

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***PREFIGURAÇÕES DA ATIVIDADE DE TUTORIA
NO DISCURSO NORMATIVO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL***Shirlei Marly Alves**

RESUMO: Apresenta-se a análise de um documento regulatório da atividade de uma tutoria que se desenvolve no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo é compreender de que modo se constrói discursivamente a atividade do tutor nas normas estabelecidas pelo Programa. Verificou-se que o enunciador institucional, no texto regulatório, dialoga com um interlocutor-tutor instituído como um ser dotado dos saberes procedimentais específicos de seu trabalho, antecipando uma resposta ativa de máxima adesão ao prescrito, sob a ameaça da perda do posto de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Normas antecedentes; Tutoria.

Introdução

A Educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino e aprendizagem que, no Brasil, se consolidou tanto no setor público quanto no privado, em cursos de formação acadêmica (graduação, pós-graduação, mestrado), bem como em cursos técnicos de aperfeiçoamento ou formação geral, sendo que o principal diferencial dessa forma de educação é o trabalho pedagógico realizado através de tecnologias digitais. Assim sendo, a relação pedagógica ganha novas configurações.

Desenvolve-se na modalidade EAD, em uma rede nacional de instituições de ensino superior, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), parte de uma das políticas públicas de educação do Governo Federal, instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a). O programa está voltado, prioritariamente, para a oferta de cursos de formação inicial e continuada aos agentes da educação básica (professores e gestores),

* Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Educação a Distância. Docente do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Piauí (Uespi).

bem como para a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior pública, de forma geral. (UAB, *on-line*; RAMOS; MEDEIROS, 2009).

Na UAB, estão previstas as funções docentes do professor formador, do professor conteudista e do tutor, cujas atribuições, de acordo com a Resolução FNDE/CD N° 044, de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b) são as seguintes: “iii) tutor – acompanhar todo o processo educativo dos alunos, auxiliando-os nos ambientes virtuais de aprendizagem (tutor a distância) e também nos polos de atendimento presencial (tutor presencial)”.

Focamos nossa atenção na atividade de tutoria, buscando compreender de que modo se discursiviza o trabalhador tutor em um documento regulatório no âmbito da UAB, a partir da análise dos enunciados que estipulam as relações do trabalhador com o Programa. Com apoio nos pressupostos do dialogismo, teoria da linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo¹, analisamos a atividade de tutoria pela via do discurso, com foco nas relações eu-outro constitutivas do ser (trabalhador), que pensa e age no mundo. Nesse sentido, foi analisado e interpretado o discurso da instituição relativo às prescrições para a tarefa.

Na primeira seção, fazemos uma descrição do trabalho docente na EAD, seguida de uma caracterização da atividade de tutoria. Na seção seguinte, consta uma explanação sobre as perspectivas teóricas que embasam o estudo. Por fim, apresentamos a análise dos dados advindos do processo investigativo, iluminando a faceta institucional da atividade de tutoria no discurso prescritivo do Programa UAB.

Organização do trabalho docente na EAD

A docência é um trabalho de natureza fundamentalmente interativa, já que o professor tem diante de si não uma matéria inerte ou uma informação, ou qualquer outro objeto simbólico, mas, sim, outro ser humano, sobre o qual e com o qual realiza a atividade de educar. O encontro e as interlocuções, são, assim, as condições que viabilizam essa atividade.

Em se tratando do trabalho do professor na EAD, é preciso ter em conta peculiaridades que lhe dão contornos bem nítidos, entre as quais se destaca a utilização das NTIC, fator que torna a educação a distância um espaço de *teletrabalho*, conforme definido por Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012)², em função das seguintes características:

Há utilização intensa de tecnologias da informação e comunicação e, ou, telemática (especialmente os ambientes virtuais de aprendizagem) no trabalho docente virtual. Apesar de flexíveis, as atividades docentes na EaD virtual possuem uma

¹ Como esclarece Faraco (2009), o nome de Bakhtin usado pelos estudiosos dos trabalhos do grupo se justifica pelo fato de ter sido ele o autor da obra de maior envergadura entre seus pares.

organização regular, de forma intensiva e planejada, com agendas diárias, semanais e mensais. O trabalho docente virtual não se reduz ao trabalho em domicílio, pois pode ser realizado de outros lugares que não a empresa ou a residência do trabalhador. (MILL, 2006, p. 57).

De acordo com essa caracterização, Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012) observam que, entre os que atuam na EAD, apenas o docente formador e o tutor virtual (ou tutor a distância) se enquadram na categoria de *teletrabalhadores*.

A utilização das tecnologias, portanto, torna possível o trabalho de educar sem presença física de quem ensina e de quem aprende, visto que os encontros acontecem em ambientes virtuais, em aulas ministradas via satélite, ou, ainda, através de videoconferências. Isso, sem dúvida, traz repercussões para o processo de trabalho, em muitos aspectos. Primeiramente, destaca-se o fato de que, conforme, as transformações no trabalho do educador, quando os processos pedagógicos são estabelecidos por meio de tecnologias virtuais, não se dão apenas no âmbito específico do espaço de trabalho, estendendo-se também para outros setores da vida. Há, por exemplo, o desaparecimento dos limites entre tempo de trabalho e tempo livre, o que pode converter-se em trabalho de tempo integral, ainda que no recinto familiar (MILL, 2006, MILL; FIDALGO, 2012). Esse quadro remete à propalada “flexibilidade” que vem caracterizando as relações no atual cenário das reconfigurações das relações de trabalho, cuja deterioração, com consequentes desvantagens para os trabalhadores, vem sendo apontadas por vários autores (TERUYA, 2006; ANTUNES, 2008).

Outra alteração bastante visível diz respeito à organização do trabalho, já que, na oferta de um curso a distância, há muitas diferenças, ao se tomar como referência um curso presencial, com destaque para a ação de equipes multidisciplinares, que cuidam dos diversos componentes envolvidos, desde os mais técnicos, aos mais inerentemente pedagógicos. Belloni (2009, p. 80) aponta o fato de, na EAD, os agentes atuarem no espaço compreendido entre o planejamento e a execução da ação pedagógica junto ao aluno, a exemplo da ação do profissional que adapta o material do professor ao ambiente em que vai ser inserido – o *webdesigner*.

Para a autora, esses muitos trabalhos que se imbricam no fazer pedagógico acabam por dificultar a identificação de quem é o professor em EaD. Citando Marsden (1996), Belloni (2009) argumenta que, sendo as *multifaces* uma característica inerente ao ensino a distância, ele necessariamente inclui muitas pessoas, podendo cada uma delas reivindicar sua contribuição ao ensino.

Consideramos pertinente essa observação da autora, pelo fato de o desenho didático de um curso ser resultante de decisões tomadas não só pelo professor, mas também por um

webdesigner, responsável pela configuração das interfaces³ (de conteúdo, de comunicação), bem como por sua usabilidade⁴, elementos que interferem significativamente no modo como os alunos vão interagir com o curso e suas ferramentas, o que revela a interdependência entre os trabalhos como um aspecto essencial para o êxito do empreendimento pedagógico.

De fato, conforme salienta Belloni (2009, p. 79), na EAD, “o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna mais complexo e exige segmentação do ato de ensinar, e múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância.” Nesse sentido, o trabalho dos professores pode ser dividido, cabendo a um a preparação de material didático; a outro, o planejamento e a configuração de disciplina no ambiente virtual, e a um terceiro (o tutor), o acompanhamento dos alunos, exercendo a mediação pedagógica entre o que foi programado e os discentes.

Alguns autores avaliam negativamente essa organização, referindo-se a ela como uma parcelarização do trabalho docente na EAD (ALONSO, 2010), ou como fragmentação do trabalho, traduzida numa “liquefação da figura do professor, que se torna uma espécie de prestador de serviços ou mesmo um recurso para o aluno, o que ilustra, despidoradamente, o seu processo de coisificação” (ZUIN, 2006, p. 947).

Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012), por sua vez, denominam essa organização de “polidocência”, destacando que

[...] existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um pode não conseguir realizar “sua parte” do trabalho sem que o colega de trabalho faça sua parte. Obviamente, um mesmo profissional pode realizar mais de uma parte, mas isso não muda a estrutura organizacional maior. Trata-se de uma dinâmica de organização do trabalho bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a flexibilidade preponderante na educação a distância. (MILL, 2006, p. 65)

Carvalho (2007, p. 10) ressalta um aspecto positivo dessa ação didático-pedagógica realizada por vários agentes, a qual contribui para diminuir a margem de erro, já que “presupõe inúmeras discussões e intervenções ao longo do processo, o que elimina o erro individual e ameniza os possíveis desvios existentes”.

Carvalho (2007, p. 10) alerta que a ação de vários sujeitos na aprendizagem potencializa também a existência de conflitos, pois essa configuração de trabalho pode promover

³ Interface é a zona de comunicação em que se realiza a interação entre o usuário e o programa. (OLIVEIRA; DIAS on-line, p. 90)

⁴ Usabilidade, segundo a definição da UPA (*Usability Professionals' Association*) diz respeito “a capacidade de algo – software, hardware ou qualquer outra coisa – de ser fácil de usar e adaptar-se às pessoas que a usarão” (CARVALHO; COSTA, 2012).

um desequilíbrio de forças na atuação, isto é, um agente pode tornar-se mais atuante e forte, podendo, em decorrência, a atuação de outro ficar aquém do desejado. Tal situação traz o risco de ocorrerem problemas graves no processo de aprendizagem do aluno, já que, da competência específica de cada agente depende o bom desempenho no curso, o qual, por sua natureza, é concebido de forma coletiva. Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 12) orienta que “é fundamental que os papéis sejam claramente definidos e distribuídos, considerando-se o perfil de cada professor e sua abertura aos novos processos de ensino-aprendizagem utilizados em uma modalidade flexível”.

Essa orientação de Carvalho (2007), a nosso ver, evidencia uma forte crença de que uma predeterminação das tarefas dos sujeitos é garantia de que se poderão evitar os desequilíbrios, os acontecimentos inusitados, os ajustes no processo. Tal perspectiva coloca, assim, um grande poder na prescrição, como se a prefiguração de cada papel pudesse conter as dinâmicas das atividades, ignorando-se que as demandas de cada situação levam os trabalhadores a reconfigurarem continuamente o seu agir, mesmo que seus papéis já estejam previamente estabelecidos. Desconsiderar essa dimensão da subjetividade investida pelo trabalhador em sua atividade é não levar em conta o que, de fato, constitui, em grande parte, o trabalho real (CLOT, 2007).

Vê-se, assim, que, nesse novo contexto educativo – a sala de aula virtual (SILVA, 2008) –, a ação docente passa, sem dúvida, por uma grande transformação, alterando-se substancialmente em função, principalmente, de se desenvolver em lugares e tempos diversos. Tavares (2000) considera o fato de que, nas mediações educativas através da tecnologia, o professor tende a ver-se mais como orientador ou como facilitador, e menos como um especialista que transmite conhecimentos, visto que faz mediações, apresenta modelos, explica, redireciona o foco, oferece opções, colaborando, como coaprendiz, com outros professores e profissionais.

Essa também é a visão de Lévy (1999, p. 173), segundo o qual a tarefa de difundir conhecimentos é mais eficaz em outros meios, cabendo ao professor situado no contexto das tecnologias incentivar a aprendizagem e o pensamento, tornando-se um “animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo.”

A tutoria em EAD

Como categoria profissional, o tutor tem um histórico associado à esfera jurídica, em que essa atividade diz respeito à tutela exercida junto a pessoas mais frágeis, incapacitadas juridicamente de tomar decisões. Tutela e tutoria tem uma raiz etimológica comum: o verbo

tueri, cujo significado é “defender”, “proteger”, “defender”, “cuidar”, “zelar por”, “supervisionar”, mas, enquanto o primeiro termo está fortemente ligado à ação jurídica de responder por alguém incapacitado, *tutoria* guarda mais fortemente o sentido de “proteger”, “amparar” e “defender”. (SEMIÃO, 2009).

Mattar (2012, p. 24) comenta a primeira associação do termo *tutoria* com a tutela exercida na esfera jurídica e, por essa razão, considera infeliz a escolha desse termo para designar a ação que se desenvolve na EAD. Para defender seu ponto de vista, recorre a Bruno e Lemgruber (2009), autores que também defendem que essa nomenclatura deveria ser descartada ou reconceituada, pois, para eles, o tutor é um docente, e não apenas um animador ou monitor, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Por mediar conteúdos e intervir na aprendizagem, o tutor, de fato, exerce a docência, sendo que, para isso, são-lhe exigidas competências de ordens diversas: subjetiva, tecnológica, didática e de conteúdo. Assim, concluem esses autores, é mais apropriada a denominação *professor-tutor*.

Consideramos importante essa discussão já que, no modelo atual de EAD, o termo *tutor* designa uma forma de docência integrada a uma concepção de ensino-aprendizagem cujo fundamento maior é a autonomia do aluno na construção de conhecimentos. Verifica-se, assim, que longe de tutelar seres incapazes, ou de apenas supervisionar uma ação em curso, *tutoriar* significa promover as condições para que os aprendizes se engajem cada vez mais na busca de conhecimentos e no processo de educar-se. Sousa *et al.* (2004, p. 6), inclusive, alertam para o fato de que, equivocadamente, em muitas instituições que trabalham com cursos a distância, “O tutor passou a ser visto como um orientador da aprendizagem do aluno solitário e isolado que, frequentemente, necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância”.

Estabelecendo-se um comparativo com a educação convencional, em que a responsabilidade de conduzir as atividades de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, de um professor, na EAD, prevê-se que os alunos se tornam artífices de seu próprio desenvolvimento, envolvendo-se numa (inter)ativa troca de saberes, o que presume a não centralidade do professor como fonte de conhecimentos. Desse modo, no processo do ensinar e aprender, a mediação pedagógica se coaduna com o trabalho de *tutoria*, no qual se incentiva o aluno à aprendizagem autônoma⁵, com uma orientação mais personalizada e mais próxima das necessidades individuais.

⁵ Aprendizagem descentralizada da figura de um professor, desverticalizando-se as relações de troca de saberes, da qual todos devem participar, num processo de um-para-todos, todos-para-um e todos-para-todos.

Nesse contexto, planejar, selecionar e preparar material didático, bem como tomar decisões quanto aos diferentes suportes pedagógicos (manuais, livros, vídeos e outros recursos disponíveis em ambientes virtuais) são funções desempenhadas pelos professores (muitas vezes ainda divididos em duas classes: os conteudistas e os formadores⁶). Já a orientação pedagógica mais direta - acompanhamento, atendimento constante e avaliação dos alunos - “passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral, individualizada, mediada através de diversos meios acessíveis” (BELLONI, 2009, p. 80).

Nesse modelo, sem dúvida, a tutoria⁷ consta como uma função distinta daquela atribuída, na educação presencial, ao professor, aspecto que, segundo Depover *et al.* (2009), tem como consequência, muitas vezes, a dificuldade de se distinguirem as responsabilidades pedagógicas, já que o tutor não é o único docente em contato com o aluno.

Ressalta-se que, embora demandando providências relativas a sua situação trabalhista⁸, tanto em cursos livres, como em cursos autorizados, a tutoria tornou-se uma das grandes preocupações das instituições, já que é o serviço que dá maior suporte ao aluno (pedagógico, de conteúdo, tecnológico e afetivo). Tem-se em conta, principalmente, que um dos critérios de qualidade dos cursos está justamente no tipo de acompanhamento e apoio ao discente, tendo em vista que são altos os riscos de evasão em cursos a distância. Esse contato mais próximo e frequente do tutor com os alunos sobreleva “a importância do seu papel no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis (CARVALHO, 2007).

Por outro lado, mesmo em face dessa importância, o tutor é geralmente um “empregado temporário”, um bolsista, como é o caso do programa UAB, e, devido a essa falta de estabilidade, substituições são promovidas ao longo de um curso⁹, o que leva os novos tutores a uma necessidade constante de adaptação às peculiaridades das instituições, dos cursos,

⁶ Conforme definição no contexto do Programa UAB, já mencionada na Introdução desta tese. Alerta-se que outras denominações são feitas em outros contextos, como chamar de professor-autor aquele responsável pelo material didático impresso e coordenador da disciplina o professor que acompanha tutores e alunos em AVA.

⁷ Na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2009), o tutor está previsto no código 3331.

⁸ No caso do programa UAB, segundo a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, o tutor é um bolsista, sendo que “V – (...) O valor da bolsa a ser concedida é de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função”. (BRASIL, 2009). Atualmente, como se pode verificar no Portal da CAPES, o valor é de R\$765,00. (<http://www.uab.capes.gov.br>).

⁹ Na UAB, o período de vínculo do tutor é prerrogativa das instituições de ensino superior. No caso da UESPI, segundo o gestor (diretor adjunto), o tutor permanece nos cursos em função do período das disciplinas que tutoria, havendo ainda a possibilidade de ser desvinculado caso seu desempenho seja considerado insatisfatório nas avaliações realizadas.

dos alunos. Perde-se, dessa forma, o cabedal de experiências adquirido pelos que deixam o posto de trabalho e ainda os vínculos afetivos já consolidados junto aos alunos. Esses fatores podem vir a comprometer o processo educativo, razão pela qual, entre outras, precisam ser pensados no que diz respeito à participação da tutoria no trabalho na EAD, com o risco de se olvidar uma das dimensões mais importantes da atividade educativa,

Quanto a sua relação com os alunos, no âmbito da mediação pedagógica, conforme classificação de Aretio (1997), o tutor desempenha as seguintes funções: i) orientadora, sendo as ações centradas na afetividade; ii) acadêmica, que diz respeito a cumprir um papel de orientador e ao reforço da auto-aprendizagem (aspectos cognitivos) e iii) de colaboração e conexão, a qual envolve o acompanhamento e o relacionamento com o estudante, bem como o contato permanente com docentes da instituição, as tarefas burocráticas e a avaliação. Esses múltiplas tarefas das quais o tutor se incumbem, e suas específicas exigências, na prática, naturalmente, trazem-lhe dificuldades, já que tem de dar conta de atribuições de cunho social, pedagógico, administrativo e tecnológico, como observa Mattar (2012).

Linguagem e trabalho

Em toda situação de trabalho existe algum tipo de interação verbal, mesmo que ela não faça parte da realização da atividade *stricto sensu* (FAÏTA, 2002), isto é, mesmo que o trabalhador não necessariamente dirija a palavra a outro, seja ao parceiro da atividade, seja a terceiros a quem destina sua atividade, não é na mudez absoluta que ele age. Falando para si, falando para o outro, falando com os outros, como parte necessária de sua atividade, ou apenas como uma forma de aliviar as tensões, é em uma malha linguageira que o homem tece seu trabalho. Trabalho e linguagem, como todas as atividades humanas, são produtoras de signos – enunciados/textos – e acontecem como um processo de interação cujos signos refletem e refratam características histórico-sociais dos indivíduos e da esfera de atividade em que atuam.

Pela linguagem os trabalhadores se apropriam da e interpretam as situações de trabalho, bem como desvelam o que deverão realizar, informando-se, partilhando saberes, negociando e arbitrando ações. A linguagem é, pois, “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação e também na tomada de decisões” (FAÏTA, 2002, p. 47).

Via de acesso aos saberes sobre atividades individuais e coletivas, em sua dimensão estabilizada e nas suas possibilidades criativas, a linguagem é reveladora dos problemas imediatos das situações de trabalho, bem como de sua organização. Assim, por ser elemento

central no desenvolvimento das atividades, na análise do trabalho, a análise da linguagem tem lugar privilegiado.

Acrescente-se, ainda, que, no contexto de trabalho atual, em que os serviços têm superado, quantitativamente, a produção industrial de bens, impõe-se às ciências do trabalho a compreensão da atividade verbal, já que esta, praticamente, concretiza a atividade laboral nos mais variados setores. De fato, as mudanças ocorridas no universo da organização do trabalho, relativas ao lugar e ao papel do “fator humano”, impuseram, de modo incontornável, a consideração da importância da linguagem e das práticas languageiras para a compreensão da atividade industriosa.

Segundo Boutet (2008, p. 75), na contemporaneidade, dá-se uma “transformação profunda e geral do conteúdo propriamente dito do trabalho e, conseqüentemente, do nível de exigências concernente às competências relativas à linguagem, tanto escrita quanto oral”. Nesse contexto, em decorrência da automatização e da informatização dos meios de produção, que se inseriram nas diversas organizações, liberou-se, em grande parte, o envolvimento do corpo como parte do instrumental de trabalho, tornando-se as atividades simbólicas a base das relações sociais e de produção (SOUZA-E-SILVA, 2002).

Com essa diretiva, era preciso buscar uma teoria de linguagem que possibilitasse uma abordagem da atividade na qual o linguista interage com os trabalhadores e analisa os discursos que circulam na esfera em que atuam. Para aceder a esse real da atividade, a Clínica da Atividade parte, assim, de uma abordagem dialógica, conforme as postulações de Bakhtin e o Círculo, e de desenvolvimento, conforme Vygotsky, considerando o diálogo como motor do desenvolvimento. Para Clot (2007, p. 133), “o diálogo e a ordem psicológica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e aos outros, assim como se deparam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais”.

Na perspectiva ergológica, consideram-se, pois, indissociáveis a atividade de trabalho e a atividade de linguagem, já que, por ser “expediente simbólico do pensamento e da ação, seu uso está vinculado, de modo indissociável, às atividades humanas em todos os campos” (FAÏTA, 2002, p. 47). São, portanto, as práticas languageiras que constituem a via de acesso ao plano em que se situa o objeto de pesquisa, o qual se encontra em contínua metamorfose (FAÏTA, 2002). A busca de compreender melhor o estatuto das verbalizações quanto àquilo que se deseja saber, “problema difícil e central na pesquisa em ciências humanas”, torna então necessária a convocação dos linguistas ao terreno da análise do trabalho, a fim de se intervir mais eficazmente nas situações analisadas (CUNHA, 2011, p. 170). Desse modo, recorre-se

aos discursos relativos ao trabalho, analisando-se os ditos em diferentes tipos de enunciados, a fim de que se possa compreender a atividade que se estuda.

O desenvolvimento de estudos e reflexões de estudiosos brasileiros e franceses sobre linguagem e trabalho fez surgir uma nova disciplina, a Ergolinguística, cujos aportes teórico-metodológicos provêm da Ergonomia, da Ergologia e da Teoria/Análise dialógica do discurso, considerando-se o trabalho como uma atividade humana situada e o sujeito de linguagem como uma parte essencial dela. (PORTO, 2011, p. 270).

Contrastada com as demais propostas de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, a abordagem ergolinguística é singular, porque vê as práticas languageiras “como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivos, social etc., se cruzam em um complexo que se torna ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras” (NOUROUDINE, 2002, p. 21). Ou seja, a linguagem tem papel constitutivo e ocupa lugar central na compreensão das relações sociais que se desenvolvem no âmbito das atividades institucionais (PORTO, 2011).

Linguagem sobre o trabalho, linguagem como trabalho e linguagem no trabalho

A primeira tentativa de recorte metodológico da análise da linguagem em situação de trabalho, conforme França (2002, p. 81), foi a distinção das falas, proposta por Johnson e Kaplan, em 1979, e desenvolvida por Lacoste (1998). Essa proposta diferencia a linguagem *sobre, no e como* trabalho.

A linguagem sobre o trabalho é a produção de saber sobre a atividade, seja durante a sua realização, entre os próprios atores, seja em algum questionamento posterior, como por exemplo, quando o trabalhador é consultado por um pesquisador. A linguagem como trabalho é aquela utilizada durante e para a realização da atividade. Por fim, a linguagem no trabalho não se relaciona diretamente com a execução da atividade, mas ocorre na própria situação de trabalho (LACOSTE, 1998), a exemplo das conversas com as quais se buscam aliviar as tensões.

Essa distinção das falas, apesar das suas limitações, tem a vantagem de ter sido a primeira tentativa de sistematização do problema e de ter provocado um deslocamento nas análises. Segundo Lacoste (1998), a explicitação de que a linguagem sobre o trabalho é diferente da linguagem como trabalho deslocou a atenção dos analistas, que, anteriormente, centravam suas pesquisas nas falas dos operadores sobre seu trabalho e negligenciavam o papel da linguagem na própria atividade. Nouroudine (2002, p. 18), por sua vez, ressalta que a

complexidade do trabalho está na linguagem como um todo, mas se traduz de maneiras diferentes em cada um dos elementos da tripartição das falas.

No contexto desta pesquisa, a distinção das falas é importante porque a investigação tem como *corpus* um texto sobre o trabalho – a normatização da UAB.

O tutor no discurso das regulações para a atividade

O formulário de cadastramento de bolsistas da Universidade Aberta do Brasil é um documento padronizado usado pelas instituições vinculadas ao Programa. O documento está organizado em quatro seções: “Ficha de cadastramento”, “Órgão responsável pelo programa”, “Atribuições do bolsista” e “Declaração”, sendo esta última seguida de local, data e assinaturas das partes em compromisso – tutor e coordenador UAB. Com essa padronização, busca-se garantir um cadastro nacional, visto que se trata de um programa do Governo Federal e de um modelo coletivo de representação do trabalho do tutor em todo o âmbito da UAB relativo às tarefas e ao perfil do trabalhador que os órgãos governamentais julgam o mais adequado.

A padronização é um elemento típico dos enunciados das esferas administrativas, em conformidade com as atividades de trabalho que se realizam nesses contextos, sendo que o gênero de enunciados produzidos “reflete as condições específicas e finalidades dessas esferas, tanto pelo conteúdo, quanto pelo estilo quanto pela composição” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Trata-se do primeiro documento que, formalmente, o tutor recebe da instituição para orientar sua atividade¹⁰.

Na análise do formulário, demos maior atenção à sessão “Atribuições do bolsista”, por constituir o conjunto de enunciados prescritivos do trabalho do tutor. A partir da perspectiva dialógica, buscamos identificar, nas estratégias enunciativas, a forma como se constrói a interlocução entre a instituição e o tutor e como se discursivizam as orientações para a tarefa. Os dados, portanto, não são constituídos das prescrições em si, mas, sim, do modo como, discursivamente, constrói-se, na interlocução, a prefiguração da atividade e, conseqüentemente, o perfil de quem vai exercê-la. Esse procedimento nos permitiu pôr em evidência sentidos que circulam sobre a tutoria.

No formulário da UAB, evidencia-se o caráter da relação de trabalho entre a instituição e o tutor. Assim sendo, no enunciado do título – Formulário de Cadastramento de Bolsista da Universidade Aberta do Brasil – indica-se a posição do interlocutor: um bolsista, e não

¹⁰ Embora, no edital de seleção, já constem as atribuições do tutor, ao entrar em contato com esse documento, ele ainda não está investido no cargo, portanto configuram-se diferentes condições de produção de sentido.

um assalariado ou prestador de serviços. A compreensão dessa identidade atribuída ao tutor associa-se ao conhecimento de outros discursos já construídos sobre trabalhos remunerados com bolsa (bolsa-trabalho, bolsa-pesquisa e outras), ou seja, o termo é um ponto de conexão de uma cadeia discursiva sobre essa modalidade de relação entre trabalhadores e instituições.

No diálogo entre a instituição e seu interlocutor – o tutor, efetivado através do *formulário*, é a instituição, UAB/universidade, que se dirige ao tutor no momento de sua investidura no cargo, situando-o no horizonte social do Programa como um *bolsista*, e não como um “empregado”, conforme definido nas leis trabalhistas vigentes no país¹¹.

No termo “bolsista” estão, pois, implicadas as especificidades das condições de trabalho do tutor, das quais estão ausentes as prerrogativas trabalhistas garantidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou ainda por estatutos de servidores públicos. Essa situação remete para o contexto mais amplo do mundo do trabalho contemporâneo e suas “flexibilidades”, como apontam Antunes (2008) e Herédia (2012), bem como, especificamente, para a condição de trabalho precária do tutor (ARONI, 2012; MILL, 2006; MILL; FIDALGO, 2012).

Na sequência do *formulário*, encadeiam-se quatro seções, nesta ordem: “Ficha de Cadastro”, “Órgão Responsável pelo Programa”, “Atribuições do Tutor” e “Declaração”. A primeira é constituída de itens relativos a dados pessoais, bancários, profissionais e formação acadêmica, os quais devem ser preenchidos pelo bolsista; na segunda, apresenta-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED)¹² como responsável pelo programa; na terceira são listadas 9 (nove) atribuições que configuram a tarefa de tutoria (seção sobre a qual mais nos detivemos na análise), e, na última, são apresentados os termos do compromisso, a condição do tutor como pós-graduado, ou matriculado em programa de pós-graduação. Constam ainda as sanções às quais o tutor se expõe, caso as informações fornecidas por ele não sejam verídicas, ou caso as atribuições listadas não sejam cumpridas. Essa organização do documento parece visar a uma economia quanto às informações dadas, bem como àquelas solicitadas no momento do cadastramento, pois se juntam, num só lugar, a identificação do

¹¹ Conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), “Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”. (BRASIL, 1943). O tutor da UAB, portanto, não pode ser considerado como empregado, visto que, em vez de salário, recebe bolsa, e é cadastrado com vínculo temporário, o qual pode ser extinto, em função de diversos fatores, como, por exemplo, não se considerar satisfatório o seu desempenho, ou a finalização de uma disciplina na qual esteja atuando. A eventualidade também não o coloca na classe de trabalhadores eventuais, já que, conforme a mesma legislação, “Art. 2º - Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou à acréscimo extraordinário de serviços”. Essas duas condições não estão presentes na relação trabalhista do tutor com a UAB.

¹² Essa secretaria foi extinta em janeiro de 2011, mas ainda consta no formulário.

bolsista, a listagem de suas atribuições, a declaração de ciência e a assinatura de termo de compromisso, indicando aceite. Configura-se, assim, um gênero textual *híbrido*, adequado às necessidades da esfera de comunicação institucional.

Com relação à fonte enunciativa, embora, na seção intitulada “Órgão responsável pelo programa”, apresente-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED), o caráter plural da responsabilidade enunciativa institucional já se encontra indicada no título, cujo enunciado inclui o termo Universidade Aberta do Brasil¹³. O enunciador do documento, portanto, é essa coletividade que partilha a corresponsabilidade pela condução do programa. Dessa forma, a enunciação é apenas mediada pela SEED, pois, de fato, é com a coletividade que o bolsista, interlocutor do enunciado institucional, formaliza seu compromisso, pois sua atividade insere-se no contexto do programa governamental e articula-se com outras atividades que dele fazem parte.

Essa identidade plural do enunciador constrói-se em um espaço interdiscursivo, já que o programa e seu funcionamento são instituídos por diferentes gêneros de discurso, que incluem a LDB 9394/96, o projeto do MEC para a UAB, os editais da CAPES, o conjunto de resoluções e portarias do FNDE e outros documentos¹⁴ que tornam a Universidade Aberta do Brasil um fato social (BAZERMAN, 2006). É, pois, nesse interdiscurso, que se constrói o sentido da existência do formulário, e as condições para a compreensão de suas formulações.

Por sua vez, o bolsista-tutor, ao assinar o documento, legitima-se como um componente dessa pluralidade, adquirindo o *status* de participante do programa. A partir daí, estará autorizado (legitimado) a atuar como coenunciador, nos diversos diálogos que atravessarão sua atividade, assim também como cogestor das redes sinérgicas necessárias à tutoria, como se verifica nas nove normas contidas no formulário, a seguir.

ATRIBUIÇÕES DO TUTOR	
1.	Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
2.	Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
3.	Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
4.	Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
5.	Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
6.	Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
7.	Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

¹³ O programa UAB faz parte de uma parceria que inclui o MEC, o FNDE, a CAPES, as universidades públicas, bem como as secretarias de educação estaduais e as prefeituras municipais.

¹⁴ Esse conjunto documental pode ser acessado no portal da CAPES: <http://uab.capes.gov.br/>.

- | |
|--|
| 8. Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; |
| 9. (x) Tutor a distância - Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas. |

Fonte: Formulário de Cadastramento de Bolsistas da Universidade Aberta do Brasil.

As normas são enunciadas em forma de uma listagem de ações, enquadrando-se no que Schwartz (2002) denomina de primeiro registro, o qual engloba o formalizado, o regulamentado, ou as normas antecedentes, que estipulam a tarefa. A existência desses preconstituídos indica que todo trabalho é heterodeterminado, havendo, nessa dimensão, um uso de si pelos outros (SCHWARTZ, 2000), significando que o legislador determina o que o trabalhador deverá investir de si no seu ambiente de trabalho.

Percebe-se, nas atribuições da tutoria, parte dos componentes da classificação das funções do tutor proposta por Aretio (1987), que denomina de “função acadêmica” a que diz respeito a cumprir um papel de orientador e ao reforço da autoaprendizagem (aspectos cognitivos) – que identificamos nas normas 1 a 4, e função de “colaboração e conexão”, a que envolve o acompanhamento e o relacionamento com o estudante, bem como o contato permanente com docentes da instituição, as tarefas burocráticas e a avaliação – que identificamos em todas as funções, exceto a 6. A autora ainda menciona uma terceira função – “orientadora”, associada às ações centradas na afetividade, a qual, embora não expressa nas normas, se faz presente de forma intensa no cotidiano da tutora participante da pesquisa, conforme demonstrado nos itens em que se analisam as renormalizações que ela promove em sua atividade.

Em relação ao aspecto formal do texto, a lista de tarefas que a tutoria deve cumprir não se apresenta exatamente com a planificação típica de um manual de instruções, em que a sucessão das ações é determinada pela necessidade de um “antes” e de um “após”, que garanta o sucesso de um empreendimento. No caso das “Atribuições”, não há uma precedência necessária entre elas, mas, sim, a concomitância com que devem ser realizadas, com exceção das que dizem respeito à produção de relatórios, geralmente posterior à finalização do trabalho. Dessa forma, é possível perceber o macropropósito de garantir um perfilamento da tarefa, a fim de que o tutor tenha uma antecipação do que deve fazer para garanti-la. A resposta postulada é, pois, um agir, característica de muitas produções verbais das esferas do mundo do trabalho. Essa forma de enunciação das tarefas a serem executadas institui a representação de um sujeito que, em sua atividade, deve acreditar que essa é a forma eficiente de desenvolver o trabalho, aderindo às atribuições e colocando-se apto à sua própria inserção nas redes sinérgicas aí previstas.

Os enunciados prescritivos, no formulário, instauram, assim, um modelo de

desempenho de trabalho, iniciando-se com verbos na forma infinitiva (mediar, acompanhar, apoiar, estabelecer), que referem a ações a serem efetivadas junto a outros agentes (professor, alunos, coordenadores), já que a atividade é dirigida não a um objeto inerte, mas a outras pessoas, formando um conjunto articulado de atividades. A forma verbal impessoalizada é explicada por Clot (2007, p. 87), ao afirmar que esses “(...) instrumentos sociais da ação que a pré-organizam na forma de regras impessoais de uso e troca constituem a atividade genérica da atividade individual.”

As formas verbais infinitivas adquirem, assim, expressividade injuntiva no contexto do documento e das relações que instituem. São formas verbais impregnadas de uma entonação indicadora, ou legisladora, daquilo que o interlocutor/tutor deve fazer, mesmo na ausência de um verbo como “dever”. A expressividade contida nas formas verbais advém não da forma em si, mas da situação enunciativo-discursiva na qual estão inseridas, no formulário de cadastramento – e das relações sociais instituídas entre os interlocutores: o “cadastrante” e o “cadastrado”. Consoante com o princípio dialógico, pode-se observar que o sentido dos enunciados prescritivos resulta do que está na esfera social, ou seja, na relação entre os sujeitos e no seu horizonte social comum: no caso, a situação de investidura, que se concretiza com os enunciados do documento.

As ações previstas nesses enunciados regulatórios antecipam um agir em parceria (uma rede de sinergias), já que a tutoria é uma atividade de mediação, conforme se constata na literatura e na legislação da UAB. As normas contidas nas “Atribuições”, portanto, dialogam com esses discursos teórico-descritivos e legislativos sobre o trabalho do tutor, no sentido de dar-lhe uma certa definição relativa a um modo de fazer, estabelecendo uma forma de ser tutor na descrição dos fazeres da tutoria, como se verifica nas normas

O sintetismo dos enunciados prescritivos evidencia ainda que a instituição dirige-se a um interlocutor (tutor) suficientemente habilitado a determinada compreensão responsiva, pressupondo esse sujeito já em contato com outros conjuntos enunciativos que entram em relação dialógica com as “Atribuições”, no caso, os outros textos regulatórios: leis, portarias, resoluções relativas à educação a distância e à UAB; e textos acadêmicos ou da esfera profissional, que definem/descrevem a tutoria virtual na EAD.

Um exemplo desse discurso antecedente, que é expresso no *Formulário* (norma 3) é a Resolução/ FNDE/CD/ N° 044, de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b), na qual se define a atividade do tutor na EAD “tutor - acompanhar todo o processo educativo dos alunos, auxiliando-os nos ambientes virtuais de aprendizagem (tutor a distância) [...]” (BRASIL, 2006). Desse modo, a descrição da atividade ancora-se na existência de enunciados

anteriores, que emanam da própria instituição, como é o caso dos textos legislativos, ou de outras esferas, como a acadêmica e a profissional. A instituição, portanto, já os supõe conhecidos do seu interlocutor (tutor), encadeando um fio discursivo que contemporiza com o já-dito, instando o tutor a uma compreensão/resposta que se traduz em atualizar esse conhecimento.

Há ainda consonância entre a atribuição 2 – “Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso” e as estipulações do edital do processo seletivo para tutores do NEAD/UESPI. Nesse documento, o item 3, atinente aos requisitos para inscrição dos candidatos, apresenta o seguinte subitem:

- 1.6 Possuir habilidade comprovada (**certificados de cursos realizados referentes à área de educação, informática, tecnologias na educação e educação a distância** do ano de 2005 a 2012) e facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade – internet, Plataforma Moodle, e-mail, chat, fórum e outros; (PIAUÍ, 2012, ênfase adicionada).

Essa relação entre discursos torna mais evidente que o interlocutor previsto no discurso prescritivo (o outro) é detentor de informações sobre seu trabalho e sobre o *modus operandi* adotado no programa UAB, já presentes em outros textos da mesma esfera. O diálogo entre instituição e tutor apoia-se, assim, num processo dialógico que se estende para além da situação de investidura, na direção de outros discursos entretecidos no texto do formulário. As normas realçam, como já mencionado, as redes de sinergia que caracterizam a tutoria, atividade de mediação entre professores e cursistas, como se verifica em

- 1 **Mediar** à comunicação de conteúdos **entre o professor e os cursistas**;
- 2 **Acompanhar** as atividades **discentes**, conforme o cronograma do curso;
- 3 **Apoiar o professor** da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- 5 **Colaborar com a coordenação** do curso na avaliação dos estudantes. (ênfases adicionadas).

A tutoria se configura, assim, como um fazer pedagógico que acontece na confluência direta de três atividades (do professor, do aluno e do coordenador), situando-se numa zona de alta densidade de diálogos, já que é através de diversos tipos de enunciados que o tutor pode efetivar seu trabalho: produzindo relatórios para a coordenação do curso, lendo os materiais didáticos (eletrônicos e impressos), orientando os alunos e reportando dúvidas ao professor formador.

As atribuições evidenciam, assim, uma imagem do tutor necessário e bem sucedido, no trabalho: o que tem domínio de saberes predominantemente procedimentais: “mediar conteúdos, acompanhar atividades, apoiar o professor, colaborar com a coordenação, escrever relatórios, participar do processo de avaliação”. Esses procedimentos pressupõem ainda

um sujeito com domínio dos gêneros de texto com que se realizam as ações previstas: a mediação entre professores e alunos, por exemplo, ocorre em *fóruns, chats, e-mails*, perfil *online*, típicos do mundo digital, apropriados pelo contexto educacional.

É interessante observar que, no documento, não há qualquer tipo de declaração por parte da instituição sobre as garantias para o desenvolvimento do trabalho em foco, o que acaba por revelar algo sobre como se institui o diálogo entre a instituição e o tutor-bolsista – uma relação de poder, significada pela palavra não dita. Ao sujeito bolsista é, pois, negada uma interlocução na qual se afiancem os compromissos de ambas as partes, assim como só para ele estão previstas as sanções: “cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos”, diferentemente do que ocorre no contrato de trabalho, em que se apresentam as obrigações e sanções de ambas as partes. Cumprir a tarefa/receber a bolsa; descumprir/não receber é a condição do tutor no discurso do formulário de cadastramento.

Consideramos, nesse sentido, retomar a condição do tutor no contexto da UAB: a de um bolsista, antes de, efetivamente, a de um empregado. Como não há vínculo empregatício que lhe garanta os direitos trabalhistas concernentes a outras categorias (indenizações, férias, licenças e outros), mas apenas a garantia do pagamento de uma bolsa, em troca de seus serviços, não se faz necessária a utilização de um enunciado do gênero contrato de trabalho.

Em suma, a análise das relações dialógicas entre instituição e tutoria, via documento normatizador da UAB, coloca em evidência os sentidos em circulação e que baseiam historicamente essa atividade, cujo protagonista deve, por um lado, mobilizar as mais diversas competências, garantindo uma boa efetivação das tarefas, e, por outro, instalar-se no seu posto como um trabalhador destituído das garantias trabalhistas historicamente conquistadas.

Considerações finais

Os dados no discurso prescritivo do trabalho do tutor revelaram um interlocutor-tutor em frágeis condições de vínculo empregatício, visto que é enquadrado como um bolsista, com todas as perdas trabalhistas que essa situação impõe, como é o caso de indenizações em caso de perda do posto, férias, aposentadoria e outras. Embora considerada como peça-chave no sucesso dos cursos a distância, no contexto das instituições vinculadas à UAB, paradoxalmente, a tutoria é contemplada como uma tarefa passageira, sem garantias, a não ser a do pagamento da bolsa, sendo esta mesma já colocada sob ameaça de perda, caso não sejam cumpridas as normas estipuladas.

O diálogo da instituição com esse trabalhador fragilizado em seu posto apresenta, em

termos axiológicos, a atividade de tutoria como um conjunto estrito de regras a serem seguidas, enunciadas como ações em direção a outrem, mas sem quaisquer garantias das condições adequadas ao trabalhador. Em contrapartida, a resposta esperada, e enunciada como sendo a voz do tutor no documento, é de adesão juntamente com a aceitação antecipada da ameaça de sanção.

No documento percebe-se ainda que o tutor é convocado a atuar em parceria com professores, alunos e coordenadores, em interações que requerem permanente disponibilidade de tempo e, ainda, diversos saberes procedimentais necessários à mediação pedagógica, para a qual parecem estar garantidas todas as condições necessárias. Configura-se assim um diálogo com um trabalhador em estado de prontidão para a tarefa e ainda detentor de habilidades múltiplas, dos campos técnico, pedagógico, administrativo e afetivo, embora a esse trabalhador se mantenha em uma condição precária em seu posto.

PREFIGURACIONES DE LA ACTIVIDAD DE TUTORÍA EN EL DISCURSO NORMATIVO DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE BRASIL

RESUMEN: Se presenta el análisis de un documento normativo de la actividad de tutoría que se desarrolla en el contexto de la Universidad Abierta de Brasil (UAB). El objetivo es comprender cómo la actividad del tutor se construye discursivamente en las normas establecidas por el Programa. Se constató que el enunciador institucional, en el texto normativo, dialoga con un interlocutor-tutor instituido como un ser dotado del conocimiento procesal específico de su trabajo, anticipando una respuesta activa de máxima adherencia a lo prescrito, bajo la amenaza de la pérdida del empleo.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia; Reglas de antecedentes; Mentoría.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho? In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (org.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008. p. 13-19.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de educação à distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 78-79, p. 56-61, set./dez.1997.
- ARONI, Rafael. O formato neofordista e infotaylorista da educação a distância: a tutoria e a degradação da profissão docente. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR (em continuidade ao VII Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca). 8., 2012; SEMINÁRIO “O TRABALHO EM DEBATE”, 6., 2012. *Anais [...]*. Franca: UNESP/USP/STICF/CNTI/UFSC, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. Organização: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BELLONI, Maria Luísa. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOUTET, Josiane. Linguagem. *Laboreal*, volume IV, nº 2, p. 118-120, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943*. Rio de Janeiro, 1943.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Resolução/FNDE/CD/ nº 044, de 29 de dezembro de 2006*. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao-fnde.pdf> Acesso em 13/04/2010. Acesso em: 13 abr. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *D.O.U.*, p. 4, 09 jun. 2006.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CARVALHO, Alan Henrique Pardo de; COSTA, Ivan Teodoro. A usabilidade e os sites de educação a distância. *Paidéi@ Revista Científica de Educação a Distância*, Unimes Virtual. Disponível em: revistapaideia@unimesvirtual.com.br. Acesso em: 05 jul. 2016.
- DEPOVER, Christian *et al.* Las plataformas de formación a distancia y la escena pedagógica: ¿Qué tipo de complementariedad? In: ALONSO, Cavadonga Lopez; BARRIO, Maria Matesanz del. (ed). *Las Plataformas de aprendizaje*. Del mito a la realidad. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009, p. 78-89.
- CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN. *Anais...*, Maceió, 2007.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução: Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CUNHA, Daisy, Linguagem entre a Experiência (de Trabalho) e o Conceito. *Eutomia*, edição 8, ano IV, p. 161-178, dez. 2011.
- FAÏTA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FRANÇA, M. B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa - Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2002.
- HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. *O trabalho na sociedade contemporânea*. Disponível em: <http://hermes.ucs.br/cchc/deso/vbmhered/trabalhosociedade.pdf>. Acesso em 12 jul. 2016.

- LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. *In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (org.). Linguagem & Trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATTAR, João. *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. O teletrabalho como categoria de análise da docência virtual: reflexões sobre o trabalho pedagógico a distância. *In: FIDALGO et al. (org.). Educação a distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CAED, UFMG, 2012.
- NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In: SILVA-E-SOUZA M. Cecília P.; FAÏTA, D. Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-30.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. *A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor*. Disponível em: www.rioeoi.org/deloslectores/947Barros.PDF. Acesso em: 23 nov. 2014.
- PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. Núcleo de Educação a Distância. *Edital NEAD/UESPI /UAB N° 003/2012*. Teresina, 2012.
- PORTO, Ludmila Mota de F. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. *Eutomia*, ano IV, ed.8, p. 269-291, dez. 2011.
- RAMOS, Wilsa M.; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. *In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.
- SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. *In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pró-Posições*. Campinas: UNICAMP, v. 11, n. 2 (32), p. 34-50, 2000.
- SEMIÃO, Filomena Maria da Rosa Coelho. *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2009.
- SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional na cibercultura. *In: FREIRE, Wendel (org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: WAD Ed., 2008. p. 79-106.
- SOUZA, Carlos Alberto de et al. Tutoria como espaço de interação em Educação a Distância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Kátia. O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. *Conect@*, n. 3, nov./2000.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e Educação na Era Midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá: EDUEM, 2006.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - *O que é*. Disponível em <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: 30/09/2011.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 nov. 2016.

Recebido em: 30/03/2021.

Aprovado em: 22/06/2021.