amigues (2004), Machado e Abreu-Tardelli (2009) e Bronckart (2006), no caso o distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho realizado.

Sobre as impressões iniciais dos participantes quanto à atuação como tutor, identificamos sentimentos ora de angústia e de medo, ora de alegria com a ocupação do cargo, satisfação esta que está relacionada à oportunidade de adentrar no ensino superior, tendo visto que a maioria desses indivíduos tem pouca experiência de docência e ainda assim, na modalidade presencial.

Passemos a análise da segunda entrevista (vide apêndice C) que nos revela: (i) a principal atividade realizada pelos tutores; (ii) suas avaliações sobre a (não) inclusão de novas atribuições; (iii) os impedimentos do agir e (iv) suas crenças sobre o modo de execução das tarefas.

4.2.2 Entrevista 2: “os prazos são muito curtos [...] aí fica um pouco complicado”

Nesta segunda entrevista, questionamos primeiramente aos tutores quais dentre as atribuições indicadas eles conseguiam cumprir (vide apêndice C, pergunta 1). Com exceção de Lorena, todos enfatizaram o atendimento⁷⁸ aos alunos, como podemos verificar nas respostas a seguir:

Excerto 26:

Clarice: *é/eu acredito que::... as atribuições... eu acho que estou conseguindo cumprir:: atender os alu::nos né?*

Excerto 27:

Josefine: *o acompanhamento... dos alunos né? [...] acho que esta é a mais... BEM cumprida*

Excerto 28:

Letícia: *eu acho que::: especificamente dar assistência aos alunos em relação... as atividades*

Excerto 29:

Lidiane: *eu consigo cumprir: minha carga horária: [...] dá:: atenção aos alunos ... aqueles que::: realmente participam ... né? tão participando direitinho do ava...*

Essas falas confirmam o que havíamos mencionado anteriormente, que a assistência aos alunos é, dentre todas as tarefas, aquela que as tutoras consideram cumprir de fato. Embora haja ausência de modalizadores nos discursos de Clarice e de Letícia, percebemos que Josefine e Lidiane avaliam esse conteúdo temático à luz dos valores subjetivos ao fazerem uso dos vocábulos *bem cumprida* e *direitinho* respectivamente. Ainda em referência a Lidiane, ela também faz uso de outro tipo de modalização, ao relacionar o cumprimento da atribuição de dar assistência aos alunos com a participação desses. Ao mencionar que *dá:: atenção aos alunos ... aqueles que::: realmente participam...*, encontramos a modalização lógica em destaque, marcando assim uma apreciação sobre este enunciado como um grau maior de certeza, mais especificamente sobre os alunos que *estão participando do AVA*.

Em relação à Lorena (vide excerto 30), não há menção explícita sobre o acompanhamento aos alunos; entretanto subentendemos que essa atribuição também é

⁷⁸ Também indicado pelos tutores como *acompanhamento*, *assistência* ou *atenção*.

cumpida por ela, já que esta é uma das tarefas prioritárias dirigidas a esses profissionais. Vejamos como Lorena avalia esse conteúdo:

Excerto 30:

Lorena: eu acho que consigo::: cumprir todas [...] eu acho que consigo dar conta porque **eu tenho um/um tempo um certo tempo disponível** né?

Nessa fala, Lorena avalia a *disponibilidade de tempo* como fator positivo, por lhe possibilitar a realização de todas as atribuições da tutoria da EAD. Ao enunciar *tenho um/um tempo um certo tempo disponível* seu julgamento é modalizado, pois *certo tempo* equivale a *tempo suficiente* para atender à demanda de atribuições que lhes são designadas.

Quando questionadas, na continuação da entrevista, se estavam desenvolvendo alguma atividade não contemplada nas prescrições (vide apêndice C, pergunta 3), obtivemos dois tipos de respostas. Houve quem respondesse que sim, como é o caso de Letícia, Lidiane e Josefina nos excertos 31 a 33 respectivamente, e houve quem negasse estar realizando atividades não contempladas nos textos prescritos, como revelam Clarice e Lorena nos excertos 34 e 35. Vejamos o posicionamento das três primeiras tutoras:

Excerto 31:

Letícia: sim... em relação assim a::/a organização de eventos... assim que foi solicitada da coordenação que a gente:: organizasse um evento de::: uma aula presencial né? [...] e isso de certa forma não... é uma atribuição... é nossa [...] mas assim **a gente vê que é importante** [...] **P:** [...] como é que você se percebe realizando essa tarefa? **L:** [[eu vejo]] **que essa te/atividade assim... vai ser boa... pros alunos...** [...] ma::s por outro lado... eu vejo que:: isso é função DA coordenação e não dos tutores... [...]

Excerto 32:

Lidiane: sim... sim... com relação assim a algumas atribuição [sic] que são eu acredito que são DA coordenação [...] por exemplo **ter que::: tá é::: se mobilizando** com os demais tutores né? pra marcar reuniões⁷⁹ [...]isso não é uma atribuição nossa **eu me sinto de certa forma [...] um pouco frustrada** né? porque você entra pra fazer uma coisa eu acho / recebe até o ta/o salário pru'ma determinada coisa mas é,, obrigada... a fazer outras coisas pra se manter naquele trabalho

⁷⁹ Estas se referiam aos encontros presenciais com os alunos, e não às reuniões com a coordenação, indicadas por Josefina (vide excerto 33, p. 117), uma vez que, até o presente momento esses encontros com os coordenadores só ocorriam em Campina Grande, e não só pelo frequência (semanalmente) como também pela distância, tornava-se inviável que os tutores de João Pessoa participassem dessas reuniões.

Excerto 33:

Josefine: eu acredito que são mais:: esses/esses encontros... que a gente/as reuniões que a gente faz... semanalmente... elas não constam no manual mas a gente toda terça feira/foi um dia que a gente deixou pra o grupo se reunir com a coordenação... [...] **são:: é/é de muita importância** porque:: as dificuldades que nós encontramos [...]se não tivesse havido esse::/esse encontro [...] de todo mundo sentar discutir/verificar que as dificuldades elas são muitas e de buscar soluções independente de ser uab ou par... buscar soluções () e resolver a questão de todos...

Machado e Abreu-Tardelli (2009), fundamentadas em Clot (2007 [1999]), acreditam que a inserção de novas atribuições compromete a execução das tarefas, a partir do momento em que afeta as regras estabelecidas pelo grupo de trabalho, ou seja, o gênero da atividade (vide subseção 1.2.1). Uma vez que as instituições, responsáveis pela produção das prescrições, desconsideram a importância desse gênero e estabelecem mudanças sem consultar esses profissionais, há como consequência uma fragilização no nível de atividade do grupo e uma desregulação no nível da ação individual. (MACHADO e ABREU-TARDELLI, op. cit., p. 107). Podemos constatar esse fato observando as falas de Letícia e de Lidianne (excertos 31 e 32). Essa tutoras ao pontuarem que isso (organização de eventos, reuniões) *de certa forma não... é uma atribuição... é... nossa* e que *eu acredito que são DA coordenação* respectivamente, expressam, através dos termos destacados, insatisfações para com a inserção de novas tarefas.

Sobre à avaliação a respeito dessa nova atribuição, verificamos um julgamento diferenciado. Letícia demonstra compreender que a organização da reunião se faz necessária para os alunos, não só por considerar a importância do processo ensino-aprendizagem, mas também por acreditar na existência de discentes que ainda estejam *perdidos*. Essa tutora modaliza seu posicionamento no segmento: *a gente vê que é importante*, e, nesse sentido, acreditamos que ela faz remissão ao gênero da atividade do professor, considerando que uma das atribuições deste profissional é a de realizar atividades que venham contribuir para o crescimento intelectual do aluno. Por outro lado, a voz de Lidianne remete não só a um julgamento subjetivo, ao mencionar que se sente *de certa forma [...] um pouco frustrada*, mas também a uma apreciação fundamentada nos valores sociais, ao fazer uso da expressão *ter que*. Sendo assim, observamos que ela julga este conteúdo temático como sendo benéfico para a comunidade discente, e ao mesmo tempo o avalia numa perspectiva normativa.

Analisando os posicionamentos de Letícia e de Lidianne podemos sugerir que se: (i) o tempo destinado ao tutores para a execução das tarefas fosse ampliado; (ii) a quantidade de

turmas designadas a um único tutor e o número de atribuições que lhes são direcionadas fossem reduzidos, e (iii) o valor monetário destinado ao pagamento destes profissionais fosse maior, talvez essas tutoras avaliassem este conteúdo temático de outra forma. Porém, acreditamos que devido a esses diversos fatores, elas não visualizam a inserção de novas atribuições ao cargo de tutoria positivamente.

Josefine, diferentemente de Letícia e de Lidiane (excertos 31 e 32 respectivamente), revela-nos que a atividade que não está contemplada nas prescrições e que foi acrescida ao trabalho de tutoria se refere às reuniões semanais com a coordenação. Expressando-se por meio de uma modalização apreciativa, Josefine aponta esses encontros como sendo *de muita importância*, devido à possibilidade de fornecer soluções aos problemas que os tutores vão encontrando na caminhada docente e que podem estar relacionados ao trabalho real desse profissional, pois como indica Clot (1999 apud AMIGUES, 2004), é importante se questionar *como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou?* (op. cit., p. 40).

Quanto à Clarice e Lorena, como pontuamos anteriormente, não fazem alusão a novas atribuições ao seu fazer pedagógico, como confirmam os excertos a seguir respectivamente:

Excerto 34:

Clarice: não/não

Excerto 35:

Lorena: não: o [...] por enquan::to assim **o que eu estou fazen::do... é/são de minha responsabilidade**

Enquanto Clarice é sucinta em sua resposta negativa, Lorena, além de negar a inclusão de novas atividades, garante que as atribuições que lhes são direcionadas são de sua responsabilidade. Ao seu ver os tutores têm o poder de agir, pois são profissionais dotados de motivos, intenções e capacidades para realizar as atividades que lhes foram prescritas. Traçando um paralelo dessa fala com seu discurso sobre a definição de tutoria da EAD (cf. excerto 10), percebemos que, apesar de situar o tutor entre o professor e o aluno, ou seja, indicar-lhe o status de mediador, ela confere responsabilidade ao sujeito que assume o cargo de tutoria. Portanto, cabe ao tutor, cumprir o que está contemplado no manual.

Traçando um paralelo entre os discursos dessas tutoras, poderíamos fazer duas considerações, quanto a não menção de Clarice e de Lorena (cf. excertos 34 e 35

respectivamente) em referência às atribuições apresentadas por Letícia, Lidiane e Josefine (cf. excertos 31, 32 e 33 respectivamente). A primeira remete ao fato de que simplesmente Clarice e Lorena não se lembraram de citá-las. A segunda remete ao possível fato de que as atribuições mencionadas principalmente por Letícia e Lidiane, já fazem parte do cotidiano do tutor e que, por esse motivo, Clarice e Lorena já as incorporaram como sendo de suas responsabilidades.

Uma outra indagação por nós realizada em torno do agir do tutor foi sobre o tempo dedicado às atividades e em que medida o grau (maior ou menor) de dedicação interferia na realização das demais (vide apêndice C, pergunta 4). A esse respeito, Clarice, Letícia, Lidiane e Lorena sinalizaram maior dedicação à correção das atividades em detrimento de outras tarefas, como mostram os seus respectivos relatos:

Excerto 36:

Clarice: [...] a maior parte do meu tempo:... tá sendo dedicada às correções e atividades **são várias correções** das cinco disciplinas... [...] **acho que interfere de não poder tá/tã presente nos fó::runs** por exemplo... **de não tá tão atuante** porque:: [...] **os prazos são cu:rtos** né? [...]

Excerto 37:

Letícia: sim a correção das/das atividades obrigatórias... por que assim o es/o::o **é um espaço muito curto** [...] isso interfere porque assim não/num/num/num dá tá pra tá:: assim olhando os outros ambientes conversando com coordenação:: **mandando assim... um certo retorno** pra eles pra/também até mesmo pros colegas né?

Excerto 38:

Lidiane: eu acho que no momento é a de corrigir:: atividade por causa do **tempo que está muito próximo** né::? e deixo de lado por exemplo **LEITURAS** dos livros texto que [...] acaba ficando de lado em segundo plano

Excerto 39:

Lorena: tem na::: correção das atividades obrigatórias [...] o tempo/os **prazos são muito curtos** e ai pra dar conta dentro do ava né? do fó:rum ai **fica um pouco complicado**

As representações nos revelam que as dificuldades para os tutores realizarem a tarefa de correção das atividades obrigatórias⁸⁰ estão diretamente relacionadas não só a grande quantidade, como também ao tempo limitado. O uso dos modalizadores apreciativos marcados em suas respectivas falas (*são várias correções; os prazos são curtos; é um espaço muito curto; o tempo que está muito próximo*), evidenciam a preocupação das tutoras, uma vez que segundo elas, essa atividade compromete a realização de outras tarefas (*isso interfere*).

As vozes das tutoras revelam ainda um certo distanciamento entre as prescrições, o trabalho real e o trabalho realizado pela tutoria da EAD, uma vez que, exige-se um cumprimento de determinadas tarefas, contudo não se apontam para possíveis entraves que podem surgir e impedir a efetivação dessas atividades de maneira eficiente, nem possíveis soluções. De acordo com Machado e Abreu-Tardelli (2009), os impedimentos que circundam o fazer docente não são compreendidos como fatores externos ao seu trabalho e, dessa forma, “a responsabilidade do sucesso ou fracasso das atividades” (op. cit., p. 107) é atribuída, no caso da nossa pesquisa, à equipe de tutores, e não aos responsáveis pela elaboração das prescrições, que detêm o controle geral e que são a fonte do processo. Conforme Amigues (2004), havendo “uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado” (op. cit. p. 40), torna-se evidente a presença do trabalho real, ou seja, aquele que foi desejado, idealizado, porém não chegou a ser efetivado. Sendo assim, como constatamos nas falas dos tutores entrevistados, o montante de atividades e o tempo exíguo para suas respectivas correções contribuem para o surgimento dessa dimensão de trabalho, como acentuam Clarice, através do modalizador pragmático em destaque (*interfere de não poder tá/tã presente nos fó::runs por exemplo... de não tá tão atuante*) e Letícia (*num dá tá pra tá:: assim olhando os outros ambientes conversando com coordenação:: mandando assim... um certo retorno*).

No caso de Josefine, a seguir, a atividade a qual ela mais dedica seu tempo é a de acompanhar os alunos em detrimento de outras, possivelmente contempladas no manual. Corroborando nossas reflexões acerca das vozes das tutoras anteriores, há de se perceber o distanciamento entre as três dimensões de trabalho – o prescrito (*o acompanhamento dos*

⁸⁰ No semestre de 2010.2, as cinco disciplinas ofertadas exigiam que os alunos realizassem três atividades obrigatórias virtuais e uma presencial, além de uma reposição e da prova final. Para os tutores, havia também o acompanhamento junto aos alunos em relação aos exercícios dos livros didáticos, uma vez que cada um continha no mínimo dez unidades e essas dispunham de questões que, na maioria das vezes, ao serem respondidas pelos alunos, necessitavam de um *feedback* dos tutores.

alunos; calendário pra sistematizar), o realizado (o *acompanhamento dos alunos*) e o real (em *detrimento de outras atividades*). Sendo assim, através de um julgamento subjetivo dos trabalhadores, como pontua Amigues (2004), as análises das atividades docentes possibilitam uma compreensão dessa distância (op. cit. p. 40). Vejamos, no relato a seguir, o posicionamento dessa tutora:

Excerto 40:

Josefine: *o acompanhamento dos alunos... [...] ESSE acompanhamento... é/é/é o que lhe toma... mais tempo... e você num/não tem como... as vezes as pessoas “não mais a gente:: criou um calendário pra sistematizar isso pra **você não ser escravo do ava...**” mas você acaba dando mais atenção a isso você num tem como fugir disso e em detrimento de outras atividades*

Um fato que Josefine destaca nessa representação é a alternativa da sistematização do calendário para facilitar o trabalho docente, de modo que o tutor não se torne escravo. Entretanto, esse instrumento não se mostrou suficiente a ponto de evitar que a realização de outras atividades fosse prejudicada, visto que a prioridade desta tutora é o *acompanhamento do alunos*. Sendo assim, modalizando através do substantivo *escravo*, percebemos que ela avalia negativamente o atendimento aos alunos em detrimento da dedicação a outras atribuições.

Não poderíamos deixar de traçar um paralelo entre as avaliações dos excertos 36, 37, 38 e 40 e as que foram apresentaram no início desta entrevista (vide excertos 26, 27, 28 e 29). Em resposta à *pergunta 1* (vide apêndice C), Clarice, Josefine, Letícia e Lidiane sinalizaram o atendimento, o acompanhamento e a assistência aos alunos, como sendo a atribuição *mais bem cumprida*. Entretanto, em referência as outras tarefas, como por exemplo, as que estão contempladas no manual (vide anexo 2), com base nas respostas da pergunta 4 (vide apêndice C), podemos sugerir que o tempo exíguo e a grande quantidade de correção de atividades, são os fatores responsáveis pela não realização de todas as atribuições.

Quanto à Lorena, diferentemente das outras tutoras, ao responder a pergunta 1 diz *acreditar* cumprir com todas as atribuições de tutoria (vide excerto 30). Entretanto, ao ser questionada sobre alguma tarefa a qual dedica mais tempo, ela, como as outras tutoras, identifica exatamente a correção das atividades. Desta forma, sugerimos que o tempo que essa tutora diz ter disponível (*eu tenho um/um tempo um certo tempo disponível*) não é suficiente, para que realize todas as atribuições contempladas nos textos prescritos. Este fato só vem a corroborar a ideia de Clot (2007 [1999]) sobre o real da atividade (*trabalho real*) (cf. p. 48),

visto que Lorena idealiza a execução de todas as tarefas prescritas, porém os entraves impedem a realização do seu agir.

Para concluir esta entrevista, mais uma vez, tendo como foco a relação entre trabalho real e trabalho realizado, investigamos se ao término da realização de uma tarefa, os tutores acreditavam tê-la cumprido com êxito ou achavam que poderiam tê-la realizado de forma diferente (vide apêndice C, pergunta 5). Sobre esse aspecto, obtivemos as seguintes informações: Clarice, Letícia e Lorena (excertos 41, 42 e 43 respectivamente) consideram que sempre há uma possibilidade de realizar as tarefas de uma melhor maneira; enquanto Josefine e Lidiane (excertos 44 e 45 respectivamente) dizem cumprir todas as atividades com êxito. Analisemos esses posicionamentos, direcionando o olhar para as modalizações:

Excerto 41:

Clarice: [...] *acho que eu:... realizo de uma forma positiva sim e:/mas sempre procuro melhorar né? uma/uma questão que eu tô/tô sempre em busca é achar alternativas... pra:: fazê-las... num tempo mais rápido né? pra ter mais tempo pra fazer outras coisas*

Vemos a preocupação de Clarice em realizar suas atribuições *de uma forma positiva*, ideia reforçada pelo modalizador pragmático *procuro*, através do qual ela expressa seu empenho em melhorar seu agir. Nesta perspectiva, ela se vê como um indivíduo que, diante de sua responsabilidade em exercer a tutoria, está tentando encontrar caminhos que viabilizem melhor a execução de suas tarefas. Quanto ao fator tempo, mais uma vez ela o menciona, indicando assim a importância desse entrave para o desenvolvimento eficaz de suas tarefas.

Da mesma forma, Letícia confirma, através do modalizador pragmático (*poderia fazer*) e apreciativo (*de forma diferente*), a possibilidade de executar tarefas de um modo melhor, como podemos comprovar com o excerto a seguir:

Excerto 42:

Letícia: [...] *eu sempre acho que poderia... (sorrindo) é fazer de forma diferente... em relação ao feedback que dou pros alunos... eu conversando com os colegas eu vejo que eles.../que eles sempre tem algumas/algo a mais pra pontuar em relação... a::: como foi o desenvolvimento do aluno em tal atividade...*

Nesta representação, Letícia faz também referência a uma estratégia importante que traz benefícios à execução de suas tarefas: o compartilhamento de experiências realizado pelo

coletivo de trabalho. A conversa com os colegas representa, para ela, um meio de observar outros possíveis caminhos a serem percorridos durante o agir.

Quanto a Lorena, mesmo reconhecendo que consegue cumprir com êxito suas tarefas, sinaliza também, através das modalizações pragmática (*pode realizar*) e apreciativa (*de uma outra forma melhor*), uma possibilidade de realizar diferentemente suas atividades, como ela menciona a seguir:

Excerto 43:

Lorena: ((risos)) *eu acho que a gente sempre pode realizar né? de uma outra forma MELHOR... mas assim eu acho que eu consigo cumprir com êxito pelo menos o retorno que eu tenho dos alunos hoje né? [...] as vezes eu pergunto a eles “e aí... como é que tá... tá sendo bom desse jeito” essa minha ideia dê uma sugestão*” todos graças a deus “*tutora olha muito bom assim você dá atenção é muito atenciosa*”

Lorena também destaca a responsabilidade do tutor, colocando-se como a fonte de um processo. Ela se considera como um ator, um profissional que não apenas cumpre tarefas, mas que também tem responsabilidades a assumir. Além disso, ela faz referência ao *feedback* dos alunos, apresentado como algo positivo, como confirma as modalizações apreciativas (*tutora olha muito bom; é muito atenciosa*) que enfatizam o êxito do seu próprio agir.

No caso de Josefina, não há referência a uma possibilidade diferente de executar suas tarefas. Ela avalia positivamente suas ações, sem a necessidade de desenvolvê-las de outro modo, como nos revela sua fala a seguir:

Excerto 44:

Josefine: *isso/isso/isso:: é::: implica mais no como... o aluno... recebe né? porque assim geralmente... [...] quando você tá no ambiente você tem um feedback imediato então se o aluno lhe procura se você esclarece as dificuldades dele... naquele mesmo instante ele diz que compreendeu que tá tudo ok então você já () o êxito de imediato... né?*

Essa tutora, assim como Lorena, toma o *feedback* dos alunos como um critério para avaliar positivamente o desempenho de suas atividades, através dos modalizadores apreciativos (*um feedback imediato; tá tudo ok; o êxito de imediato*).

Lidiane expressa subjetivamente que consegue *realizar com êxito* as tarefas, sem a necessidade de repensar formas diferentes de desenvolvê-las. Entretanto, ela sinaliza para um

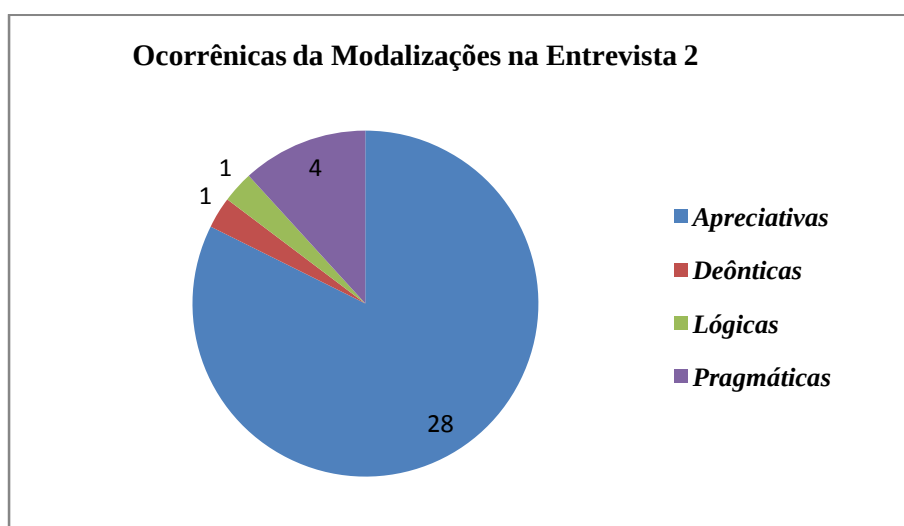
tempo corrido, o que nos leva a inferir que em algum momento este fator pode servir de impedimento para a realização eficiente de suas atividades, fato já citado pela própria tutora no excerto 38. Vejamos, conforme o discurso a seguir, seu posicionamento:

Excerto 45:

Lidiane: *nã: até o momento eu estou conseguindo: realizar com êxito mesmo dentro deste tempo CORRIDO*

Diante do exposto, apresentamos a seguir o gráfico 2, produzido a partir da tabela representativa das modalizações da entrevista 2 (vide apêndice G), que sintetiza as ocorrências das modalizações nos discursos dos tutores na segunda entrevista.

Gráfico 2 - Representação das ocorrências das modalizações na entrevista 2



Somando um total de 34 ocorrências, com base neste gráfico, verificamos mais uma vez que as modalizações apreciativas se destacam nas representações dos tutores. Diante desses dados, constatamos que: (i) na maioria das vezes os tutores participantes interpretam os conteúdos temáticos indicados na entrevista à luz dos parâmetros subjetivos e (ii) em alguns raros momentos surgem avaliações de ordem sociosubjetiva (indicativo da responsabilidade do agente quanto aos motivos, intenções e capacidades do fazer), social (marcador das regras e normas da sociedade) e objetiva (referente ao maior ou menor grau de certeza sobre o agir) (vide p. 31-32).

Sintetizamos no quadro a seguir as representações evidenciadas nos discursos de cada tutor nesta segunda entrevista.

Quadro 13 - Representações dos tutores na entrevista 2

Tutores	Representações			
	01	02	03	04
Clarice	- atende os alunos	- nenhuma	- atividade = correções das atividades (obrigatórias) - interferência na realização de outras atividades	- acha que realiza de forma positiva mas procura melhorar
Josefine	- acompanha os alunos	- reuniões semanais avaliativas com a coordenação	- atividade = acompanhamento dos alunos - interferência nas outras atividades	- consegue realizar com êxito
Letícia	- dá assistência aos alunos	- organização de eventos (aula presencial)	- atividade = correção das atividades obrigatórias - interferência na execução de outras tarefas	- acredita que sempre pode realizar de forma diferente (melhor)
Lidiane	- cumpre com a carga horária e dá atenção aos alunos	- marcar (organizar) reuniões (aula presencial)	- atividade = correção das atividades - interferência no desenvolvimento de outras atividades	- consegue realizar com êxito apesar do tempo
Lorena	- consegue cumprir todas	- nenhuma (todas são de responsabilidade dos tutores)	- atividade = correção das atividades obrigatórias - não opina sobre a interferência	- acha que consegue cumprir mas acha que sempre pode melhorar

LEGENDA:

01 – cumprimento das atribuições

02 – execução de atividades não contempladas nas prescrições

03 – atividade que mais requer dedicação e suas possíveis interferências

04 – opinião sobre o êxito na realização das atribuições e a busca de melhorar a execução

Feita a análise da segunda entrevista, verificamos que os tutores da EAD, frente a tantas atribuições que lhes são direcionadas, acreditam que conseguem cumprir parcialmente todas, porém priorizam o atendimento (acompanhamento/assistência) aos alunos, que, por si só, já engloba tantas outras tarefas também especificadas no manual, tais como: *manter regularidade de acesso ao AVA; dar retorno às solicitações do cursista; estabelecer contato permanente com os alunos; mediar as atividades discentes*; entre outras.

Em relação à inserção de outras atribuições ao cargo de tutoria, apenas Josefine, Letícia e Lidiane fazem menção, indicando as reuniões com alunos e com a coordenação. Enquanto a reunião com a coordenação é avaliada positivamente, a função de organizar as reuniões com os discente é apreciada negativamente, uma vez que, na opinião dos tutores, este

seria um dever da coordenação, dado que são várias as atribuições direcionadas a esses profissionais, de modo que a inclusão de novas tarefas acabaria tomando mais tempo dos tutores, dificultando seu trabalho.

Esse fato nos conduz a duas prováveis conclusões. A primeira se refere ao fato de que a inclusão de novas atribuições é prejudicial à execução do trabalho, tendo em vista que essas reuniões não estão contempladas nas prescrições; trata-se de atividade extra, cuja realização, certamente, exige tempo, organização e planejamento, e, por isso, compromete a execução de tarefas prescritas no início do semestre. Sendo o tempo exíguo, o trabalho realizado termina não sendo executado como o tutor esperava realizar. Provalmente é essa a razão de os tutores revelarem o desejo de melhor executar suas tarefas, corroborando ainda mais com nossa reflexão. A segunda remete ao fato de que o cumprimento de novas atribuições, que na visão de alguns tutores seriam dever de outro profissional, só provoca dúvidas quanto ao papel do tutor da EAD, pois se em determinados momentos ele é considerado um sujeito que está a mercê das orientações dos professores da disciplina, em outros, ele deixa de assumir esse papel, passando a ter responsabilidades de coordenador de curso.

Sendo assim, ao estabelecermos uma relação entre as duas últimas questões de pesquisa (vide p. 20) e as respostas a essas duas primeiras entrevistas, percebemos, observando o uso dos modalizadores apreciativos, que mesmo parcialmente, estas entrevistas conseguem nos apontar os seguintes resultados: (i) há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado, o que é visto pelas tutoras como ponto negativo no seu cargo, e (ii) há uma certa incompreensão, dos tutores participantes da pesquisa, quanto ao papel de tutoria na EAD, uma vez que, em determinados momentos esses profissionais não exercem a função da docência, como sinalizou Clarice (*num vou ser/vou ser professor vou ser tutora*) (vide excerto 1), Lorena (*e:: sem precisar ser PROFESSORA né?*) (vide excerto 4) e Letícia (*o trabalho é de tá auxiliando tanto os alunos como ao professor né?*) (excerto 7), e há outros momentos em que esses tutores assumem responsabilidades além das prescritas, como ressaltam Letícia (*você num poder:: agir naquele campo que você é responsável*) (vide excerto 18), e Lorena (*o que eu estou fazen::do... é/são de minha responsabilidade*) (vide excerto 35).

Dando prosseguimento à análise dos dados, passemos agora a discutir as representações dos tutores ocorridas no primeiro *chat*.

4.2.3 Chat 1: “o processo de tutoria não é algo engessado”

As reflexões propostas no *chat* 1, giram em torno de alguns aspectos pertinentes às prescrições, quais sejam: os elaboradores; a relevância desses documentos; o conhecimento das prescrições pelos tutores; os detalhamentos dos textos prescritos, dentre outros.

As representações dos tutores, em relação a primeira pergunta deste *chat* (vide apêndice D), revelaram uma dualidade de julgamento, ou seja, quando questionados se eles conheciam os produtores das prescrições, ou mais especificamente do manual, unanimemente a resposta foi *não*. Contudo ao perguntarmos até que ponto o conhecimento desta informação lhes interessavam (vide apêndice D, pergunta 1.2.1), três das tutoras – Clarice, Josefine e Lorena – posicionaram-se indiferente; e duas – Letícia e Lidiane – demonstraram um certo interesse. Vejamos como os tutores avaliaram esse conteúdo temático.

Clarice e Josefine aparentemente não dão muita importância ao fato, como evidenciam as modalizações apreciativa (*acredito que não seja fundamental*) e deôntica (*nem julguei ser necessário descobrir*). Vejamos os excertos 46 e 47 a seguir:

Excerto 46:

Clarice: não [...] na verdade nunca tinha parado pra pensar nos produtores destes material [sic] [...] **acredito que não seja fundamental** para a realização das atividades, desde que esteja de acordo com as necessidades e a realidade do ensino em EAD

Excerto 47:

Josefine: Não sei não [...] na verdade o que me interessa são as atribuições mesmo, quem as determinou eu nunca tive curiosidade **nem julguei ser necessário descobrir**

Desta forma, apesar de terem afirmado na primeira entrevista (vide excertos 16 e 17) que o desconhecimento das atribuições contidas nesses documentos interferia na realização de suas tarefas, Clarice e Josefine não julgam importante saber quem os produziu.

Essa indiferença à autoria também é visível na fala de Lorena, que marca sua posição utilizando-se de modalizadores apreciativos (*muita diferença; mais importante*), e assim se expressa:

Excerto 48:

Lorena: [...] não sei [...] e se eu não souber não vai fazer muita diferença [...] pq eu sei que tudo que tem haver com a educação, passa pelo MEC [...] **o que é mais importante para o tutor não é saber quem escreveu essas prescrições mas as prescrições em si o que vai nortear nosso trabalho**

Parece-nos que a fala dessa tutora demonstra o quanto é grande a distância entre os responsáveis pela elaboração dos documentos (MEC) e os sujeitos que executam o que lhe é prescrito, no caso de nossa pesquisa, os tutores da EAD. Avaliando esse conteúdo temático a luz das modalizações apreciativas marcadas pelos adjetivos em destaque no texto, Lorena revela que o mais importante para o tutor é conhecer as prescrições, uma vez que ela as percebe como elemento norteador do seu trabalho (vide excerto 20), fato que vem comprovar a concepção de Amigues (2004) quando diz que “[...] as prescrições desempenham [...] um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (op. cit., p. 42). Sendo assim, importante mesmo para essas tutoras é a apropriação das atribuições que lhes são prescritas e não necessariamente quem as elaborou.

Já Letícia e Lidiane (cf. excertos a seguir), embora desconheçam a autoria das prescrições, demonstram interesse nesse conhecimento. Enquanto Letícia afirma querer saber quem são os elaboradores para identificar quem designa as atribuições, a Lidiane importa saber se eles realmente têm conhecimento sobre a EAD, como constatamos a partir das falas a seguir:

Excerto 49:

Letícia: não [...] eu ainda não tinha pensado nesta questão [...] mas você falando agora, **eu penso que é importante** [...] me interessa saber sim **P:** ok, então por que? **lhe interessa saber? L:** para saber quem designa as atividades.

Excerto 50:

Lidiane: não **P:** [...] então, até que ponto o conhecimento desta informação lhe interessa? **L:** me interessa pelo fato de saber se essas pessoas tem conhecimento de educação a distância ou não

A justificativa apresentada por Lidiane sobre seu interesse em conhecer os responsáveis pela produção dos textos prescritos, no caso de nossa pesquisa o manual, demonstra que ela acredita ser necessário que esses sujeitos saibam acerca da EAD, e esse saber, possivelmente, não remete apenas a questões teóricas, mas também à prática vinculada a

esta modalidade de educação. Nosso posicionamento se refere à relevância que deveria ser dada ao gênero da atividade durante a elaboração das prescrições, pois, conforme Machado e Abreu-Tardelli (2009b) “se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero da atividade que já é seguido pelos trabalhadores, isso pode levar a uma desregulação da ação individual” (op. cit., p.107).

Após o comentário sobre os atores, ou seja, a fonte de produção das prescrições, os tutores entrevistados passaram a avaliar a importância desses documentos, ou seja, identificaram se eles eram dispensáveis, necessários ou extremamente importantes (vide apêndice D, pergunta 2).

Classificamos, então, três tipos de avaliações. Para Josefina, as prescrições seriam dispensáveis. Já Clarice e Lorena as qualificaram como necessárias, e na opinião de Letícia e de Lidiane elas são extremamente importantes. Vejamos a avaliação subjetiva de cada uma das tutoras acerca desse conteúdo temático.

Excerto 51:

Josefine: *dispensáveis [...] porque eles servem apenas para indicar algum parâmetro mas é a realidade de cada situação que irá demandar o modo como/de como agira [sic]/agir* **P:** *então, sem eles você acredita que o trabalho do tutor poderia ser realizado sem nenhum problema?* **J:** *acredito que sim, pois sei que o manual existe mas ninguém consulta [...] porque o processo de tutoria não é algo engessado [...] que tem que ser padronizado [...] acredito que algumas normas mais gerais são cumpridas [...] mas o dia a dia é o tutor que está a frente da disciplina que vai descobrindo a melhor maneira de realizar seu trabalho*

Para Josefina, as prescrições, possivelmente por indicarem *algumas normas mais gerais* (mesmo não deixando de serem cumpridas), são dispensáveis, ou seja, uma vez que as minúcias, os detalhes do dia a dia não estão contemplados nesses documentos, eles deixam de ser necessários. Portanto, a luz dos valores subjetivos, (*dispensáveis, engessado*), Josefina acredita poder assumir a função de tutoria da EAD sem que seja preciso recorrer aos documentos que regem as atribuições desse profissional. Quando ela usa o modalizador deôntico (*que tem que ser padronizado*), faz um julgamento social, negando a necessidade de se estabelecer regras, no âmbito educacional, a serem rigidamente seguidas pelos tutores, uma vez que a prática diária do tutor é um fator importante para determinar a forma do seu agir.

A voz de Josefina traz à tona duas considerações referentes às prescrições, que Bronckart (2006) coloca em discussão. Este autor questiona acerca do detalhamento desses

textos, ou seja, se realmente “é necessário ser mais explícito nos textos de prefiguração⁸¹” e até que ponto essa explicitação é vista de maneira positiva, isto é, “como evitar o risco de uma espécie de mecanização do trabalho do professor?” (BRONCKART, 2006, p. 228). Logo, a avaliação de Josefine (*o processo de tutoria não é algo **engessado** [...] que tem que ser **padronizado***), reforçada em suas falas posteriores (vide excerto 57 e 63), indiretamente responde aos dois questionamentos de Bronckart (op. cit.), revelando que não há a necessidade de um detalhamento das prescrições, já que *o dia a dia é o tutor que está a frente da disciplina que vai descobrindo a melhor maneira de realizar seu trabalho*.

Salientamos que a voz de Josefine nos faz retomar a questão da classificação dos textos prototipicamente prescritivos conforme Fillietaz (2004b, *apud* BUENO, 2009), discutida na subseção 1.2.1 (cf. p. 42-43). Ao mencionar que *eles servem apenas para indicar algum parâmetro mas é a realidade de cada situação que irá demandar o modo como/de como agira* [sic]/*agir*, o texto de Josefine ratifica a classificação do manual como sendo um texto prescritivo, pois *o como executar* as tarefas com mais detalhes não aparece nessa prescrição, e este é o motivo pelo qual Josefine acredita poder dispensar o manual para a realização de suas atividades.

Diferentemente desta tutora, Letícia e Lidiane (cf. excertos 52 e 53 respectivamente) consideram os documentos indicativos das atribuições da tutoria da EAD como *necessários*, embora não se detenham sobre esse julgamento. Vejamos as justificativas apresentadas:

Excerto 52:

Letícia: *necessários, porque podemos consultar sempre que necessário*

Excerto 53:

Lidiane: *necessários, para eu ter conhecimento das minhas funções como tutora*

Conforme essas vozes, percebemos que Letícia e Lidiane, fazendo uso do modalizador apreciativo *necessário*, sinalizam para uma necessidade de aquisição de conhecimento sobre as atribuições através da consulta dos textos prescritivos. Essa representação corrobora a ideia de Clot (2007 [1999]), acerca da importância desses textos para o fazer docente, visto que, como justifica Lidiane – eles disponibilizam diretrizes, mesmo que de forma geral, sobre a função deste profissional.

⁸¹ Nesta obra, Bronckart (2006) considera texto prefigurativo sinônimo de texto prescritivo (op. cit., p. 217).

Contrariamente aos posicionamentos desses três tutores, Clarice e Lorena (cf. excerto 54 e 55 respectivamente) não avaliam as prescrições como documentos *dispensáveis* nem *necessários*, mas sim como textos de grande importância para o fazer do tutor. Vejamos as respostas dessas tutoras:

Excerto 54:

Clarice: *extremamente importantes, porque a principio as prescrições serviram como base para a realização das atividades. Nortearam a condução do meu trabalho*

Excerto 55:

Lorena: *extremamente importante [...] porque é a partir disso que eu vou ter uma noção do que vou fazer no meu trabalho de tutora [...] pode acrescentar necessário tbem [sic]?? P: fique a vontade... L: ah então necessário e extremamente importante [...] pelo mesmo motivo*

Os modalizadores apreciativos em destaque nas vozes de Clarice e Lorena nos revelam que as prescrições, por servirem de base, ou seja, por nortear a realização das atividades da tutoria da EAD, mesmo que não forneçam os detalhes, não perdem seu valor e sua importância.

Retomando a fala de Clarice no excerto 16 (*teve algumas... funções do tutor que eu não sabia [...] tava prejudicando*), em que ela estabelece uma relação entre o desconhecimento das atribuições e o prejuízo na execução de suas funções, evidenciamos a *grande importância* que ela confere às prescrições. Para ela, esses documentos *servem como base na realização da atividades*. Entretanto, obseramos também que, apesar de o seu primeiro contato com as prescrições ter sido logo no ato da inscrição (vide p. 103), esses documentos parecem não abarcar por completo os detalhes do fazer docente, pois, conforme o excerto 16, Clarice menciona que a interação entre os próprios tutores é uma das formas que o grupo dispõe para a troca de experiências e consequentemente um meio de compartilhar dificuldades e encontrar caminhos objetivando o cumprimento eficaz de suas atribuições. Nesta perspectiva, observamos a importância do coletivo de trabalho (vide p. 40) para o desempenho eficaz das funções docentes.

Dando continuidade às reflexões sobre as prescrições, perguntamos às participantes se, ao cumprirem as tarefas, faziam alguma modificação ou não (vide apêndice D – perguntas 3.1.; 3.2.), e como retorno, obtivemos as seguintes respostas:

Excerto 56:

Lidiane: *sempre ocorre alguma modificação, pois na prática nem sempre funciona como o planejado, e por isso **temos que nos adequar a realidade***

Lidiane ao avaliar esse conteúdo temático a luz dos valores sociais fazendo uso do modalizador deôntico destacado no texto, revela-nos que os tutores compreendem a adequação à realidade como uma obrigação educacional, visto que apesar das prescrições nortearem o fazer pedagógico, há de se levar em consideração as mudanças que vão surgindo durante o percurso do agir docente.

Josefine, nesta mesma linha de pensamento, afirma que:

Excerto 57:

Josefine: *faço uma leitura geral para entender o que esta sendo proposto mas quando vou realizar as tarefas eu as faço de acordo com minha realidade e a realidade dos alunos [...] **P:** as modificações vão surgindo no decorrer da caminhada então? **J:** exato **só a vivência a convivência** [sic] **que podem** [sic] **determinar como proceder** nao [sic] tem receita é feeling*

Suas representações evidenciam, através de um julgamento sociossubjetivo (*só a convivência* [sic] *que podem determinar*), que o tutor é responsável por estas modificações, pois, ao se referir à *vivência/convivência*, Josefine remete ao agir do tutor, uma vez que este sujeito, conforme já explicitado no excerto 51, é aquele que está *a frente da disciplina*, e que se responsabiliza por tentar encontrar a melhor forma de executar suas tarefas. Conforme esta representação, notamos mais uma vez uma referência ao gênero da atividade, visto que Josefine aponta a *vivência/convivência* como fatores que determinam os procedimentos. Em outras palavras, as regras construídas pelo grupo de tutores, provindas das experiências de cada profissional, são também alguns dos elementos que norteiam o trabalho de tutoria da EAD.

Já a voz de Lorena nos aponta para outro posicionamento. Vejamos, a seguir, como ela se manifesta em relação a esse conteúdo temático:

Excerto 58:

Lorena: *não, eu não procuro modificar mas **não podemos ser inflexíveis no nosso trabalho**[...] se precisar modificar, modifico*

Num primeiro momento, Lorena se apresenta como aquele profissional que não modifica as prescrições, todavia, logo depois, ela flexibiliza seu dizer, aceitando as modificações, caso as circunstâncias a conduzam para isso. Assim, utilizando-se dos modalizadores deôntico (*não podemos ser*) e lógico (*se precisar modificar*), ela julga as modificações das prescrições como uma obrigação no nível educacional, visto que a inflexibilidade não deve fazer parte da ação docente, e com um grau maior de certeza em alterar o que lhe foi prescrito.

Por outro lado, essas alterações são compreendidas por Clarice (cf. excerto 59), não como legítimas modificações, mas como adaptações que podem se fazer necessárias no percurso do seu agir:

Excerto 59:

Clarice: 2) *Acredito que não, por que **as atribuições estão de forma bem geral**. As adaptações que faço dependendo das situações que aparecem não chegam a ser uma modificação.*

Não só a fala de Clarice, como também a de Lidianne, de Josefine e de Lorena, confirmam as concepções de Amigues (2004), (vide subserções 1.2.1.;1.2.2.) acerca das prescrições, visto que esses documentos são vagos, imprecisos e que possibilitam uma adequação para a efetivação das atividades prescritas.

Por fim, nas representações de Letícia (cf. excerto a seguir) depreendemos que, embora não comente explicitamente sobre as modificações das atribuições, esta tutora não chega a questionar sobre as tarefas que lhes são prescritas, e isso ocorre devido a três fatores que destacamos em sua fala:

Excerto 60:

Letícia: *no momento eu estou cumprindo as atividades sem questionamento [...] pois ainda estou me adaptando com ad [sic] funções e eu ainda não sdesei [sic] de todas [...] também, não sei a quem me direcionar ...*

Essa fase do semestre letivo é compreendida por Letícia como um período de adaptação. Ela também revela um desconhecimento não só das tarefas a serem executadas, como também da organização hierárquica do curso, ao expressar que não sabe a quem se dirigir quando alguma dúvida surgir. Interessante destacarmos aqui, que ao verbalizar *estou cumprindo as atividades sem questionamento*, na verdade, esta tutora apenas indica que não

questiona sobre as atribuições, porém, quanto às modificações, como veremos mais adiante (cf. excerto 68), ela sinaliza para uma possibilidade de fazê-lo, mesmo que esse fato dependa da concordância do professor da disciplina.

Na sequência da entrevista, questionamos: (i) se as prescrições no começo da tutoria contemplavam todos os passos para a execução das tarefas e (ii) como os tutores avaliavam esse detalhamento (vide apêndice D – pergunta 4, 4.1, 4.2). Em resposta a essa pergunta, apenas Lidiane discordou de que as prescrições não traziam em detalhes os procedimentos de execução das atividades, conforme ela pontua em sua fala a seguir:

Excerto 61:

Lidiane: sim [...] **P:** *podes me dar um exemplo, lá no edital ou no manual de uma prescrição detalhada?* **L:** *media a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;*

Entretanto, todas as outras tutoras afirmam que os pormenores estão ausentes dos textos prescritos e ao mesmo tempo também concordam com a necessidade dos detalhes nesses textos. Vejamos a seguir os discursos de Clarice, Josefina, Letícia e de Lidiane respectivamente, por apresentarem as mesmas características, como já mencionamos.

Excerto 62:

Clarice: *Em detalhes não [...] como disse elas estão de forma geral [...] os detalhes foram assimilados na prática!* **P:** *ok, qual sua opinião sobre este detalhamento.* [...] **C:** *É necessário sim, pois o tutor precisa saber ao certo a função que vai exercer.*

Excerto 63:

Josefine: *Não [...] foram ditas de modo geral na reunião [...] e indicado o manual para consulta* **P:** *então qual sua opinião sobre este detalhamento.* [...] **J:** *acredito que o detalhamento deve existir de forma mais aberta [...] mas que cada tutor é que vai descobrir a melhor maneira de efetuar suas atividades*

Excerto 64:

Letícia: *não porque aparecem situações no cotidiano que são difíceis de lidar, como ajudar os alunos na resolução de algumas atividades* **P:** [...] *qual sua opinião sobre este detalhamento. É necessário, ou não [...]* **L:** *sim, eu acho que sim [...] ajudaria na melhor execução do trabalho, uma vez que estaríamos mais cientes da [sic] nossas funções.*

Excerto 65:

Lorena: não **P:** qual sua opinião sobre este detalhamento? [...] *É necessário, ou não [...]*? **L:** *sim deixa bem claro nossa função*

Subjetivamente essas tutoras marcam esse conteúdo temático como sendo *geral* e *necessário*, e através das modalizações deônticas em *precisa saber* e *deve existir* elas asseveram a importância do detalhamento das atribuições como sendo um dever institucional de quem as produz para melhor orientar os tutores no desempenho de suas tarefas. Além disso, enquanto Josefine enfatiza, mais uma vez (vide excerto 51), a importante participação do tutor quanto ao *descobrimento* de formas mais adequadas para a efetivação de suas atividades, Clarice, Letícia e Lidiane chamam a atenção para um conhecimento mais aprofundado das *funções* dos tutores através dos detalhes dos textos prescritivos.

Retomamos aqui as considerações feitas acerca dos dois questionamentos de Bronckart (2006), sobre o detalhamento das prescrições (vide p. 129-130). Assim como Josefine, Clarice, Letícia e Lorena (cf. excertos 62, 64 e 65 respectivamente) se posicionam favoravelmente ao detalhamento dos textos prescritos. Quanto à extensão desse detalhamento, observamos que, na visão de Josefine, Lidiane, Lorena e Clarice (vide excertos 51, 56, 58 e 59 respectivamente), é possível haver modificação/adaptação, uma vez que a realidade docente, às vezes, requer uma adequação do modo de agir.

No final desse primeiro *chat*, retomamos a questão da modificação das atribuições, agora nos remetendo às *prefigurações dos professores* das disciplinas. Sendo assim, investigamos se os tutores modificavam ou não essas *prefigurações* para realizar melhor seu trabalho (vide apêndice D, pergunta 5). As respostas, de um modo geral, conduzem a uma possível modificação, corroborando com os posicionamentos que os tutores fizeram anteriormente, quando questionados sobre os textos prescritivos.

No texto a seguir, mais uma vez Clarice remete à possibilidade de adaptação (vide excerto 59), mas não de modificação das prefigurações dos professores de cada disciplina. Na opinião de Clarice o tutor é um sujeito desprovido de *poder de modificar* o que lhes foi prescrito, entretanto acredita ser capaz de adaptar, ou seja, de fazer adequações dependendo das situações, como podemos verificar através da sua fala a seguir:

Excerto 66:

Clarice: *Acredito que não o poder de modificá-la! Mas de adaptá-la de acordo com as situações*

Josefine, por sua vez (cf. excerto 67), através de um modalizador pragmático (*posso modificá-las*), admite que tem autonomia para modificar o que lhe é prefigurado, conforme seu relato a seguir:

Excerto 67:

Josefine: *posso modificá-las até o ponto em que tenho solução alternativa para alguma questão que não traga prejuízo nem para o aluno nem para os professores conteudistas*

Ao avaliar positivamente as alternativas de mudanças visando à melhoria no andamento da disciplina, essa tutora se vê como um sujeito que tem responsabilidades e que é ator do seu agir, ou seja, como um indivíduo que é fonte do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos da EAD.

No excerto 68, Letícia, por outro lado, se vê desprovida desse poder e, portanto, da responsabilidade de ser um *tutor-ator*. Todavia, mais adiante, ela se coloca como um sujeito que, através do diálogo com o professor, pode sugerir reflexões acerca das modificações a serem ponderadas com os docentes responsáveis pelas disciplinas. Neste momento, ela se utiliza do modalizador pragmático destacado no excerto, revelando um certo grau de responsabilidade para com esse agir. Vejamos no relato a seguir este seu posicionamento:

Excerto 68:

Letícia: *eu acho que eu não tenho sem [sic] poder de modificação penso que conversando com os professores, **podemos chegar a um caminho** mas acho que sozinha, eu não tenho esse poder.*

Diante desta fala, sugerimos duas considerações. A primeira diz respeito à concepção de que o fazer docente não é isolado, principalmente nesta modalidade de educação, na qual há mais de um profissional respondendo por uma única disciplina, no caso o professor e o tutor. Aqui se confirma a importância do trabalho coletivo entre os profissionais da educação, ou seja, desmonta-se a ideia de isolamento da realização de suas atividades. A segunda consideração corresponde à noção de que o desconhecimento sobre suas responsabilidades, incluindo seu poder de ação, causa insegurança neste profissional quanto a sua atuação.

Melhor dizendo, a indefinição do seu papel nos textos prescritivos conduz a uma dúvida frente ao seu agir: Até onde o tutor da EAD pode ir? e Quais são suas reais responsabilidades?

O posicionamento de Lorena, a seguir, só vem confirmar as opiniões apresentadas por seus colegas até agora, quando afirma que:

Excerto 69:

Lorena: *dependendo da situação [...] tenho o poder de modificar sim, pq [sic] **conheço melhor os alunos** [...] mas dependendo da tarefa **tento falar com o professor**, fazendo uma sugestão afinal, **ele é o dono da disciplina** [...] e o professor dos alunos sou so [sic] tutora*

Percebemos nesta fala que Lorena acredita poder alterar as suas ações à medida que surjam imprevistos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, e como justificativa faz referência ao conhecimento dos alunos. Porém, logo após, a tutora menciona algo que determina um vínculo entre seu poder e o poder do outro sujeito, o professor (*ele é o dono da disciplina*). Ao final de sua fala, ela expressa claramente que ao se situar na posição da tutoria da EAD, o indivíduo parecer ter menos responsabilidade ao ocupar um cargo, na escala hierárquica, inferior ao docente, o responsável direto pela disciplina. Vale salientar que a utilização do modalizador pragmático *tento falar*, evidencia uma certa visão de responsabilidade sobre essa situação de modificação das prescrições.

A voz de Lidiane a seguir nos remonta ao discurso de Maia e Mattar (2007) e de Dias e Leite (2010), apresentado na seção 2.2. Para esses autores, o profissional da educação passa a dividir com outros profissionais a responsabilidade de realizar tarefas que no ensino presencial são designadas a um único professor, como podemos confirmar no texto a seguir quando ela comenta que:

Excerto 70:

Lidiane: ***não sinto muita liberdade** em modificar o gabarito do professor, pois as provas são elaboradas por eles e por isso nos deixa preso ao gabarito, quando as alternativas são subjetivas a liberdade é maior, pois [...] devemos levar em consideração a opinião do aluno*

Diante desta nova realidade da EAD, os tutores se vêem distantes da possibilidade de modificar o que foi prescrito, principalmente por remeter às prescrições de sujeitos que ocupam cargos hierárquicos superiores aos seus, neste caso específico, os professores das disciplinas. Lidiane avalia negativamente a limitação de sua ação (*não sinto muita liberdade; nos deixa preso*). E, na complementação dessa sua avaliação subjetiva, ela se utiliza também

de valores sociais (*devemos levar em consideração a opinião dos alunos*), atribuindo à voz dos alunos uma singular importância no processo de ensino-aprendizagem, conforme ditam os documentos institucionais.

Continuando nossas reflexões, vejamos na subseção a seguir a análise do segundo *chat*.

4.2.4 Chat 2: “tutor é tutor”

O último *chat* que é composto por dois questionamentos traz a tona questões sobre: (i) sugestões de atribuições a serem inseridas nos documentos prescritivos desses profissionais; (ii) a não regulamentação da profissão de tutoria e (iii) a ausência do vocábulo “professor” junto à palavra “tutor” nos textos prescritivos.

Para iniciar esse *chat*, indagamos aos tutores quais contribuições eles apresentariam caso eles fossem convidados para participar da reelaboração das prescrições (manual e edital⁸²) da tutoria da UEPB, e se haveria sugestão de acréscimo ou exclusão de algumas atribuições contempladas nestes textos (vide apêndice E, pergunta 1).

Clarice e de Josefina nos revelam que não é necessário modificar as atribuições, conforme podemos verificar a seguir:

Excerto 71:

Clarice: Não retiraria nenhum [...]

Excerto 72:

Josefine: [...] não vejo **a necessidade** de acrescentar mais nada [...]

Percebemos, portanto, que, para essas tutoras, até então, todas as atribuições indicadas no manual são suficientes para que o trabalho do tutor alcance seus objetivos. Especificamente em referência à voz de Josefina, se faz presente o modalizador deôntico,

⁸² Neste questionamento, também houve a inclusão do texto prescritivo *edital*, contudo, por motivos já explicitados (vide nota de rodapé n. 62 da p. 82), eliminamos de nossa análise as considerações acerca deste.

antecedido da partícula não, usada para negar a necessidade de acréscimo ao que foi determinado à luz dos valores sociais.

Por outro lado, Letícia e Lidiane pensam diferente, principalmente no que se refere à quantidade excessiva de atividades dirigidas ao tutor, considerando-se que ele é responsável por cinco turmas a cada semestre, como vemos nos excertos que se seguem:

Excerto 73:

Letícia: *Diante da experiência que estou tendo como tutora, eu penso que “apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes” **poderia ser apenas direcionada a uma disciplina** [...] Assim, cada tutor sendo responsável por uma disciplina facilitaria o trabalho*

Excerto 74:

Lidiane: *não acrescentaria nem retiraria mais nem uma atribuição, apenas reformaria, em vez de deixar o tutor responsável por todas as disciplinas deixaria encarregado de mediar o aprendizado do aluno em apenas uma disciplina*

A responsabilidade de trabalhar com uma média de trinta alunos que cursam cinco disciplinas por semestre é vista por essas tutoras como um empecilho ao seu agir, uma vez que o acompanhamento dos discentes deve ser tanto presencial como virtual. Diante disso, se a cada tutor fosse encaminhada apenas uma única disciplina, certamente o trabalho docente seria realizado de maneira mais eficiente. Sendo assim, seus discursos denunciam uma certa insatisfação em relação ao acúmulo de responsabilidades que lhes são atribuídas, o que possivelmente pode tornar um entrave para o bom desempenho do trabalho de tutoria na EAD. Em referência às modalidades, Letícia ao sugerir *poderia ser apenas direcionada a uma disciplina*, faz uso do modalizador pragmático, e assim, expressa a ideia de responsabilidade do tutor para com uma única disciplina, como sendo uma possível norma das instâncias superiores que regem o curso.

Quanto à Lorena, ela sugere algo diferente do que foi proposto por Letícia e Lidiane. Como demonstra o excerto a seguir, ela chama a atenção para a oferta de curso de capacitação aos tutores em referência ao uso do material didático, e sua avaliação é expressa de modo subjetivo através do modalizador apreciativo *interessante*.

Excerto 75:

Lorena: [...] **seria interessante** q [sic] tivéssemos acesso ao conteúdo antes do início do semestre [...] e que os professores q [sic] elaboram o material nos capacitassem para usá-lo, nos [sic] apresentassem a proposta, tudo [sic] [...] pq [sic] facilita pro tutor

Lorena menciona a necessidade de uma capacitação dos tutores em referência ao uso do material didático, e sua avaliação sobre esse conteúdo temático é expressa de modo subjetivo através do modalizador apreciativo em destaque. A partir de seu discurso sugerimos que esses tutores, além de todos os problemas apresentados até agora, também estejam encontrando dificuldades em lidar com o material didático. Isso se deve ao fato de que, são cinco disciplinas e cada uma com seu respectivo livro didático e somando-se a isso, cada professor disponibiliza sua própria metodologia. Dessa forma, todos esses fatores possivelmente contribuem como um entrave a mais para o bom desenvolvimento do trabalho do tutor da EAD.

Através da representação de Lorena, retomamos a questão dos elementos constitutivos da ação do trabalho docente que comentamos na subseção 1.2.1 (vide p. 40). Assim, Machado (2009a), ao retomar o esquema de Clot (2007 [1999]), indica os instrumentos, artefatos sócio-históricos transformados pelo professor para serem utilizados na sua prática, como elementos materiais ou simbólicos que contribuem para uma ação docente eficaz. Lorena, ao mencionar a necessidade de capacitação dos tutores para o manuseio do livro didático (instrumento simbólico), enfatiza a importância deste instrumento, ou seja, ratifica a ideia de Machado (op. cit.), uma vez que suas palavras nos revelam o valor do conhecimento desse material para a execução eficiente do seu agir.

Na sequência, através do último questionamento proposto neste *chat* (vide apêndice E, pergunta 2) investigamos sobre os posicionamentos dos tutores quanto a não regulamentação da profissão de tutoria e à ausência do vocábulo “professor” junto à palavra “tutor” nos textos prescritivos. Em resposta a esse conteúdo temático, iniciemos com a fala de Clarice.

Excerto 76:

Clarice: **Acredito que esta situação deve ser regularizada.** Pois, o tutor exerce uma **função importante** da educação à distância além disso **atuamos como professores embora com funções diferentes** [...] **P:** e quanto ao termo “professor” não aparecer junto do nome “tutor” **C:** não concordo **acredito que deveria ter inclusive os alunos nos tratam assim por professores**

Para essa tutora, o fato de o cargo de tutoria ter sua importância nas instituições educacionais de nível superior é suficiente para que a situação destes profissionais seja regularizada. A esse motivo ela acrescenta que se é exigido do tutor uma licenciatura, os órgãos competentes deveriam não só regularizar essa profissão, mas considerar a inclusão do vocábulo *professor* junto ao termo *tutor*. Clarice, em sua avaliação, emprega modalizadores apreciativos (*função importante/diferente*) e deôntico (*deve/deveria*) que remete a valores subjetivos e sociais concomitantemente. Acreditamos que a tutora, ao se referir a não regulamentação da função de tutoria e à ausência do vocábulo *professor* junto ao nome *tutor*, alerta para a obrigação institucional, o dever do Estado em legislar a favor da regularização da situação profissional do tutor da EAD, e para justificar seu posicionamento, enfatiza a importância deste cargo.

É interessante destacar nesta voz de Clarice (*como professores embora com funções diferentes*), a mudança no discurso sobre a atuação dos tutores, quando confrontamos com a da primeira entrevista (vide excerto 1) em que ela dizia atuar não como professora, mas como tutora. Isto só vem ratificar o que Maia e Mattar (2007) (vide subseção 2.2.1.1.) evidenciam sobre a confusão de papéis na EAD, ou seja, os professores responsáveis pela disciplina e os tutores desconhecem suas reais funções; por isso é preciso definir qual o papel deste profissional. Podemos suscitar também, como outro motivo pelo qual se dá esta modificação de pensamento de Clarice, a questão da experiência que esta vai adquirindo com o passar do tempo, pois como explicitamos anteriormente, ao iniciar o primeiro semestre do curso, nenhum tutor tinha experiência neste cargo. Assim, como esta pergunta foi realizada no início de dezembro (cf. quadro 9, p. 83), a aquisição de saberes referentes a esta profissão permitiu que esta tutora construísse sua própria opinião quanto à função de tutoria da EAD.

O posicionamento de Lidiane, no excerto a seguir, converge para esta mesma linha de raciocínio:

Excerto 77:

Lidiane: Na minha visão o tutor deve também ser considerado professor, uma vez que as tarefas atribuídas a eles são tarefas de professor, além do tutor está [sic] mais próximo do aluno do que o professor, sendo assim a função desse profissional deveria ser mais [...] reconhecida [...] pois os próprios alunos nos chamam de professor [sic] **P:** e quanto a questão da ausência de legislação, como você analisa isto? **L:** se o tutor é parte integrante da EAD deve ser mais valorizado

Lidiane, explicita o dever de se reconhecer essa profissão, e elenca três motivos que justificam a valorização dos tutores da EAD: (i) eles desenvolvem atividades de caráter docente; (ii) estão mais próximos dos alunos, e (iii) são denominados de professores pelos discentes. Avaliando esse conteúdo à luz das normas e obrigações sociais, Lidiane também chama a atenção para que se acrescente o termo *professor* na designação do cargo de tutoria e, por meio dos modalizadores deônticos (*deve, deveria*), marca uma avaliação social destacando a obrigação moral das instâncias superiores em tornar legal a função do tutor da EAD. Além disso, ao usar os modalizadores apreciativo (*parte integrante*), cobra o reconhecimento da profissão devido a sua importância nesta modalidade de educação.

Quanto ao julgamento de Josefine, inicialmente ela faz uma avaliação subjetiva, através dos modalizadores apreciativos, apontando o tutor como *um ser inexistente*, caracterização que ela considera *estranha*, pois como se exigem deveres e não lhes concedem direitos? Vejamos seu posicionamento:

Excerto 78:

Josefine: *um ser inexistente [...] é estranho isso [...] na verdade eu nunca tinha percebido este senão [...] estranho porque o tutor segundo o manual tem deveres [...] porém se não existe legalização da atividade quais serão nossos direitos?? [...] P: e quanto a questão do vocábulo “professor” [...] J: apesar de não estar eu sempre uso mas acredito que deveria ser inserido no manual [...] porque se você desprende a docência da tutoria qualquer um tem direito de se candidatar a uma vaga [...] pq [sic] fica subentendido que necessariamente não precisa ser professor para exercer a atividade*

Em relação à ausência da palavra *professor* junto ao termo *tutor*, ela segue a mesma linha de pensamento de Clarice e de Lidiane, e questiona um fato importante, o de que, se há uma exigência de profissionais licenciados para assumir o cargo de tutoria, porque o termo *professor* não está vinculado a essa profissão? Aqui, Josefine considera em seu julgamento não só aspectos de ordem social, através do modalizador deôntico *deveria ser*, mas também inclui as condições de verdade, avaliando este fato como necessário, por meio das modalizações lógicas *necessariamente* e *precisa ser*.

Além disso, quando Josefine usa a expressão *um ser inexistente*, ela está se referindo ao modo como as instâncias superiores tratam esse profissional, que do seu ponto de vista é um sujeito de grande importância no processo de ensino-aprendizagem da EAD, conforme ela pontua no excerto 51: *é o tutor que está a frente da disciplina*. Sendo assim, há de se levar em consideração, mais uma vez (vide análise do excerto 76, p. 141), a dificuldade que o próprio tutor encontra na identificação do seu papel, pois se para as próprias entidades educacionais,

este profissional ora é visto como um sujeito que não é merecedor de um cargo regulamentado por lei, mas que ao mesmo tempo lhe designam responsabilidades ao seu agir, conforme constatamos na análise do manual (vide p. 94-95), ele, por sua vez, respaldado em sua experiência de tutoria e nas indefinições sobre suas funções, também encontra dificuldade na determinação do seu papel.

Vejamos, a seguir, como se posiciona Letícia:

Excerto 79:

Letícia: *eu penso que a situação do tutor é um pouco “incerta”* (grifo da tutora e nosso), no sentido de não apresentar um vínculo [...] também depende muito da quantidade dos alunos que continuam no curso **P:** como assim? **L:** *não apresenta estabilidade profissional* **P:** algo mais sobre a questão da instabilidade profissional? **L:** não, prefiro não falar sobre isso. **P:** ok, e quanto à questão da ausência do vocábulo “professor” [...]? **L:** isso mostra “a importância” direcionada ao tutor, uma vez que não há nem a MENÇÃO.

Através desta fala, a tutora apresenta um julgamento subjetivo de incerteza quanto à estabilidade profissional. Na verdade, ela se contém na avaliação desse fato, e logo em seguida, quando questionada sobre alguma outra opinião a mais referente a esse assunto, ela se exime de comentar (*prefiro não falar sobre isso*). Considerando esse silêncio, sugerimos que a tutora provavelmente teria críticas a fazer sobre essa situação, contudo Letícia não se manifesta em sua fala. Quanto à ausência do termo professor na designação do cargo de tutoria, Letícia é sucinta e, sinalizando as aspas no substantivo *importância*, modalizador apreciativo, ela julga esse fato como um indício de que o tutor, por não ser considerado docente, é, de certa forma, desvalorizado. Letícia enfatiza sua indignação quanto a essa ausência, ao comentar *não há nem MENÇÃO* (grifo nosso), porque a ocupação do cargo requer dos profissionais que sejam licenciados na área em que atua, e esses fatores reafirmam o conflito sobre o papel do tutor da EAD.

Encerramos nossa investigação, com o relato de Lorena a seguir:

Excerto 80:

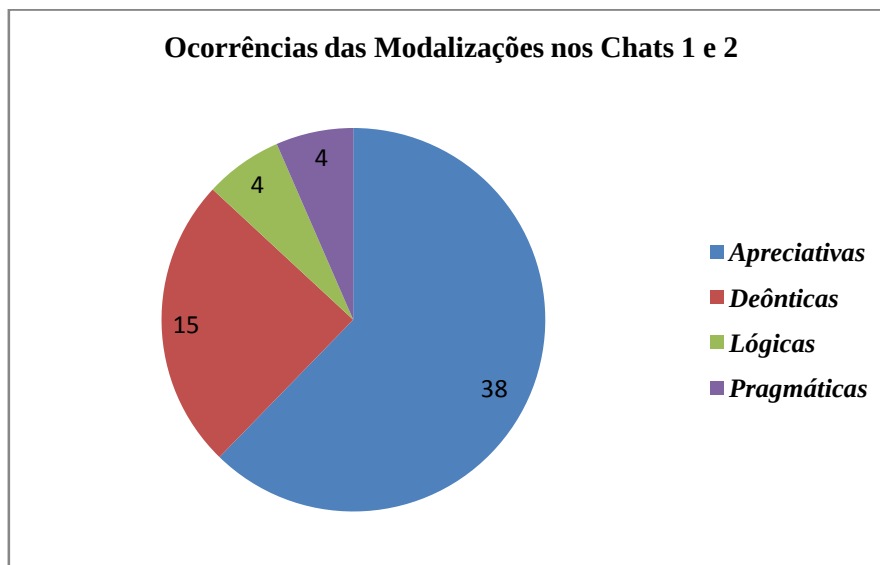
Lorena: *na realidade fique até [sic] sem palavras essa foi pesada [...] tutor é tutor, não é professor se não [sic] seríamos professores tutor [...] axo [sic] que é porque não [sic] temos todas as atribuições de professor não elaboramos provas, atividades, preparamos as aulas, conduzimos a disciplina isso é função do professor [...] não acredito q o tutor vá ser considerado um professor com legislação e tudo ainda mais q [sic] sairia caro pro estado o salário [sic] aumentaria né? alias, teríamos salário [sic] e não bolsa [...] somos profissionais marginais menores apesar de que o maior contato dos alunos serem [sic] conosco mas, não [sic] acho isso de todo ruim temos que reconhecer q [sic] um professor sabe mais que os tutores, tem pós, publicações é diferente [...] quanto ao profissionalizar a profissão*

de [...] tutor nao [sic] acho q [sic] isso vá acontecer não [...] talvez se acrescentassem o termo professor junto a [sic] tutor a carga de responsabilidade dos tutores aumentaria e devesse ser refeita as atribuições dos mesmos

O uso do modalizador apreciativo (*essa foi pesada*), na avaliação de Lorena revela o quanto ela está chocada com a sua condição, já que a legislação não faz alusão ao cargo de tutoria da EAD. Ela atribui essa desconsideração ao fato de não desempenhar todas as funções do professor (*axo [sic] que é porque nao [sic] temos todas as atribuições de professor*), e de não ter o mesmo nível de formação acadêmica (*temos que reconhecer q [sic] um professor sabe mais que os tutores, tem pós, publicações*). Por meio de modalizações apreciativa (*somos profissionais marginais menores*); lógica (*talvez de acrescentassem*) e deôntica (*temos que reconhecer, devesse ser refeita*), com prevalência desta última, Lorena revela uma incorporação do discurso ideológico de quem domina o poder, ou seja, quem mais tem conhecimento é mais valorizado. No que tange especificamente à inserção do termo professor ao cargo de tutoria, ela acredita que, se isso ocorre, serão acrescentadas atribuições e, conseqüentemente, aumenta a sua responsabilidade, isto é, na visão de Lorena, provavelmente é esse o motivo da ausência do vocábulo professor na designação desta profissão.

O discurso tautológico de Lorena no início desta representação: *tutor é tutor*, bem como duas de suas falas durante esta pesquisa (vide excertos 10 e 69), permite-nos compreender ser este um discurso que serve para situar o cargo de tutoria num patamar inferior ao do professor da disciplina. Desta forma, ao mencionar que: (i) o tutor *é menos que o professor*; (ii) o professor *é o dono da disciplina* e (iii) *somos (os tutores) profissionais marginais menores*, a voz de Lorena parece representar o discurso do poder ideológico das instituições educacionais que regulamentam o funcionamento da EAD.

Concluída a análise dos dois *chats*, trazemos a seguir o gráfico 3 que apresenta, com base na tabela representativa das modalizações (vide apêndice H), as ocorrências dos modalizadores nestes dois encontros virtuais.

Gráfico 3 - Representação das ocorrências das modalizações nos *chats* 1 e 2

Totalizando 61 ocorrências de modalizações, averiguamos através desse gráfico que mais uma vez as modalizações apreciativas prevalecem sobre as demais. Com base nestes dados, constatamos que: (i) nos dois *chats*, os tutores avaliam os temas sugeridos para reflexão pautados, na maioria das vezes, em julgamentos subjetivos; (ii) as modalizações deônticas também marcaram de forma significativa estes posicionamentos, indicando, portanto, uma apreciação a luz dos valores sociais, e (iii) os modalizadores lógicos e pragmáticos, embora menos recorrentes nas vozes dos tutores, servem para introduzir avaliações dos fatos ora como sendo possíveis ou necessários, ora com um maior grau de certeza quanto à responsabilidade dos tutores, caracterizando-se como atores do seu próprio agir.

Sintetizamos no quadro 14, a seguir, as falas dos tutores nas entrevistas dos dois *chats*.

Quadro 14 - Representações dos tutores nos chats 1 e 2

Tutores	Representações						
	01	02	03	04	05	06	07
Clarice	não é fundamental para a realização das atividades	- extremamente importantes	- faz adaptações que não considera modificações	- são necessários, pois o tutor precisa saber sua função	- faz adaptações, mas não tem poder para modificar	- não retiraria nenhum item	- aguarda uma regularização - sugere a inclusão
Josefine	- não se interessa, julga não ser necessário conhecer	- dispensáveis, pois o processo de tutoria não é algo engessado	- adequada a sua realidade	- devem existir de forma aberta	- pode modificá-las se tiver uma solução	- não acrescentaria nada	- sugere a inexistência desse profissional - deve ser inserido
Leticia	- é importante conhecê-los	- necessários	- não questiona, apenas as cumpre	- são importantes uma vez que os tutores ficam cientes de suas funções	- não tem o poder para modificar, mas de sugerir	- sugere que o tutor seja responsável por apenas uma única disciplina	- remete a uma situação incerta - o tutor parece não ser importante
Lidiane	- se interessa, pois quer averiguar se os elaboradores conhecem a EAD	- necessários	- sempre ocorre alguma modificação	- sim	- acha que tem uma certa liberdade ⁸³	- propõe apenas uma única disciplina para cada tutor	- o tutor deve ser mais valorizado e considerado professor
Lorena	- o desconhecimento não faz diferença, pois o importante é saber sobre as prescrições	- necessários e extremamente importantes	- modifica quando precisar	- são necessários, pois tornam claras as funções	- acredita poder modificar através de um acordo com o professor da disciplina	- recomenda uma capacitação acerca do material didático	- não acredita que vá existir uma legalização da tutoria da EAD - caso haja a inclusão do termo, haverá um acréscimo de responsabilidades

LEGENDA:

- 01 – o interesse em conhecer os elaboradores das prescrições
 02 – se os textos prescritos são dispensáveis, necessários ou extremamente importantes
 03 – qual a relação entre tutor e as prescrições (há mudanças ou não)
 04 – os detalhes das prescrições
 05 – as modificações das prefigurações encaminhadas pelos tutores
 06 – contribuição na elaboração das prescrições
 07 – análise sobre a atual situação do tutor (ausência de legislação e do termo *professor*)

⁸³ Ao responder o questionamento referente a esta legenda, a tutora se refere apenas às questões (objetiva e subjetiva) das avaliações, e não a modificação das prescrições de um modo geral, como se posicionaram as outras tutoras.

Com base no gráfico 3 e no quadro 14, podemos sugerir algumas considerações, acerca das representações desses tutores nos dois *chats*.

A maioria dos tutores entrevistados não demonstra interesse em conhecer os responsáveis pela elaboração dos textos prescritos, levando-nos a crer que estes profissionais aparentemente não se preocupam com a fonte da produção desses documentos, ou seja, se quem as elaborou são sujeitos que realmente conhecem a EAD, nos mais variados aspectos que estão envolvidos no agir do tutor: quantidade de alunos e de disciplinas, condições de trabalho (tempo reduzido, ausência de capacitação) etc. É interessante frisar que o desconhecimento dos fatores implicados no processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino, provavelmente compromete a eficácia do trabalho de tutoria. Recorrendo mais uma vez a Machado e Abreu-Tardelli (2009b), fundamentadas em Clot (2007 [1999]), enfatizamos a importância do gênero da atividade, marcando a necessidade de se levar em consideração a voz do trabalhador, no caso de nossa pesquisa, do tutor, no ato da produção das prescrições.

Diferentemente da maioria dos tutores, Letícia e Lidianie demonstram interesse em conhecer os elaboradores dos documentos. Ademais, julgam importante que estes devam estar inseridos no contexto da EAD, pois é o conhecimento sobre o trabalho de tutoria que tornará viável o estabelecimento de diretrizes para o seu agir. Percebemos também que embora nem todos os tutores se digam interessados em conhecer os autores do documento, eles acreditam que as prescrições são necessárias e importantes, uma vez que, mesmo de forma ampla, norteiam a realização de suas atividades. A generalização é considerada por estes profissionais como um fator negativo, já que a vaguidade provoca uma certa ineficiência na realização de suas funções. Devemos ressaltar que há tutores, como Josefina, que discorda deste julgamento, pois depreendemos da sua fala que o agir do tutor é permeado por *inconstâncias*, devido a fatores diversos (alunos, prazos etc) e, em decorrência disso, o trabalho é passível de alterações.

Interessante mencionar aqui que, apesar de os discursos dos participantes nos revelarem uma necessidade de especificação das tarefas, ao serem questionados sobre a exclusão, acréscimo ou modificação de alguma atividade que lhes foi designada, eles parecem concordar com quase tudo que está nos documentos, excetuando o ponto relativo à redução da responsabilidade para com o número de disciplinas e a sugestão da capacitação para o uso do

material didático. Sendo assim, esses relatos desvelam uma concordância, quase que unânime, com o que está contido no manual.

Quanto às modificações do que é prescrito e prefigurado, esses tutores, na maioria das vezes, admitem a possibilidade de alterações. Mas, nos seus discursos percebemos que a hierarquia é um fator que prevalece nos momentos em que os tutores sentem a necessidade de modificação. Muitas vezes não alteram o que lhes foi prescrito e/ou prefigurado, por não se sentirem no direito de tomar essa decisão. Apenas Josefina, que demonstra mais autonomia para modificar as determinações quando encontra soluções possivelmente melhores do que aquelas contidas nas prescrições e nas prefigurações. Vale salientar que este posicionamento provavelmente se deve ao fato de ela ter um maior tempo de experiência na docência. Nesta perspectiva, arriscamos dizer que os profissionais que têm maior tempo de prática docente apresentam este perfil – de sujeito que se arrisca mais do que aqueles que têm pouca experiência, como no caso de Letícia (cf. excerto 60).

Por fim, em referência ao conhecimento dos tutores sobre a legislação desta profissão, percebemos inicialmente que são leigos no assunto, e que há divergência de pensamentos. Alguns acreditam na possibilidade da regularização da situação profissional dos tutores; outros, através de um julgamento a luz dos deveres sociais, supõem que isto não venha a se concretizar, e há também os que consideram que a ausência de legislação acarreta a instabilidade profissional e a desvalorização desses sujeitos.

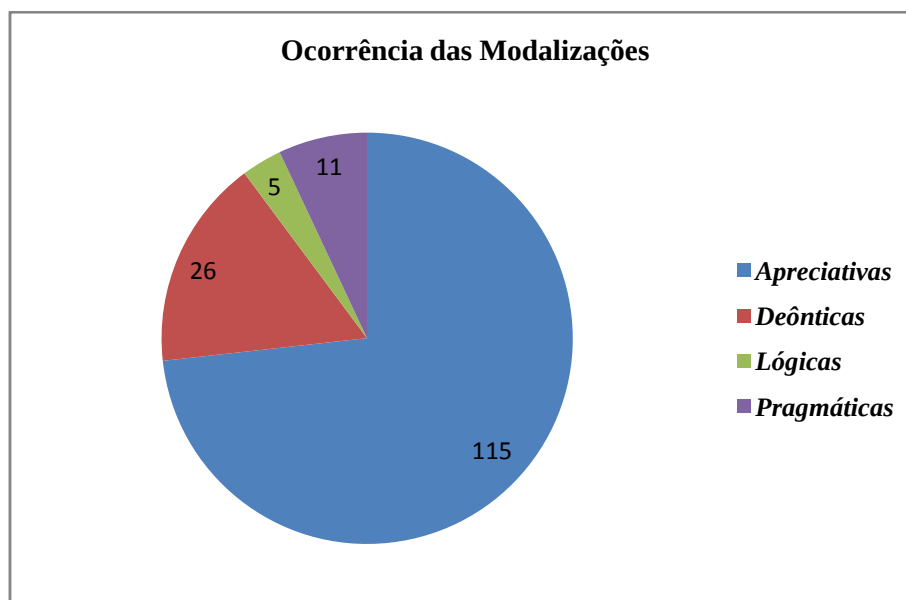
Feitas as considerações individuais em relação ao manual, às duas entrevistas em áudio e aos dois *chats*, vejamos na seção a seguir, um cruzamento das representações disponibilizadas nesses diferentes momentos da nossa pesquisa, para que posteriormente, possamos responder aos quatro questionamentos apresentados na introdução desta pesquisa.

4.3 A natureza da tutoria pelos tutores

Nesta subseção, realizamos o confronto dos resultados obtidos, quando da análise das representações dos tutores nas entrevistas (em áudio e nos *chats*) e da análise do manual, que nos forneceu respaldo para tecermos nossas considerações finais. Antes, porém, apresentamos o gráfico 4 a seguir (cf. apêndice I) que sintetiza todas as ocorrências de

modalizações encontradas nas entrevistas, para que tenhamos mais clareza acerca dos posicionamentos avaliativos dos tutores.

Gráfico 4 - Representação geral das ocorrências das modalizações nas entrevistas (em áudio e nos chats)



Do confronto entre as duas entrevistas em áudio, pudemos averiguar que os tutores, ao avaliarem os conteúdos temáticos à luz dos valores subjetivos, ou seja, utilizando-se, em muitos momentos, das modalizações apreciativas, identificam este profissional, na maioria das vezes, não como um ator do processo de ensino-aprendizagem, mas sim um agente a quem são direcionadas atribuições de mediador, orientador, assistente, incentivador, protetor entre outras. Em referência às atribuições que lhes são encaminhadas, os tutores avaliam, negativamente o desconhecimento das tarefas, o tempo exíguo para realizá-las e a inserção de novas tarefas que não estavam contempladas nos documentos prescritivos, pois trata-se de fatores que interferem no desenvolvimento de suas funções.

Outro ponto a ser considerado, ainda em relação às atribuições, remete ao fato de que os tutores estão constantemente fazendo referência ao gênero da atividade como fator necessário não só para a troca de experiências como também para a transmissão das próprias atribuições, uma vez que, segundo os próprios tutores, os encontros presenciais com os coordenadores no início do semestre letivo não foram suficientes para explicitar as tarefas que eles teriam de realizar; e que o contato com outros tutores ou professores das disciplinas com experiência de tutoria ameniza as dificuldades no processo execução das atividades.

Em se tratando das modalidades, observamos que nas entrevistas dos dois *chats*, assim como nas duas entrevistas em áudio, as modalidades apreciativas são as mais recorrentes, e que as deônticas também marcam uma certa relevância na avaliação dos conteúdos temáticos desse instrumento de coleta de dados. Sendo assim, os tutores julgaram determinados aspectos como positivos e outros como negativos, a exemplo da necessidade/importância dos documentos prescritos. Valores sociais, também se fazem presentes em algumas representações dos tutores, quando estes profissionais, apreciam certos fatos como sendo obrigação das instâncias superiores, sejam elas educacionais ou governamentais. Como ilustração citemos as representações dos tutores acerca da ausência de regulamentação da profissão de tutoria da EAD, e as avaliações quanto à possibilidade de contribuição na produção dos documentos prescritos.

Assim, considerando a predominância destas duas modalidades, podemos indicar que a maioria dos tutores pesquisados consideram importantes e necessárias tanto as prescrições como seu detalhamento, e que realizam, até certo ponto, algumas modificações nesses documentos, como também nas prefigurações que os professores das disciplinas lhes encaminham. Entretanto, as possíveis mudanças na visão dos tutores, devem estar sempre em consonância com a necessidade e a realidade de cada tutor, devendo também ser negociada com os professores. Neste último caso, percebemos um dos motivos pelos quais os tutores se percebem como agentes e não como atores do processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de educação, ou seja, a liberdade de modificar as atribuições é limitada, pois, na escala hierárquica, o cargo de tutoria é aquele que está na base. Ainda em referência à pormenorização das prescrições, gostaríamos também de lembrar a fala de Josefina (vide excertos 51, 57 e 63), que sugere um detalhamento que possibilite uma abertura aos tutores, visto que *o processo de tutoria não é algo engessado*.

Ainda em referência à comparação entre as representações dos dois *chats*, não poderíamos deixar de mencionar as sugestões que alguns tutores oferecem quanto à possibilidade de contribuição para a elaboração das prescrições. Considerando este conteúdo temático, observamos que a quantidade de atribuições a este profissional parece ser um problema para a execução eficiente das tarefas. As falas de Letícia e de Lidiane (cf. excertos 73 e 74 respectivamente), evidenciam a importância do conhecimento sobre o gênero da atividade para a elaboração dos documentos prescritivos. Não menos importante, a voz de Lorena (vide excerto 75) também aponta para outro fato que implica dificuldades ao trabalho de tutoria da EAD – a falta de orientação aos tutores, pelos próprios professores de cada

disciplina, quanto ao uso do material didático. Diante dessas representações, constatamos que há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado.

Por fim, nas falas que encerram o último encontro virtual, observamos que a maioria das tutoras, principalmente através dos modalizadores deônticos, asseveram a importância destes profissionais a luz dos valores sociais, razão pela qual elas mencionam a necessidade do reconhecimento profissional pelas instâncias superiores da educação, de modo que, em conformidade com as normas e preceitos legais haja uma regulamentação da tutoria da EAD.

Fazendo um paralelo entre os posicionamentos acerca do manual de atribuições dos tutores, e as reflexões das entrevistas (em áudio e nos *chats*), observamos que há momentos em que tanto os elaboradores da referida prescrição como os próprios tutores compreendem esses profissionais ora como atores, ou seja, sujeitos que são fonte do processo de ensino-aprendizagem, ora como indivíduos que têm a função de executar aquilo que lhe é determinado, sem motivos, intenções e capacidades direcionadas ao seu agir. Esta dualidade de compreensão sobre a função de tutoria será retomada nas considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as diversas tarefas direcionadas aos tutores, a importância que eles têm para a educação a distância, e uma certa indefinição quanto ao papel desses profissionais, centramo-nos na investigação do trabalho de tutoria na modalidade de educação a distância, na tentativa de trazer possíveis contribuições que objetivem compreender melhor o papel do tutor da EAD. Esta proposta se concretizou ao analisarmos, por meio da linguagem sobre o trabalho, como as representações dos tutores da EAD do curso de Letras da UEPB sinalizam para a compreensão do papel desses profissionais.

Para desenvolvermos este trabalho, tivemos como aportes teóricos os princípios: (i) do ISD, por disponibilizar categorias de análise que possibilitam uma leitura crítica das representações dos docentes e como consequência um melhor entendimento do seu trabalho; (ii) da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, por contribuir com a noção de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real, e (iii) da Linguagem sobre o Trabalho, por se referir a uma linguagem interpretativa.

Nesse contexto, tomamos como *corpus* para análise: o texto prescritivo (manual de atribuições dos tutores), e as representações dos tutores da EAD acerca não só das tarefas prescritas no manual, como também suas avaliações quanto a alguns aspectos referentes ao seu trabalho realizado. Como estratégia metodológica para investigação das prescrições utilizamo-nos dos procedimentos de análise linguístico-discursivos oferecidos pelo ISD, porém anteriormente a esta fase classificamos o manual quanto aos tipos de textos prototipicamente prescritivos. Em referência às representações dos tutores, a partir das categorias de modalização (apreciativas, deônticas, lógicas e pragmáticas), conseguimos interpretar os discursos desses profissionais, e desta forma, comprovar a nossa hipótese de que as prescrições encaminhadas aos tutores da educação a distância não são suficientemente detalhadas, de modo a facilitar o direcionamento do trabalho deste profissional, culminando, então, no distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Certos de que alcançamos nossos objetivos, geral e específicos, recuperamos nossas questões de pesquisa para que, partir delas, possamos tecer nossas reflexões finais.

- (i) Em que medida os textos prescritivos, que definem as tarefas dos tutores da EAD, revelam os verdadeiros protagonistas desta atividade?

- (ii) Até que ponto, as atribuições designadas ao tutor a distância, através das prescrições, são suficientes para que a atividade desse docente atinja os objetivos indicados?
- (iii) Como as representações do tutor sobre sua prática diária revelam um distanciamento entre o trabalho prescritivo e o trabalho realizado?
- (iv) De que modo essas representações sinalizam para uma compreensão do papel desse tutor nessa modalidade de educação?

Em conformidade com os resultados da análise do manual de atribuição dos tutores, verificamos que este documento é um texto prototipicamente prescritivo e que, portanto, não disponibiliza pormenores suficientes que indiquem os procedimentos de como e em que ordem o tutor deve realizar suas tarefas. Averiguamos também que, para os elaboradores deste documento, por um lado, o tutor é considerado um sujeito dotado de motivos, intenções e capacidades para seu agir, quando há uma referência às atribuições que lhes são designadas (mediar, acompanhar, apoiar, participar, elaborar etc); por outro lado, quando se trata da responsabilidade na elaboração das prescrições, ou seja, em referência à participação na determinação das normas que regem o trabalho deste profissional, o tutor é excluído, e nesta perspectiva ele é apresentado como um sujeito que não é fonte do processo. Podemos sugerir, como um dos motivos relacionados a esta inconstância de responsabilidade, o interesse político-econômico que está à frente das políticas públicas educacionais a nível nacional. Dentro desta óptica, podemos compreender o porquê de não haver, até então, uma regulamentação da profissão, e da ausência do termo *professor* ao cargo de *tutor*. Em vista disso, podemos concluir que o verdadeiro protagonista do manual de atribuição dos tutores da EAD são as instâncias superiores que regem a educação, mais especificamente, o MEC, representado pelo Ministro da Educação, e não o tutor.

Identificadas as modalizações (apreciativa, deôntica, lógica e pragmática), constatamos que todas estavam presentes nos discursos dos tutores, ao avaliarem os conteúdos temáticos de cada entrevista (em áudio e no *chat*), entretanto, destacam-se os modalizadores apreciativos. Vejamos então, a partir do uso dessas categorias de análise, a que conclusões chegamos.

A grande quantidade de modalizadores apreciativos, mostra-nos uma tendência dos tutores a avaliarem os conteúdos temáticos das entrevistas à luz dos valores subjetivos. Sendo assim, ao sinalizarem para a importância das prescrições, os tutores também apontam para a

necessidade de que estas sejam mais detalhadas, para que desta forma, estes profissionais possam realizar de forma mais eficiente suas atividades. No que se refere à especificidade das atribuições, há de se observar o limite de detalhes que uma prescrição deve conter, pois, como foi explicitado por um dos participantes, o trabalho de tutoria da EAD não é rígido, e, portanto, deve conter aberturas para que as modificações ocorram.

Neste contexto, vale retomar a categorização dos textos (procedimental, prescritivo, prefigurativo), e tendo em vista a classificação do manual como prescritivo, justifica-se a ausência de detalhes neste documento. Em relação à alusão dos tutores quanto à necessidade de prescrições detalhadas, queremos salientar que este fato não exime os elaboradores desses documentos de direcionarem sua atenção para a produção de textos procedimentais, mas defendemos a necessidade da participação dos próprios tutores na elaboração destes textos, uma vez que são eles que conhecem os pormenores do gênero da atividade. Ressaltamos também que se necessário, conforme explicitado por um dos tutores, que haja liberdade de adaptações, ou seja, abertura suficiente para que estes profissionais, em consonância com suas realidades, possam fazer as devidas modificações para melhor realizar suas tarefas. Desta forma, quanto à determinação do limite de detalhes dos procedimentos, o próprio grupo de docentes, em nosso caso, dos tutores, pode indicar sugestões em conformidade com suas experiências e realidades.

Outro ponto a ser destacado neste contexto, é que, diante da insuficiência dos detalhes das prescrições os tutores compartilham suas dúvidas, incertezas e dificuldades com outros colegas de trabalho, sejam eles os próprios tutores ou até mesmo os professores das disciplinas. Esse fato revela a importância do coletivo de trabalho como complemento de lacunas deixadas pela generalização com que os documentos prescritos se apresentam para esses profissionais. Fazendo uso de modalizações apreciativas, os tutores mencionam os impedimentos que circundam o fazer deste profissional, e apontam o tempo exíguo e paralelamente a grande quantidade de atividades a serem corrigidas, como os principais fatores que obstaculam o fazer docente.

A utilização das modalizações deônticas, que somaram um total de 26 ocorrências (vide gráfico 4, p. 149), foram mais evidentes nas representações dos tutores nos *chats*, que contemplaram perguntas referentes às prescrições (elaboração, detalhamento, modificações), à regulamentação da função de tutoria e à ausência do vocábulo *professor* junto ao termo *tutor*.

Desta forma, observamos que nas avaliações dos tutores acerca destes conteúdos temáticos houve a predominância dos valores sociais.

Em referência às modificações das atribuições, os tutores evidenciaram a necessidade de realizar adaptações para que, em conformidade com as normas e regras das instituições educacionais, os objetivos do processo de ensino-aprendizagem fossem alcançados. Assim, podemos afirmar que esses profissionais vêem como necessária a ação de modificação/adaptação das tarefas prescritas, e se sentem na obrigação de realizá-las, uma vez que, como profissionais da educação, devem cumprir com o que lhes é determinado, ou seja, prescrito.

Quanto à apreciação dos tutores em relação à regulamentação da profissão de tutoria da EAD e a ausência do nome *professor* junto ao termo *tutor* com base nas normas e regras do mundo social, percebemos que estes profissionais, utilizando-se de modalizadores deônticos, quase que unanimemente, sinalizaram como uma obrigação das autoridades representativas desta modalidade de ensino, um reconhecimento desta profissão. Para justificar este posicionamento, os participantes da pesquisa evidenciaram a importância do trabalho do tutor, apresentando este profissional como um sujeito a quem são designadas atribuições de professores.

As modalizações pragmáticas, em menor número que as deônticas (vide gráfico 4, p. 149), marcam os discursos dos tutores como sendo aqueles que sinalizam para um indivíduo que se responsabiliza por suas ações. Neste sentido, percebemos que, embora ocorra em poucos momentos, os tutores se veem como sujeitos capazes de efetivar seu agir a partir do que eles podem, querem e devem fazer. Quanto às raras ocorrências dos modalizadores lógicos, totalizando apenas 7, elas nos revelam que são raros os momentos em que os tutores avaliam os conteúdos temáticos das entrevistas com um grau maior ou menor de verdade ou de certeza, e isso, possivelmente, ocorre devido ao fato de que os tutores parecem não compreender totalmente seu papel na EAD.

Retomando as considerações que tecemos quanto à análise do manual de atribuições e confrontando com as representações dos tutores, notamos que os verdadeiros protagonistas das prescrições desconsideram o tutor da EAD como sujeito possuidor de motivos, intenções e capacidades para o agir em referência não só à elaboração dos documentos prescritivos, como também em relação ao direito de ocupar um cargo regulamentado em conformidade com a lei que regula as atividades educacionais. Sendo assim, em referência à tutoria da EAD,

somando-se fatores como: a dualidade de papéis apresentada pelo manual; a ausência de reconhecimento legal desses profissionais; a inserção de novas tarefas a sua função; a ausência do termo professor na designação do cargo de tutoria, e a generalização das atribuições contidas nas prescrições, conseguimos entender os entraves ao cargo de tutoria desta modalidade de educação. Estas são as razões de os tutores entrevistados, apesar de destacarem a importância do seu papel na EAD, demonstrarem, paradoxalmente, não compreender o verdadeiro papel da tutoria na EAD.

Após nossas conclusões, destacamos, agora, as possíveis implicações que nossa pesquisa pode trazer para o âmbito da EAD em referência ao cargo da tutoria. Considerando todos os obstáculos que permeiam o fazer do tutor, acreditamos que, pela importância do seu trabalho, faz-se necessário que as instâncias educacionais responsáveis por esta modalidade de educação repensem sobre a maneira como lidam com estes profissionais, visto que há exigências a cumprir tanto para assumir o cargo de tutoria como para executar as tarefas prescritas. Entretanto, a própria instituição educacional que em certos momentos reconhece o tutor como um sujeito dotado de motivos, intenções e capacidade para seu agir, não lhes confere reconhecimento fundamentado na legislação trabalhista.

Quanto aos tutores, suas representações nos revelaram que eles são profissionais conscientes de suas responsabilidades, ou seja, dos deveres que têm a cumprir, e buscam realizar seu trabalho da melhor forma possível, mesmo quando se deparam com os empecilhos, os entraves dessa profissão. Em referência ao que está prescrito no manual, suas falas nos mostraram que são eles quem: (i) intermedeia a relação professor-aluno; (ii) mantém contato constante com os discentes; (iii) ajuda os alunos não só quanto ao manuseio dos aparatos tecnológicos para acessar ao AVA, mas também em termos de conteúdo das disciplinas; (iv) corrige as avaliações dos alunos etc, enfim, realiza inúmeras atividades docentes. Assim, é incontestável o fato de que os tutores são profissionais imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem da EAD, e, portanto, merecem ser reconhecidos institucionalmente e legalmente como *professores-tutores*.

Considerando a importância dos tutores no ensino a distância, acreditamos que a contribuição desta pesquisa está no fato de ter promovido a reflexão por parte dos tutores participantes da pesquisa e de desencadear, a partir de então, discussão entre os demais profissionais, no que diz respeito aos seus direitos principalmente quanto à participação na elaboração dos documentos prescritos e ao reconhecimento legal de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1>. Acesso em: 23/01/2011.
- AbraEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 23/01/2011.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.168-193.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 105-111.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 09-13.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O Ensino como Trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 37-53.
- BENTES, Roberto De Fubi, A avaliação do tutor. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 166-170.
- BERGE, Z. L.; COLLINS, M.,. **Facilitating interaction in computer mediated on-line courses**. (ensaio apresentado na FSU/AECT Distance Education Conference). Tallahassee: jun. 1996. Disponível em: <<http://members.fortunecity.com/rapidrytr/dist-ed/roles.html>>. Acesso em: 22/01/2011.
- BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-64.
- BORGHI, Carmem Lima Belincanta. O trabalho docente configurado a partir do que diz o professor de língua inglesa. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 107-126.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESPE, EDUC, 2009.
- BRASIL/Ministério da Educação. Resolução nº6/2004. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_6_2004.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa> - Acesso em: 24/06/2011.

BRASIL/Ministério da Educação (s.d.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Disponível em: <www.planalto.gov.br> – Acesso em: 18/01/2011.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <www.planalto.gov.br> - Acesso em: 18/01/2011.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23/01/2011.

BRASIL/Ministério da Educação/ Plano de Ações Articuladas. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 23/01/2011.

BRASIL/Ministério da Educação/ CAPES/ UAB. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21. Acesso em: 20.02.2011.

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**. Londrina: Eduel, 2004, p. 132-163.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

BUENO, Luiza. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: Educ, 2009.

Censo EAD.BR. Disponível em: http://www.educacaoadistancia.blog.br/arquivos/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Acesso em 23/01/2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007.

CRISTÔVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DIAS, Rosilâna Aparecida e LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução a lingüística 2**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 57-80.

FIDALGO, Fernando Selmar; NEVES, Viana de Salles Inajara. **Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino**. 1º Seminário

Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Anais do Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf. Acesso em 30/11/201.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.22-27).

GONÇALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO; Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 201-219.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO; Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: SAGE Publications, 2003 [2000].

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.209-214.

KOZINETS, Robert V. **Netnography: doing ethnography research online**. London: SAGE Publications, 2010.

LACOSTE, M. Paróles, activité, situation. In: BOUTET, J. **Parolés au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. et.al. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a.

_____. et.al. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Anna Rachel Machado. et. al. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b, p. 101-116.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEDRADO, Betânia Passos. **A entrevista como espaço de construção de identidades**. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. 4th International Symposium on Genre Studies, 2007. v. 01. p. 743-755.

_____. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceitualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. **Leituras do agir**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Editora Pontes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Pérez; FAITA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

NUNES, Ivônio Barros, A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.02-08.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 48-55.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lidia. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de letras. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 163-177.

SABBATINI, Renato, M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet**: a plataforma moodle. Disponível em <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pd>. Acessado em 22 de maio de 2011.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 5-34.

TELES, Lúcio. A aprendizagem por *e-learning*. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.72-80.

WALTER, A; COOK, S. J. Case grammar and generative semantics. In: _____, **Language and linguistics: working papers**. Washington: Gergetown University, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário sociocultural

1. Nome completo, data de nascimento, cidade de origem, cidade onde reside, ocupação profissional.
2. Onde você cursou o colegial (escola pública ou privada)?
3. Qual sua formação na graduação? Por que escolheu este curso?
4. Qual universidade você fez sua graduação (federal, estadual, privada)? Por quê?
5. Atualmente, qual seu nível de escolaridade? Se mestrando(a) ou doutorando(a) especifique curso, área e linha de pesquisa.
6. Qual sua experiência como professor:
- **no passado?**
 - a. disciplinas;
 - c. tipo de instituição: pública, privada, curso de idiomas;
 - d. nível de ensino (fundamental, médio, superior).
- **atualmente?**
 - a. disciplinas;
 - b. tipo de instituição: pública, privada, curso de idiomas;
 - c. nível de ensino (fundamental, médio, superior).
7. Há quanto tempo você exerce a prática da docência?
8. Você ocupa ou já ocupou algum outro cargo (coordenação, supervisão, direção) dentro de uma instituição de ensino? Se sua resposta for afirmativa especifique o cargo e o tempo.
9. Qual sua experiência em EAD? Apenas sinalize uma ou mais opções.
 - a. aluno virtual
 - b. tutor presencial
 - c. tutor virtual
 - d. professor produtor
10. Quais caminhos lhe conduziram a esta tutoria virtual, ou seja, como você se tornou um tutor virtual (opção, necessidade, curiosidade etc).

APÊNDICE B – Entrevista 1 em áudio

01. Esta é sua primeira experiência como tutor?
02. Qual sua concepção sobre tutoria na EAD?
03. Qual/quais motivos lhe conduziram para o trabalho de tutoria?
04. Quais os pré-requisitos (habilidades) necessários para alguém se tornar tutor desta disciplina neste curso? Você considera que preenche todos eles?
05. Em que momento você teve acesso ao texto prescrito impresso que indica as atribuições do tutor a distância?
06. Além do texto prescrito impresso, existem outras formas de transmissão de conhecimento sobre a atividade de tutoria que você esteja se apropriando no momento para desenvolver seu trabalho?
07. Até que ponto o desconhecimento sobre as atribuições do tutor interfere no andamento do curso?
08. Neste primeiro momento de curso, como você se sente? Quais são as suas impressões iniciais sobre sua experiência como tutor neste curso?

APÊNDICE C – Entrevista 2 em áudio

1.Dentre as atribuições que lhe foram indicadas, de acordo com o edital e com o manual de atribuições do tutor, qual/quais delas você consegue cumprir?

2.Em relação a pergunta anterior, o que lhe impede de realizar as atribuições que você não consegue cumprir?

3.Existe(m) atualmente alguma(s) tarefa(s) que você executa mas que não está/estão contemplada(s) no manual de atribuições da tutoria ou no edital?

-(Resposta afirmativa: quais são e como você se percebe na realização destas tarefas?).

- (Resposta negativa: você pontuaria alguma tarefa que poderia ser realizada pelo tutor que não está contemplada neste manual?)

4. Atualmente, existe alguma(s) atividade a qual você mais dedica seu tempo? Por quê? Até que ponto isso interfere na realização das outras atividades que você tem que realizar?

5. Ao término da realização de uma tarefa, você acredita tê-la cumprido com êxito ou acha que poderia ter realizado de forma diferente? Por quê?

APÊNDICE D – Entrevista 1 no *chat*

1. Você sabe quem são os produtores/elaboradores destes textos prescritivos (edital e manual)?

1.1 Caso sua resposta seja afirmativa:

1.1.1. quem são estes elaboradores?

1.1.2. você os considera capacitados para realizar tal produção? Por que?

1.2. Caso sua resposta seja negativa:

1.2.1. até que ponto o conhecimento desta informação lhe interessa e por que?

2. Qual importância você atribui aos textos prescritos que lhe são direcionados?

() dispensáveis () necessários () extremamente importantes Por que?

3. Como se dá a relação entre você e os textos prescritos que lhe são dirigidos, ou seja:

3.1. você os cumpre sem questionar nenhuma tarefa que lhe é direcionada?

3.2. e ao realizar as tarefas, você realiza alguma modificação no ato da execução ou a desenvolve exatamente como está indicada na prescrição?

4. As prescrições que lhe foram encaminhadas, no início desta tutoria:

4.1. abarcam todos os passos para realizar as atividades que você deve desenvolver, isto é, são apresentadas em detalhes?

4.2. em relação a questão 4.1., qual sua opinião sobre este detalhamento. É necessário ou não para que o tutor execute melhor suas tarefas?

5. Uma vez tutor de 5 disciplinas diferentes, além das prescrições do edital e do manual, também há prescrições orais provenientes dos professores-pesquisador?

5.1. Caso sua resposta seja afirmativa:

5.1.1. como estas prescrições chegam até você?

5.1.2. até que ponto você tem o poder de modificá-las para melhor realizar seu trabalho?

5.2. Caso sua resposta seja negativa:

5.2.1. quais estratégias você adota para realizar as atividades das disciplinas?

5.2.2. você se acha suficientemente apto a prescrever tarefas para seus alunos sem o respaldo das prescrições dos professores? Por quê?

APÊNDICE E – Entrevista 2 no *chat*

1. Supondo que hoje você seja convidado(a) a participar de uma equipe responsável pela reelaboração do edital e do manual de atribuições referentes à tutoria do curso de Letras a distancia oferecido pela UEPB, que tipo de contribuição você daria a partir da sua experiência como tutor neste semestre letivo de 2010? Você acrescentaria e/ou retiraria alguma(s) da(s) atribuição/atribuições que estão contempladas nestes textos? Quais e por quê?

2. Analise as informações abaixo:

2.1. Segundo Fidalgo e Neves (2008 p. 6) “[...] na legislação não há alusão sobre a regulamentação da profissão tutor, portanto, não há garantias no que se refere ao processo de profissionalização desses também docentes”.

2.2. Nas atribuições do manual direcionadas aos tutores, há indicações de que o tutor deve “apoiar o professor da disciplina” e de que ele também deve “participar do processo de avaliação da disciplina **sob orientação** do professor responsável”. Quanto ao edital há referências aos “professores formadores” (docentes das disciplinas) e aos “professores conteudistas” (elaboradores dos materiais), contudo percebe-se que não há nenhuma ligação do termo “tutor” ao vocábulo “professor” ou “docente”.

Com base nas atribuições de tutoria que há no edital e no manual e diante destas informações que acabo de lhe apresentar, como você analisa a atual situação deste profissional da educação?

APÊNDICE F – Tabela representativa das modalizações (entrevista 1)

Entrevista 1					
Tutor	Recorrência das Modalizações				Total - n
	<i>Apreciativa – n</i>	<i>Deôntica – n</i>	<i>Lógica – n</i>	<i>Pragmática – n</i>	
<i>Clarice</i>	13	1	-----	-----	14
<i>Josefine</i>	5	4	-----	-----	9
<i>Letícia</i>	7	-----	-----	1	8
<i>Lidiane</i>	10	-----	-----	2	12
<i>Lorena</i>	14	2	-----	-----	16
Total – n	49	7	0	3	59

APENDICE G – Tabela representativa das modalizações (entrevista 2)

Entrevista 2					
Tutor	Recorrência das Modalizações				Total - n
	<i>Apreciativa – n</i>	<i>Deôntica – n</i>	<i>Lógica – n</i>	<i>Pragmática – n</i>	
<i>Clarice</i>	5	-----	-----	2	7
<i>Josefine</i>	6	-----	-----	-----	6
<i>Letícia</i>	4	-----	-----	1	5
<i>Lidiane</i>	5	1	1	-----	7
<i>Lorena</i>	8	-----	-----	1	9
Total – n	28	1	1	4	34

APENDICE H – Tabela representativa das nodalizações (*chats* 1 e 2)

<i>Chats 1 e 2</i>					
Tutor	Recorrência das Modalizações				Total - n
	<i>Apreciativa – n</i>	<i>Deôntica – n</i>	<i>Lógica – n</i>	<i>Pragmática – n</i>	
<i>Clarice</i>	8	3	-----	-----	11
<i>Josefine</i>	6	3	2	2	13
<i>Letícia</i>	8	1	-----	1	10
<i>Lidiane</i>	5	5	-----	-----	10
<i>Lorena</i>	11	3	2	1	17
Total – n	38	15	4	4	61

APENDICE I – Tabela geral das ocorrências das modalizações nas entrevistas (em áudio e nos *chats*)

	Entrevista 1 - n	Entrevista 2 - n	<i>Chats</i> 1 e 2 - n	Total - n
Apreciativas	49	28	38	115
Deônticas	7	1	15	26
Lógicas	0	1	4	5
Pragmáticas	3	4	4	11
Total - n	59	34	61	157

ANEXOS

ANEXO 1 – Simbolização da atividade de trabalho

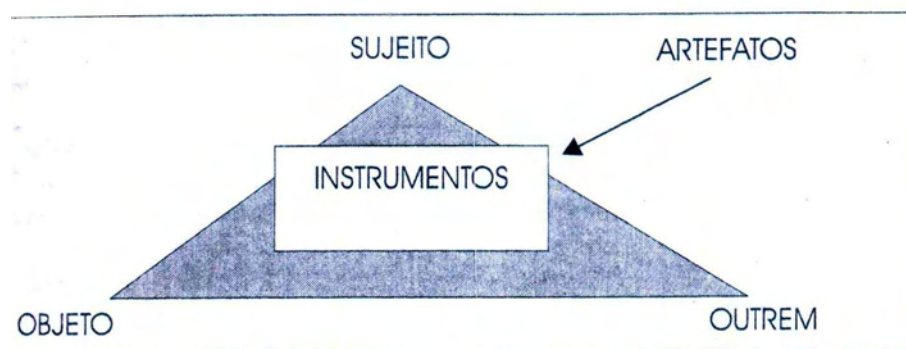


Figura 1. Esquema de uma atividade de trabalho simples. (CLOT, 1999. *apud* BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 37)

ANEXO 2 – Manual de atribuição dos tutores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
DIRETORIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

ANEXO I

MANUAL DE ATRIBUIÇÕES DOS BOLSISTAS

84

1 – O Pagamento de Bolsa ao Beneficiário será concedido após a comprovação, junto à IPES, das exigências descritas nos itens I a VII do Art 9º desta resolução, de acordo com a função a ser desenvolvida no Sistema UAB..

– o Beneficiário deverá preencher o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II) e enviá-lo, devidamente assinado, à IPES.

2 – DAS ATRIBUIÇÕES GERAIS

2.1 COORDENADOR UAB

2.2 COORDENADOR ADJUNTO UAB

2.3.COORDENADOR DE CURSO

2.4. COORDENADOR DE TUTORIA

2.5. PROFESSOR PESQUISADOR

2.6. TUTOR

a) atribuições

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

⁸⁴ Este manual faz parte da Resolução CF/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009. Para acessá-lo, visite o site uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71:resolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47

- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

2.7 COORDENADOR DE PÓLO

3- O Coordenador UAB deverá especificar no Campo 7 do ANEXO II as atribuições, direitos e deveres do bolsista segundo a função a ser desenvolvida.

4- Qualquer alteração que incida sobre as informações contidas no ANEXO III de bolsista já cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas - SGB deverá ser realizada por meio de sistema informatizado e constará nos relatórios periódicos enviados à UAB/DED/CAPES pelo Coordenador UAB nas instituições Públicas de Ensino Superior – IPES.

ANEXO 3 – Formulário de cadastramento de bolsistas

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTA DA

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



Dados do Bolsista										(*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *			____/____/____										
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *													
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *			☐ Aperfeiçoamento ☐ Bacharelado ☐ Lato Sensu ☐ Licenciatura ☐ Extensão ☐ Sequencial ☐ Tecnológico ☐ Mestrado ☐ Doutorado										
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *													
5. Se <u>Coordenador de Pólo</u> , nome do Pólo de apoio presencial													
6. Função no Programa- Tipo de Bolsa *			☐ Coordenador UAB I - (R\$1.200,00) ☐ Coordenador UAB II - (R\$ 900,00) ☐ Suplente UAB I - (R\$1.200,00) ☐ Suplente UAB II (R\$ 900,00) ☐ Professor Pesquisador – I (R\$ 1.200,00) ☐ Professor Pesquisador – II (R\$ 900,00) ☐ Coordenador de Pólo (R\$ 900,00) ☐ Coordenador de Tutoria I (R\$ 1.200,00) ☐ Coordenador de Tutoria II (R\$ 900,00) ☐ Tutor (R\$ 600,00) ☐ Coordenador de Curso I (R\$ 1200,00) ☐ Coordenador de Curso II (R\$ 900,00)										
7. Número do CPF *													
8. Nome Completo *													
9. Profissão *													
10. Sexo *							11. Data de Nascimento *						
12. N° documento de identificação *							13. Tipo documento de identificação *						
14. Data de Emissão do documento *							15. Órgão Expedidor do documento *						
16. Unidade Federativa Nascimento *							17. Município Local Nascimento *						
18. Estado Civil *			☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Separado (a) ☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ União Estável										
19. Nome cônjuge													
20. Nome do Pai													
21. Nome da Mãe *													
Endereço para Contato													
22. Endereço Residencial *													
23. Complemento do endereço													
24. Número				25. Bairro					26. CEP *				
27. Unidade Federativa *							28. Município *						
29. Código DDD *				30. Telefone de contato *						31. Telefone celular *			
32. E-mail de contato *													
Dados da Formação em Nível Superior													
33. Área do último Curso Superior Concluído *													
34. Último curso de titulação *													
35. Nome da Instituição de Titulação *													
Informações Bancárias													
36. Banco			001 – BANCO DO BRASIL										
37. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *													
38. N° SIAPE/ Matrícula													

ANEXO 4 – Pagamento de bolsas

III – DO PAGAMENTO DE BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTASBENEFÍCIO

Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

V - **Tutor:** profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

ANEXO 5 – Quadro de normas de transcrição*

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
01. Indicação dos falantes	P: Pesquisadora	P: algo mais sobre a questão da instabilidade profissional?
02. Pausas	...	Josefine: Eu entendo que é al/alguém que/que vai... orientar... os alunos... a distância...
03. Ênfase	MAIÚSCULAS	Letícia: eu vejo que:: isso é função DA coordenação
04. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Lidiane: foi a:: experiência profissional [...] eu tenho/quero seguir carreira acadêmica
05. Interrogação	?	Josefine: A primeira experiência foi de pavor né?
06. Segmentos incompreensíveis	(...)	Clarisse: mas quando foi depo:is no treinamento quando foi passado () no manual e tal
07. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	Lidiane: o tutor é mais ou menos aquele mediador entre... entre o/o/p entre o aluno e o professor né? e a/e a disciplina em que ele está responsável...
08. Comentário da transcritora	(())	Lorena: o/o conceito que tinha lá ele é menos que o professor e mais que o aluno (sorrindo) né?
09. Discurso reportado	“ ”	Lorena: eu pergunto a eles “e aí... como é que tá... tá sendo bom desse jeito essa minha ideia”
10. Ortografia		hã hã, hum hum, né?
11. Trecho suprimido	/ ... /	Letícia: eu acho que assim a oportunida:de /.../ já que assim

*Adaptado de Dionísio (2001, p. 76) e de Medrado (2008, p. 283).

ANEXO 6 – Certidão do comitê de ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 30/11/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado O TUTOR DA EAD: uma análise das representações sobre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, Protocolo CEP/HULW nº. 678/10, Folha de Rosto nº 384867, CAAE Nº 0533.0.126.000-10, da pesquisadora **TELMA SUELI FARIAS FERREIRA**.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 30 de novembro de 2010.

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

