

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**RAQUEL TIEMI MASUDA MARECO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO  
DE SUJEITOS TUTORES VIRTUAIS**

**MARINGÁ**  
**2017**

**RAQUEL TIEMI MASUDA MARECO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO  
DE SUJEITOS TUTORES VIRTUAIS**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Cortez Passetti

**MARINGÁ  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M323p Mareco, Raquel Tiemi Masuda  
O processo de construção do *ethos* no discurso de sujeitos tutores virtuais / Raquel Tiemi Masuda Mareco. - - Maringá, 2017.  
169 f. : il., tabs., quadros.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Célia Cortez Passetti.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Análise de discurso. 2. Linguística. 3. Tutor virtual. I. Passetti, Maria Célia Cortez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 410

MGC-001854

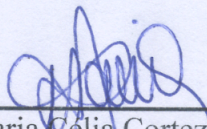
RAQUEL TIEMI MASUDA MARECO

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ETHOS NO DISCURSO DE SUJEITOS TUTORES  
VIRTUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.


Aprovada em **10 de fevereiro de 2017.**

BANCA EXAMINADORA



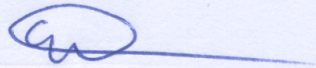
---

Profª Drª Maria Célia Cortez Passetti  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



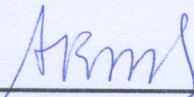
---

Prof Dr Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



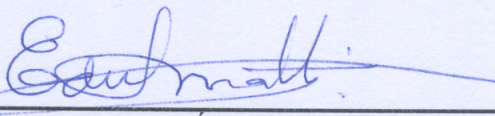
---

Prof Dr Pedro Luis Navarro Barbosa  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Ana Raquel Motta de Souza  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ São Paulo- SP



---

Profª Drª Édima de Souza Mattos  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE/ Presidente Prudente-SP

*Ao meu esposo que me acompanha e me apoia em  
tudo o que faço.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu marido que me acompanhou em toda a caminhada até aqui e me ajudou a remover as pedras que havia pelo caminho, com muito amor e paciência.

Agradeço a minha Orientadora, professora Maria Célia, pela liberdade de me deixar seguir um caminho diferente do esperado, e por aceitar todos os desafios junto comigo. Muito obrigada!

Aos meus pais, por me ensinarem, desde pequena, a fazer minhas escolhas e arcar com as consequências.

Às coordenadoras do projeto EaD, que foi um dos objetos de nosso estudo, que me liberaram, adequando meus horários, para que eu cumprisse as disciplinas de doutorado.

Ao meu amigo André Assis, por todas as discussões teóricas, pelas parcerias e pela amizade.

À minha amiga Verônica Birello, pelas hospedagens, pelas conversas, pelos cafés, pelas parcerias e pela amizade.

À Juliana Dalbem, pelas longas reflexões durante os cafés da tarde...

Aos colegas de trabalho da Fatec pelo companheirismo e pela torcida.

Aos coordenadores de curso e à diretora da Fatec Presidente Prudente, pela convivência, pelo aprendizado, pelo apoio.

Aos membros da banca examinadora, que aceitaram fazer parte do processo de lapidação deste trabalho.

Aos professores do PLE-UEM.

À Capes pela bolsa concedida no início do processo de doutoramento.

A todos que torceram e torcem por mim.

Muito obrigada!

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

*(Arthur Schopenhauer)*

*A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.*

*(Marcel Proust)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o funcionamento discursivo do processo de construção de *ethé* do sujeito que discursiviza suas práticas pedagógicas a partir do lugar social de tutor virtual, perpassando essa análise pelo processo de identificação desse sujeito com a forma-sujeito, e a materialização de estereótipos relacionados à docência. Trata-se de um trabalho situado no campo da Linguística, na linha de pesquisa de Estudos do Texto e do Discurso, tendo como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa (AD). Abordamos questões sobre o discurso do sujeito que atua na Educação a Distância (EaD) como tutor virtual. Nosso material de pesquisa constitui-se de 30 entrevistas com tutores virtuais atuantes em cursos técnicos, de graduação, e de especialização a distância em instituições de ensino públicas e privadas que oferecem cursos EaD, em diferentes regiões do país. Tendo a AD como base, nossa metodologia de trabalho iniciou-se pela problematização da imagem de si dada por esse sujeito diante das condições de emergência sócio-históricas de discursos da EaD. Essa problematização foi sintetizada em quatro perguntas: a) Como ocorre o processo de identificação do sujeito tutor virtual com a forma-sujeito da FD à qual ele está filiado?; b) Como estereótipos relacionados à docência se materializam no discursos desse sujeito durante o processo de identificação?; c) Como o discurso Outro é trazido na discursivização das práticas pedagógicas abordadas pelo sujeito tutor virtual?; d) Quais *ethé* o sujeito tutor virtual constrói ao discursivizar suas práticas pedagógicas?. Selecionamos a entrevista como instrumento de coleta do material, e as transcrevemos. Da leitura desse arquivo construímos e analisamos um corpus discursivo organizado em sequências discursivas de regularidades no funcionamento do *ethos* nesse discurso, o que exigiu um trabalho de relacionar ao conceitos de *ethos*, (MAINGUENAU, 2008a; 2008b), a questão do estereótipo (AMOSSY, 1997; 2008a; AMOSSY; PIERROT, 1991), e da memória discursiva (PÊCHEUX, 1995; 1999) e, principalmente, partindo do processo de constituição do sujeito pela ideologia nas modalidades de desdobramento do sujeito discursivo previstas por PÊCHEUX, (1995). Nosso percurso de análise demonstrou que quando o sujeito tutor virtual discursiviza sua prática docente reproduzindo o que é próprio da EaD, ele se mostra em processo de identificação com os saberes inscritos na Formação Discursiva Educacional a Distância (FDEad) e as reproduz construindo, pois, um *ethos* de tutor eficiente, de acordo com esses saberes, a partir do necessário silenciamento do que é próprio ao discurso da modalidade presencial, que só retorna em momentos de falha nesse ritual, sob a forma de simulacro. Por outro lado, outros sujeitos tutores se mostraram em processo de contraidentificação, questionando os saberes da EaD de forma a fazer aparecer conflitos com o Outro do discurso: a modalidade presencial, momento em que surge o *ethos* de tutor questionador, cujo sujeito se mostra discordante de alguns saberes da FD. Nosso corpus fez aparecer, também um sujeito não identificado com a FDEad, aquele que se mostra filiado à Formação Discursiva Educacional Presencial (FDEpr), trazendo os saberes da FDEad como simulacro, e construindo um *ethos* de tutor deslocado.

**Palavras-chave:** análise de discurso; tutor virtual; *ethos*; estereótipo; processo de identificação.



## ABSTRACT

This research aims to analyze the discursive functioning of ethos construction process of the subject who comments their teaching practices from the virtual tutor social place, passing this analysis through the identification process of this subject with the subject-form, and the materialization of teaching-related stereotypes. It is a work from linguistics field, in the line of research: Text and Discourse Studies, having as theoretical basis the French Discourse Analysis (DA). We discuss issues on the discourse of the subject who works on Distance Education (DE), as a virtual tutor. Our research material consists of 30 interviews with virtual tutors who work in technical, undergraduate, or specialization distance courses in public and private educational institutions in different regions of the country. Based on DA, our methodology begins with the problematization of self-image made by the virtual tutor subject in social-historical emergency conditions of DE discourses. This problematization was synthesized in four questions: a) How does the process of identifying the virtual tutor subject with the subject-form of the FD to which he is affiliated occur?; b) How do stereotypes related to teaching are materialized in the discourse of the subject during the identification process?; c) How is the Other discourse brought in the discursivization of the pedagogical practices mentioned by the virtual tutor subject?; d) What *ethé* does the subject virtual tutor construct when they discursivize their pedagogical practices?. We selected the interview as an instrument for collecting the material, and transcribed it. From this file reading, we constructed and analyzed a discursive corpus organized in discursive sequences of regularities in the functioning of ethos in this discourse, which required a work of relating to the concepts of ethos (MAINGUENAU, 2008a; 2008b), the stereotype issues (AMOSSY, 1995), and from the process of constitution of the subject by the ideology in the modalities of the unfolding of the discursive subject provided by Pêcheux (1995). Our path of analysis has shown that when the virtual tutor subjects discursivize their teaching practice by reproducing what is proper to DE, they show themselves in a process of identification with the know-how inscribed in the Distance Education Discursive Formation (FDEad) and reproduces it, constructing an ethos of efficient tutor, according to this know-how, and from the necessary silencing of what is proper to the discourse of the face-to-face modality, which only returns in moments of failure in this ritual, in the form of a simulacrum. On the other hand, other tutors were in the process of counter-identification, questioning the know-how of the DE in order to make conflicts appear with the Other of the discourse: the face-to-face modality, at this moment the questioning tutor ethos arises, whose subject is discordant to Some know-how of discursive formation. Our corpus has also revealed a subject unidentified with the FDEad, who is affiliated to the Face to face Education Discursive Formation (FDEpr), bringing the FDEad's know-how as a simulacrum, and constructing an ethos of a displaced tutor.

**Keywords:** discourse analysis; virtual tutor; ethos; stereotype; identification process.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise de Discurso

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD - Educação a Distância

EI – Especialização em Educação Especial na Perspectiva da *Educação Inclusiva*

EJV – Estar Junto Virtual

ELI – Especialização em Língua Inglesa

FD – Formação Discursiva

FDEad – Formação Discursiva Educacional a Distância

FDEpr – Formação Discursiva Educacional Presencial

FES TA – Fórmula e Estereótipo: Teoria e Análise

IUB – Instituto Universal Brasileiro

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MOOC - *Massive Open Online Course*

OEO – Orientador Educacional Online

SSG – Sistema semântico global

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TV – Tutor virtual

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESP – Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Formas de Educação a Distância .....	21
<b>Figura 2</b> - Esquema de construção do <i>ethos</i> efetivo. ....	52
<b>Figura 3</b> - Construção dos estereótipos .....	58
<b>Figura 4</b> - Forma tradicional de estudo do <i>ethos</i> . ....	59
<b>Figura 5</b> - Proposta de estudo sobre a construção do <i>ethos</i> . ....	60
<b>Figura 6:</b> Processo de construção do <i>ethos</i> .....	143

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cronologia do uso das mídias aplicadas à EaD no Brasil.....	25
<b>Quadro 2</b> – Temas e Semas positivos da FDEad e da FDEpr.....	65
<b>Quadro 3</b> - Relação de instituições que compuseram o campo de pesquisa do trabalho...	76
<b>Quadro 4</b> – Resumo dos processos de construção dos <i>ethé</i> . ..	145
<b>Quadro 5</b> – Semas positivos e negativos das FDs.....	146

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS DA EaD .....</b>	<b>20</b>
<b>3 O DISPOSITIVO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO.....</b>	<b>36</b>
3.1 <i>Origem e vertentes.....</i>	36
3.2 <i>A Análise do Discurso: seu objeto e sua concepção de sujeito.....</i>	40
3.3 <i>O processo de construção do ethos e a (des)crystalização de estereótipos.....</i>	47
3.4 <i>O funcionamento do ethos discursivo na relação com a forma-sujeito da FD.....</i>	58
3.5 <i>Formação discursiva (FD) e relações interdiscursivas .....</i>	61
<b>4 A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
4.1 <i>O arquivamento e a organização dos fatos de linguagem .....</i>	77
4.2 <i>A constituição do corpus da pesquisa .....</i>	79
<b>5 A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO .....</b>	<b>82</b>
5.1 <i>Construção do ethos do sujeito tutor virtual em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad.....</i>	85
5.1.1 <i>Discursivização do processo de identificação do sujeito tutor virtual.....</i>	85
5.1.1.1 <i>Polidocência como forma de trabalho na EaD .....</i>	86
5.1.1.2 <i>Comunicação escrita na EaD.....</i>	90
5.1.1.3 <i>Domínio de ferramentas tecnológicas .....</i>	95
5.1.1.4 <i>EaD: novas possibilidades de interação e condições de trabalho flexíveis .</i>	98
5.1.2 <i>(Des)Crystalização de estereótipos no discurso do sujeito tutor virtual identificado com os saberes da EaD .....</i>	102
5.1.2.1 <i>Crystalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD .....</i>	102
5.1.2.2 <i>Descristalização do estereótipo de relações frias e distantes na EaD.....</i>	107
5.1.2.3 <i>Descristalização do estereótipo da EaD como curso “fácil” .....</i>	109
5.1.3 <i>Ethos do sujeito tutor virtual identificado com os saberes da EaD .....</i>	112
5.1.3.1 <i>Ethos de tutor eficiente.....</i>	113
5.2 <i>Construção do ethos do sujeito tutor virtual em processo de contraidentificação e não identificação .....</i>	120
5.2.1 <i>Discursivização do processo de contraidentificação e da não identificação do sujeito tutor virtual.....</i>	120

5.2.1.1	Questionamento sobre a avaliação da produção do aluno na EaD .....	121
5.2.1.2	Apresentação de condições de trabalho desfavoráveis para o tutor virtual.....	123
5.2.1.3	Assincronicidade como “falta” .....	126
5.2.2	(Des)Cristalização de estereótipos no discurso do sujeito tutor em processo de contraidentificação ou de não identificação com a forma-sujeito da FDEad .....	132
5.2.2.1	Cristalização do estereótipo de EaD como trabalho fácil para o tutor .....	132
5.2.2.2	Cristalização do estereótipo de relações frias na EaD.....	135
5.2.2.3	Descristalização de estereótipo de aluno autônomo .....	136
5.2.3	Ethé do sujeito tutor virtual não identificado ou em processo de contraidentificação.....	137
5.2.3.1	Ethos de tutor questionador .....	137
5.2.3.2	Ethos de tutor deslocado.....	140
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>143</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO 1 – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO – PROJETO NURC .....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA .....</b>	<b>169</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, as qualificações formais passaram a determinar grande parte das oportunidades no mercado de trabalho, assim como *status* e renda, o que ocasionou um crescimento na demanda social em busca de escolaridade (LUZ, 2006). Preti (1996) afirma que a crescente demanda por maior escolaridade se deve não somente à expansão populacional, mas sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido que, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, passa a exigir mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade. Essa demanda por escolaridade e titulação vem da sociedade capitalista que, diante de uma grande oferta de profissionais, busca sempre aqueles mais capacitados pelo mesmo custo, o que faz com que trabalhadores que já estão no mercado de trabalho e estudantes busquem uma formação inicial e continuada para se manterem ou ingressarem no mercado competitivo do trabalho.

Em meio a essas condições de produção capitalistas, a Educação a Distância (EaD) aparece como opção para atender a essa demanda, principalmente por oferecer flexibilidade de horário e local de estudo, o que possibilita a inclusão de estudantes com as mais diversas rotinas. Moran (2002) apresenta dados que apontam um crescimento no número de cursos ofertados na modalidade de educação a distância. O autor afirma que 80% das solicitações para autorização de cursos a distância no Ministério da Educação são cursos de graduação de formação de professores. Dados mais recentes apontam um aumento de profissionais formados em cursos a distância, não só licenciados, mas também bacharéis e tecnólogos (INEP, 2013). Os dados apresentados no Censo 2013, demonstram que, até 2004 havia apenas profissionais licenciados graduados a distância e, a partir de 2005, profissionais tecnólogos e bacharéis graduados a distância passaram a estar disponíveis no mercado de trabalho (INEP, 2013).

O aumento de cursos e profissionais formados a distância proporciona a expansão e a possibilidade de estabilização de um novo campo de trabalho onde muitos profissionais da educação podem assumir também o papel e as funções de professor e/ou tutor na modalidade EaD (PALLOFF; PRATT, 2002), apresentando-se como uma opção a mais para a atuação do professor.

Esse aumento do número de cursos e profissionais formados na EaD têm feito com que a modalidade chame a atenção de pesquisadores para discussões e reflexões sobre as

práticas pedagógicas sob diferentes perspectivas. No campo da Educação, há uma preocupação em se investigar a eficácia/qualidade dessa modalidade de educação (BOTELHO; VICARI, 2009; VIEIRA; QUELHASA, 2013), causas de evasão (LUNARDI, 2009), relacionamento professor-aluno (SOUZA; GASPARIN, 2012), entre outras problemáticas. Nossa pesquisa se diferencia dessas por propor um viés discursivo que pode contribuir para discussões em AD, em educação e em EaD, mobilizando, principalmente, os conceitos de *ethos* e de estereótipo, articulados a problemáticas do campo da educação (formação de professores, papel do tutor, avaliação, entre outras).

O conceito de *ethos* é, frequentemente, estudado considerando a construção de imagens de personalidades como: políticos (CHARAUDEAU, 2008; MESTI, 2010; PASSETTI, 2008) e escritores (CRUZ JÚNIOR, 2007), etc., observando, principalmente, as estratégias utilizadas para a construção de imagens de si com vistas a conquistar a adesão de um público específico. Nesses trabalhos, estuda-se os efeitos que determinados *ethé* podem produzir, considerando a identificação do público com o sujeito enunciador. Nossa proposta vai em outra direção; interessa-nos observar como são construídos *ethé* do sujeito tutor virtual, ou seja, não abordaremos a identificação de um público com o sujeito enunciador, mas o processo de identificação do sujeito com os saberes inscritos na Formação Discursiva Educacional a Distância (FDEad). Portanto, nossa abordagem em relação ao *ethos* se diferencia de outros trabalhos por compreendermos esse conceito, não apenas como um processo comunicativo/interativo em busca de adesão, como predomina no marketing político, mas atrelado e dependente do modo de identificação com os saberes de uma dada Formação Discursiva (FD), no nosso caso a FDEad e com as memórias que se materializam por meio de estereótipos que as relações dessa FD com seu Outro constitutivo permitem ou não aparecer nesse discurso.

O conceito de estereótipo tem sido estudado recentemente no Brasil pelo centro de pesquisa Fórmulas e estereótipos: teoria e análise<sup>1</sup> (FEsTA) e por pesquisadores do Brasil e do mundo com ênfase em aspectos de minorias culturais e sociais (GARRIDO, 2009; SAIZ, RAPIMÁN, MLADINIC, 2008), étnicas (PEREIRA et al., 2011), de gênero (ROCHA, 2012) e de regionalização (SOUZA, 2011). Nesse leque, até o presente momento, não encontramos estudos que incluem os conceitos de *ethos* e estereótipos em

---

<sup>1</sup> Este centro de pesquisa é vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenado pelo professor Sírio Possenti.



trabalhos que abordem e relacionem problemáticas discursivas na análise do discurso do sujeito tutor virtual.

A análise do *corpus*<sup>2</sup> deste trabalho, com base nos conceitos mencionados, mobiliza também conceitos como memória discursiva e processos de identificação, postulados por Pêcheux (1995). Portanto, propomos uma articulação entre conceitos de Maingueneau e de Pêcheux que pode proporcionar um novo olhar sobre um funcionamento discursivo. A abordagem proposta por Maingueneau nos possibilita uma análise dos *ethé* do sujeito tutor virtual, considerando a construção de imagens discursivas de si. Os conceitos propostos por Pêcheux nos proporcionam um aprofundamento da análise, no que se refere a funcionamentos discursivos que contribuem para o processo de construção desses *ethé*.

Dessa forma, nossa pesquisa de doutorado se justifica por se apoiar em uma abordagem inovadora ao propor uma análise cujo percurso demonstre o processo de construção de *ethé* do sujeito tutor virtual, por um viés discursivo. Esse sujeito faz materializar estereótipos, da profissão e do profissional, preestabelecidos e cristalizados na/pela sociedade, e pode construir discursivamente imagens de si conforme esses estereótipos, ou tentar fugir deles construindo imagens opostas.

As discussões que realizamos e os estudos que utilizaram o campo de pesquisa e os conceitos que propomos para este trabalho nos servem de justificativas para a realização desta pesquisa, permitindo-nos que apresentemos e discutamos o que há de inédito na utilização de cada conceito e na seleção da EaD como campo de pesquisa.

A história da EaD perpassa os cursos de correspondência, os realizados pelo rádio, pela televisão, até chegar aos cursos atuais, que contam com as Tecnologias (Digitais) de Informação e Comunicação (TIC/TDIC). Essas mudanças alteram o papel do professor e as formas de atuação nessa modalidade. Nos cursos por correspondência, não havia contato com o professor; o aluno tinha contato apenas com o material impresso, estudava e fazia provas. Nos cursos pelo rádio, o aluno podia ouvir uma explicação do professor, além de ter o material impresso, e nos Telecursos, o aluno assistia a videoaulas pela televisão e podia acompanhar as explicações no material impresso. Com o surgimento das TICs/TDICs, alunos e professores têm a possibilidade de interagir em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os alunos podem ter acesso a vídeos, material digital (que pode ser impresso, caso queira), além de ter contato com o professor/tutor, para tirar dúvidas e receber feedbacks de atividades, por e-mail, chat, mensagem e outras ferramentas que

---

<sup>2</sup> Detalharemos a constituição do *corpus* mais adiante, na seção de procedimentos metodológicos.

possibilitam a comunicação por meio de imagem e voz simultâneas. Essas novas ferramentas de comunicação propiciaram uma divisão de tarefas no trabalho do professor cujo conjunto de atividades docentes é dividido entre um grupo de professores, prática denominada **polidocência** (MILL, 2006).

O autor explica que fazem parte dessa equipe polidocente: o professor responsável pela disciplina, os tutores a distância e presenciais, o designer instrucional, entre outros profissionais docentes que emergem de uma proposta específica do curso EaD em questão, incluindo a equipe técnica e de coordenação (MILL, 2010). Dentre esse conjunto de profissionais docentes, estudamos nesse trabalho o processo de construção do *ethos* do **tutor virtual**, responsável por atender o aluno virtualmente, sanando dúvidas, avaliando atividades e fornecendo feedbacks. A escolha de pesquisar esse docente se justifica por ser ele o único profissional dessa equipe polidocente que atua a distância. “todos os outros membros da equipe colaborativa realizam suas atividades de forma presencial, sejam eles lotados na sede da instituição (coordenadores de disciplina, monitores, etc.) ou nos polos de atendimento presencial (quando existem)” (MILL; FIDALGO, 2007, p. 76). Além disso, é o tutor virtual que está em constante contato com o aluno, com o material e com o professor, o que o torna figura essencial em cursos EaD.

O tutor virtual é uma necessidade profissional que surge em meio ao conflito que se instaura na constituição da modalidade a distância, em relação à modalidade presencial que, muitas vezes, se estabelece como base da EaD. Sendo assim, a EaD luta por espaço e reconhecimento no campo da educação. Interessa-nos investigar se e como esse sujeito se mostra, discursivizando a partir do lugar social de tutor virtual, considerando a relação conflituosa estabelecida com a educação presencial.

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história (LAPA; PRETTO, 2010, p. 81-82).

Como a EaD não pode ser considerada, ainda, como uma modalidade com práticas e conceitos estabilizados, os profissionais que nela atuam buscam o modo de educação que têm como referência, aquele no qual recebeu sua formação: a educação presencial. Diante

desse fato, nos interessa observar como/se essa relação de conflito é materializada no discurso de tutores virtuais.

Considerando a divisão do trabalho docente, prática relativamente nova para o professor, acostumado e formado na educação presencial, e que atua como tutor virtual, buscamos compreender como esse sujeito se mostra ao discursivizar suas práticas pedagógicas. Essa busca fez emergir os seguintes questionamentos que compõem nosso problema de pesquisa:

- a) Como ocorre o processo de identificação, contraidentificação e não identificação do sujeito tutor virtual com a forma-sujeito da FD à qual ele está filiado?
- b) Existem estereótipos relacionados à docência que se materializam nos discursos desse sujeito durante o processo de identificação? Quais?
- c) Como o discurso Outro é trazido na discursivização das práticas pedagógicas abordadas pelo sujeito tutor virtual?
- d) Quais *ethé* o sujeito tutor virtual constrói ao discursivizar suas práticas pedagógicas?

Portanto, nos interessa compreender se, discursivizando suas práticas pedagógicas a partir do lugar social de tutor virtual, esse sujeito reproduz os saberes da EaD ou se mostra em processo de contraidentificação e se, ao se mostrar em processo de identificação, de contraidentificação ou não identificado, quais são os estereótipos e *ethé* que a tomada de posição do sujeito permite se materializar no discurso.

Partimos da hipótese de que o sujeito que discursiviza a partir do lugar social de tutor virtual irá mostrar-se em processo de identificação com a forma sujeito da FDEaD, reproduzindo, em seu discurso, os saberes próprios dessa FD.

Com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa e confirmar ou não nossa hipótese, definimos como objetivo geral compreender, descrever e analisar o processo de construção de *ethé* do sujeito que discursiviza suas práticas pedagógicas a partir do lugar social de tutor virtual, considerando o processo de identificação desse sujeito, e a relação desse sujeito com seu Outro na (des)cristalização de estereótipos.

Diante de nosso problema de pesquisa e de nosso objetivo geral, estabelecemos quatro objetivos específicos: a) observar e analisar quais saberes da FDEaD são reproduzidos ou questionados no discurso do sujeito, fazendo com que ele se mostre em processo de identificação, contraidentificação ou não identificado com essa FD; b) analisar como os funcionamentos discursivos que determinam que os sentidos do discurso

produzido pelo sujeito tutor virtual apontam para uma cristalização ou para uma descristalização de estereótipos; c) compreender e identificar quais *ethé* são construídos no discurso desse sujeito que se mostra em processo de identificação, de contraidentificação ou não identificados com a FDEad; e d) compreender como o sujeito tutor virtual se relaciona com seu Outro no processo de construção de *ethé*.

A fim de atingir nossos objetivos e responder nosso problema de pesquisa, nos embasamos teórico e metodologicamente na análise do discurso de linha francesa (AD). A AD não tem um método nem uma metodologia pronta, pois considera que cada *corpus* e cada problema de pesquisa requer diferentes caminhos. Sendo assim, o pesquisador estabelece e descreve a metodologia de seu trabalho, considerando funcionamentos discursivos inscritos em materialidades significantes. Neste trabalho, iniciamos nosso percurso metodológico a partir de questionamentos em torno da temática de nossa pesquisa para, em seguida, estabelecer os objetivos do trabalho. Após definida essa primeira parte, estabelecemos o instrumento de coleta do material, que foi a entrevista registrada em arquivo de áudio. Elencamos temas e perguntas a serem instigados na entrevista e partimos para a coleta do material. Com o material em mãos, passamos para a fase de leitura, a partir da qual as regularidades começaram a se mostrar. A partir dessas regularidades, organizamos a apresentação dos resultados.

Para analisar nosso material, mobilizamos, prioritariamente, os conceitos de *ethos*, (MAINGUENAU, 2008a; 2008b), estereótipo (AMOSSY, 1991; 2008a; AMOSSY; PIERROT, 2005), discurso Outro (MAINGUENEAU, 1997; 2008c), sistema semântico global (MAINGUENEAU, 2008c), memória discursiva (PÊCHEUX, 1995; 1999) e processo de identificação (PÊCHEUX, 1995). Os teóricos e os conceitos a serem mobilizados nos permitem analisar como o sujeito tutor virtual se relaciona com a forma-sujeito e em que medida os conflitos da relação interdiscursiva com a Formação Discursiva Educacional Presencial (FDEpr) vão determinar a imagem que os sujeitos constroem de si mesmos.

Nosso campo de pesquisa constitui-se de instituições de ensino públicas e privadas que oferecem cursos EaD no Brasil: UNESP (Universidade Estadual Paulista), UFGO (Universidade Federal de Goiás), CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), UEM (Universidade Estadual de Maringá), FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo), UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), e UFMS (Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul). Como participantes, contamos com 30 tutores virtuais atuantes em cursos técnicos, de graduação, e de especialização a distância oferecidos pelas universidades mencionadas.

A organização deste trabalho se dá em quatro seções principais: na primeira, intitulada “As condições de produção sócio-históricas da EaD”, apresentamos as condições de produção que propiciaram a emergência e o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD). Na segunda, “A construção do dispositivo teórico da AD”, abordamos os conceitos de base da análise de discurso, desde o surgimento até a contemporaneidade, vertentes que se encontram em seu interior e as categorias mobilizadas na análise, destacando nossa proposta de compreensão do funcionamento discursivo da construção do *ethos* do tutor virtual. Na seção seguinte, “A construção do dispositivo metodológico da AD”, descrevemos procedimentos previstos para um trabalho situado na AD: como se dá a organização e o arquivamento dos fatos de linguagem; como se constitui um *corpus*, e como delineamos a metodologia utilizada neste trabalho, com base nos pressupostos da AD.

Na seção “A construção do dispositivo analítico”, é onde todos os caminhos se encontram e se articulam, considerando a materialidade discursiva. Descrevemos e discutimos as regularidades encontradas em nosso material de análise, que propiciam que demonstremos o percurso pelo qual a produção discursiva do sujeito passa, construindo um processo que leva à construção de *ethé*.

Após a seção de análise, descrevemos e discutimos os resultados de nossa análise. Ao final, tecemos as considerações a que chegamos por meio de todo o percurso realizado para a construção desta tese.

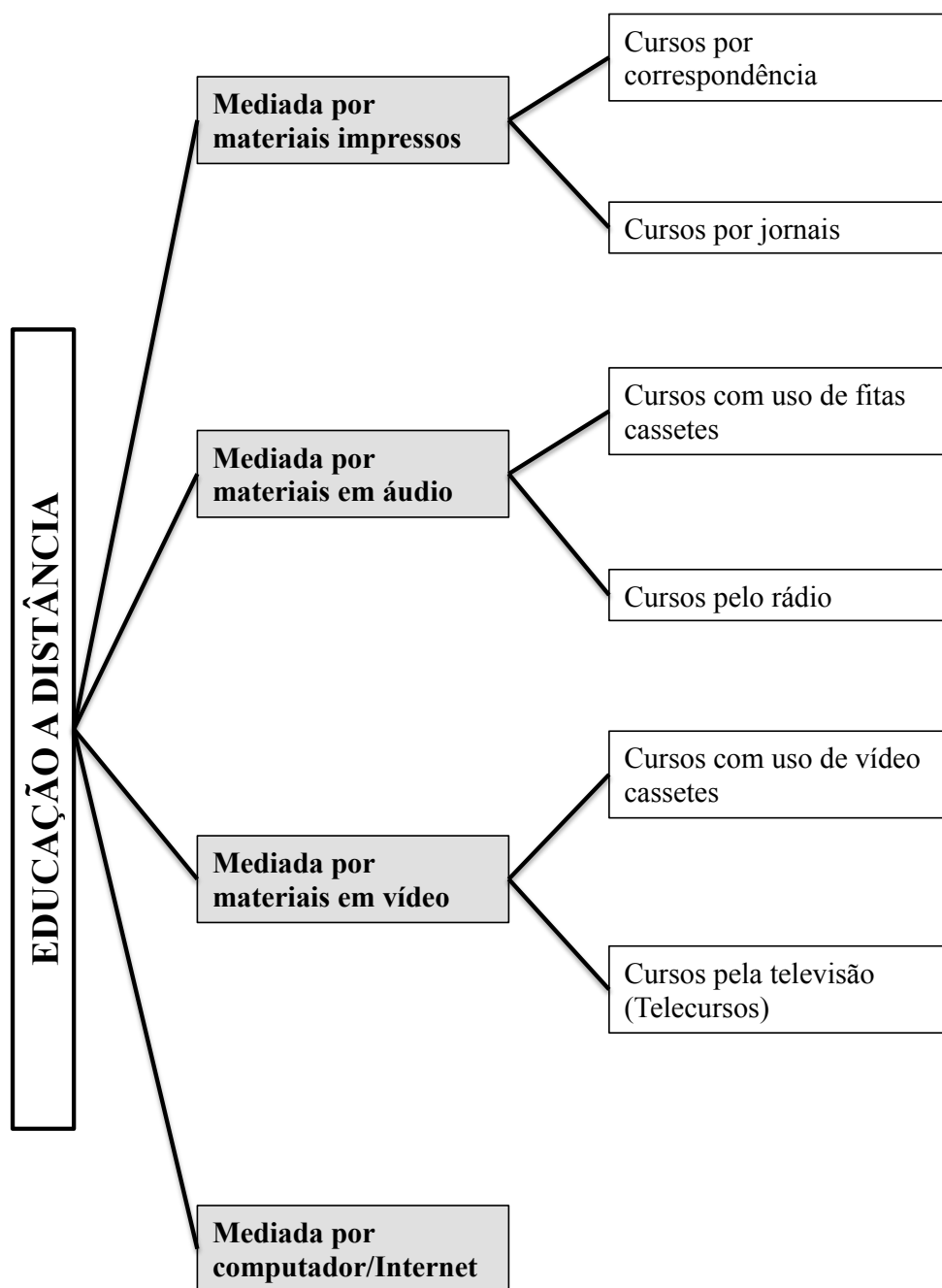
## 2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS DA EaD

O estilo de vida contemporâneo atua como forma de coerção para que se tenha novas formas de ensinar e aprender que se adeque ao modo de produção capitalista vigente. A educação, de um modo geral, sempre acompanhou e acompanha os modos de produção de uma época. A Educação a Distância (EaD)<sup>3</sup> também acompanha esses modos e é constantemente ressignificada, conforme surgem novas teorias e novas tecnologias.

No panorama histórico da EaD, Keengan (1980) identificou quatro fases, caracterizadas pelos tipos de materiais oferecidos no processo de ensino e aprendizagem. O autor elaborou uma figura que traduzimos e adaptamos:

---

<sup>3</sup> Utilizamos a sigla EaD para nos referimos a *Educação a Distância* e não a *Ensino a Distância*, pois compreender de uma maneira ou de outra traz diferentes pressupostos que influenciam, sobremaneira, o processo de implantação e de oferta de cursos. Se compreendido como Ensino a Distância, a abordagem pode estar mais apoiada em uma visão tradicional, na qual o foco está na transmissão de conteúdos e no professor. Se compreendido como Educação a Distância, traz consigo uma perspectiva mais sociointeracionista, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a interação (MILL, 2009).



**Figura 1** – Formas de Educação a Distância

**Fonte** – Adaptado e traduzido de Keengan (1980, p. 21).

A Figura 1 mostra a mediação predominante em cada etapa pela qual a EaD passou. No entanto, mesmo hoje, com o advento da internet, ela ainda pode se valer de formas de mediação predominantes em outras fases. Em outros termos, Keengan (1980) não expõe que quando começa uma fase acaba outra, mas sim que em cada uma houve uma forma de interação predominante.

Observemos que a EaD vai mudando sua forma de comunicação e interação, conforme os meios de comunicação predominantes na época. Os materiais impressos marcaram uma primeira fase de EaD, na qual os alunos recebiam livros e apostilas pelo correio, e esse era o material principal que embasava os cursos. Os cursos mediados por áudio “nos quais os materiais eram áudio cassetes ou transmitidos pelo rádio, e os materiais impressos eram periféricos<sup>4</sup> [...]” (KEENGAN, 1980, p. 22, tradução nossa). Os cursos mediados por vídeos eram aqueles nos quais “o conteúdo educacional básico é transmitido pela televisão ou por vídeo-cassetes”<sup>5</sup> (KEENGAN, 1980, p. 22, tradução nossa). O desenvolvimento das TVs a cabo e a possibilidade de possuir um aparelho de reprodução de vídeos em casa fez com que essa forma de educação a distância emergisse (KEENGAN, 1980). Os cursos mediados por computador começaram com o desenvolvimento de softwares que visavam à aprendizagem de conteúdos (KEENGAN, 1980). Posteriormente, com o surgimento da internet, emergiram as TIC que possibilitaram uma educação a distância como a que temos hoje, com uma variedade de recursos, metodologias e abordagens, que não necessariamente excluem as formas anteriores.

Em um contexto global, Moore e Kearsley (2007) identificaram cinco gerações de educação a distância: i) cursos de instrução por correspondência; ii) cursos transmitidos por rádio e/ou televisão; iii) cursos por universidades abertas; iv) cursos por teleconferência; v) cursos pela internet/web.

No Brasil, a EaD também passou por essas cinco gerações, iniciando com o Instituto Universal Brasileiro (IUB), na década de 1940. O IUB surgiu e se manteve por um tempo para atender à demanda por formação de profissionais para os mais diversos setores. Essa fase precedeu a chegada do ensino tecnicista no Brasil (por volta de 1960), que era inspirado em teorias behavioristas da aprendizagem cujo objetivo era moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional. Três anos depois, a Universidade de Brasília criou cursos veiculados por jornais e revistas que, em 1989, foram transformados no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). Em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília, um marco importante na história da EaD no Brasil. Em 2005, foi Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria entre o

---

<sup>4</sup> [...] in which the educational content is carried by audio-cassettes or transmitted over radio and to which printed materials are peripheral [...].

<sup>5</sup> [...] the basic educational content of the course is broadcast on television or contained on video-cassettes.



MEC, estados e municípios; que integra cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. No ano seguinte, entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que versa sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (ALVES, 2011).

O artigo 1º do decreto nº 2.494, de 10/2/1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96 (LDB), declara que educação a distância

[...] 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 (BRASIL, 1998, p. 1).

Vemos que essa definição de 1998 ainda traz à memória uma EaD que não prevê interação, entre tutor e aluno ou entre um aluno com outro, no processo de aprendizagem, visto que é possibilitada a autoaprendizagem, ou seja, idealiza-se um aluno autodidata que aprende por meio de recursos didático-tecnológicos, desconsiderando as teorias sociointeracionistas de aprendizagem vigentes até hoje.

Em 2005, EaD foi redefinida pelo decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como modalidade de educação “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” (BRASIL, 2005, p. 1). Ao contrário da definição de 1998, essa de 2005 se mostra de acordo com as teorias sociointeracionistas de educação, prevê interação e já coloca o professor (ou tutor) no papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Com esse decreto e essa definição, a EaD passou a ganhar espaço no setor da educação, por trazer o efeito de legitimidade de um documento jurídico, e na academia, por apresentar um conceito mais condizente com as teorias educacionais vigentes.

Além dos documentos oficiais, alguns estudiosos como Moore e Kearsley (2007), Tarouco (1999), Moran (2002), entre outros, também buscaram definir EaD para pesquisar questões relacionadas a essa modalidade de educação. As definições da literatura da área compõem a rede de saberes que determinam o que significa EaD, saberes esses que podem passar a ser reproduzidos ou questionados pelos sujeitos que atuam na modalidade, como demonstraremos no percurso analítico.

No que se refere ao espaço de ensino-aprendizagem, a EaD se caracteriza por ter esse processo mediado pela tecnologia na qual professores e alunos não se encontram no mesmo lugar nem no mesmo momento (MORAN, 2002). Portanto, a informação, tal como fonte do conhecimento, encontra-se separada do professor e/ou do estudante em tempo e/ou espaço (CARDOSO; PESTANA, 2001) e, por isso, essa modalidade exige o conhecimento de técnicas especiais e treinamentos para o uso de tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2007) que auxiliarão na mediação entre o professor e o aluno na manutenção de relações assíncronas. Quando falamos das relações assíncronas na EaD, estamos considerando a predominância por essa forma de interação, o que não significa que na EaD não se possa ter relações síncronas.

Além disso, o fato de professor e aluno estarem em lugar e tempo diferentes pressupõe uma maior autonomia do aluno, pois ele tem maior responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do que o professor (TAROUCO, 1999). Essa maior responsabilidade por parte do aluno faz a EaD atender, majoritariamente, um perfil específico de estudantes: adultos, inseridos no mercado de trabalho, que residem em locais distantes dos núcleos de ensino tradicionais e, normalmente, optam pela EaD porque preferem estudar a sós, organizando seus próprios horários, a ter de compartilhar de uma sala de aula numerosa. Nessa modalidade, o aluno estuda individualmente, mas não isolado e sozinho (PRETI, 1996), pois ele conta com o auxílio de um professor/tutor para esclarecer dúvidas, com o material didático e o material de apoio oferecidos pelos cursos, além de outras informações disponíveis no universo virtual. Vemos que a literatura constrói uma imagem do que seria o aluno EaD ideal, com características diferentes do aluno que encontramos em uma sala presencial.

Nesse contexto, a EaD se caracteriza por apresentar uma forma diferente de interação, em que professor e aluno não estão no mesmo espaço físico, mas frequentam o mesmo espaço virtual (o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA); e a comunicação não ocorre, necessariamente, no mesmo momento. Nas palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 2), educação a distância corresponde ao “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Como vimos anteriormente, o surgimento e a predominância de uma dada forma de comunicação influenciou a história da EaD no mundo. Vianney (2006) especifica a

cronologia das mídias utilizadas no Brasil, demonstrando o ano de início do uso de cada tecnologia e os produtos propiciados por ela no quadro que reproduzimos a seguir:

<b>Início do uso de TIC aplicadas à EaD no Brasil</b>		
<b>Ano</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Tipo de produto lançado inicialmente</b>
1904	Mídia impressa via correio	Cursos de iniciação profissional por correspondência
1923	Rádio	Cursos de apoio à escolarização aberta
1971	Televisão	Telenovelas educativas
1996	Videoconferência	Mestrados em parcerias com empresas
1996	Internet	Cursos de extensão universitária
1997	Internet com uso de ambientes virtuais de aprendizagem	Programas de pós-graduação lato sensu
2001	Televisão com uso de satélites com sinal digital	Cursos de graduação para formar professores do ensino fundamental
2005	Web TV	Os cursos a distância ofertados no modelo “universidade virtual” incorporam progressivamente os recursos de transmissão e de interação por vídeo.

**Quadro 1** – Cronologia do uso das mídias aplicadas à EaD no Brasil.

**Fonte** – Vianney (2006, p. 65).

Hoje, a maioria das universidades, privadas ou públicas, oferecem cursos a distância e contam com um departamento ou um núcleo com profissionais especializados para atuar nessa modalidade. A popularização do acesso à internet foi uma das condições de produção que fizeram (e fazem) com que as universidades incluam cursos EaD. Tamanha é essa coerção sofrida pelas universidades que, não ter um curso EaD pode significar obsolescência.

Segundo Kenski (1998), o processo evolutivo do homem se difere de outros seres vivos quando ele passa a utilizar recursos existentes na natureza em seu benefício, construindo ferramentas e criando tecnologias que possam melhorar sua vida. “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos” (KENSKI, 2003, p. 21). Castells (1999, p. 49)

define tecnologia como o “uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”.

Grigoletto expõe que a informática era uma ‘curiosidade’ presente em Pêcheux (1997). Segundo a autora, as tecnologias representavam “um universo discursivo, aparentemente, logicamente estabilizado, mas que preservava interrogações para Pêcheux, que abria brechas para a desconstrução do fechamento do sentido” (GRIGOLETTO, 2010, p. 233). Em relação a isso, Maldidier explica que a relação de Pêcheux com a informática é sua maior originalidade. “Ele não queria se servir dela, ele queria a fazer servir.” (MALDIDIER, 2003, p.97). Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 63-64),

nem ceder às facilidades verbais da pura denúncia humanista do “computador”, nem se contra-identificar ao campo da informática (o que tornaria a reforçar o projeto desta), mas tomar concretamente partido, no nível dos conceitos e procedimentos, por este trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza a leitura-escritura do arquivo, sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais, contra tudo o que tende hoje a apagar este trabalho. Isto supõe também construir procedimentos algoritmos informatizados, traduzindo, tão fielmente quanto possível, a pluralidade dos gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivo.

A informática, segundo Pêcheux (1997), possibilitaria uma leitura em que o sujeito é, ao mesmo tempo, despossuído e responsável pelo que lê. Grigoletto (2010) coloca que o que possivelmente Pêcheux não imaginava naquela época é que a informática fosse, hoje, nos servir a tantos e diferentes propósitos. “Mais do que instrumento de apreensão/coleta de corpora variados, a informática possibilitou o advento da internet e, com ela, o surgimento de novas materialidades e, por sua vez, novas discursividades” (GRIGOLETTO, 2010, p. 234).

Muitas pesquisas foram realizadas aqui no Brasil durante esses 40 anos de existência da Análise do Discurso, as quais tiveram como objeto de análise desde o discurso político, até o discurso das/sobre as novas tecnologias. Só o espaço virtual, configurado pelos desdobramentos da rede mundial de computadores, o chamado ciberespaço, abriu para os analistas de discurso inúmeras novas possibilidades de materialidades que merecem análise: filmes, vídeos, jornais, revistas, blogs, chats, publicidades, etc., que circulam na rede e são circunscritas por novas condições de produção (GRIGOLETTO, 2010, p. 234).

Essas novas possibilidades fizeram emergir uma FD<sup>6</sup>, a Formação Discursiva Educacional a Distância (FDEad) no campo discursivo da educação, considerando que ela tem regras, ideologia e uma forma-sujeito diferentes da Formação Discursiva Educacional Presencial (FDEpr).

Freire (2009, p. 14) afirma que o acesso às novas tecnologias viabiliza “outras interfaces, práticas e linguagens, compelindo-nos a lidar com multiletramentos e a considerar requisitos originais tanto para o pertencimento de grupos específicos como para a definição do que poderia ser considerado inclusão ou exclusão”. Essas condições de produção propiciaram o surgimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC<sup>7</sup>) e possibilitaram seu uso para fins educacionais, principalmente em cursos EaD. O computador é o principal instrumento das TIC, e a internet é a mídia que propicia o computador a proporcionar mais interação e comunicação (MARINHO; LOBATO, 2008). Como explica Freire (2009, p. 14),

O contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo proporcionados por novas modalidades de acesso, armazenamento, recuperação e intercâmbio de informações. Essa caracterização não apenas nos coloca diante de possibilidades únicas de construção e manipulação de conhecimentos, mas, também, origina formas distintas de trabalho, comunicação e interação com o meio, com o outro e com o próprio indivíduo.

Considerando esse “cenário social intrincado e em contínua transformação, surgem novas perspectivas educacionais e, conseqüentemente, novos papéis e responsabilidades são atribuídos a professores e alunos” (MILL, 2009, p. 31), na sala de aula presencial e virtual.

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância (MORAN, 2002, p. 2).

---

<sup>6</sup> Explicaremos mais detalhadamente sobre as Formações Discursivas mais adiante.

<sup>7</sup> Nesta pesquisa, quando mencionamos TIC consideramos, também, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), visto que TIC englobam as formas digitais de comunicação (ALONSO, 2002).

Diante de condições de produção que possibilitam uma assincronicidade na comunicação entre professor/tutor e aluno, foi preciso que se pensasse em um “lugar” para essas interações. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgiram para compor esse “lugar” destinado à interação e ao processo de ensino e aprendizagem. Oliveira, Costa e Moreira (2004) conceituam um ambiente de aprendizagem como os espaços das relações com o saber. Esses espaços configuram-se “ambientes favorecedores da construção do conhecimento que ocorre a partir das interações dos alunos com os conteúdos, com os outros alunos e com os professores” (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004, p. 118).

Santos (2003) afirma que todo ambiente virtual pode ser considerado um ambiente de aprendizagem desde que esta seja compreendida “como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento” (SANTOS, 2003, p. 2). Para estarem disponíveis online, os AVA ficam hospedados em servidores<sup>8</sup>. Duas das plataformas de aprendizagem mais conhecidas são o Moodle e o TelEduc<sup>9</sup>.

O Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é um ambiente virtual de aprendizagem a distância que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. Possibilita grande flexibilidade de formação da estrutura de tópicos e das ferramentas a serem utilizadas para o desenvolvimento dos cursos oferecidos no ambiente. Algumas das ferramentas do Moodle são: *chat*, fórum, questionário, mensagem. Meu E-mail, entre outros.

O TelEduc é um ambiente de educação a distância que começou a ser desenvolvido em 1997, a partir de uma proposta de dissertação de mestrado do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (NIED, s/d). O desenvolvimento deste AVA foi realizado pelos pesquisadores do Instituto de Computação da Unicamp, junto com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED). Algumas das ferramentas de comunicação desse AVA são: Correio Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo, etc.

A EaD praticada após o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação engloba vários tipos e formatos de cursos a distância (VALENTE, 2014), dentre eles os

---

<sup>8</sup> Um servidor é um computador, com grande capacidade de processamento, que faz parte de uma rede e que fornece serviços a outros computadores.

<sup>9</sup> Há outras plataformas como: Aulanet; Amadeus; Eureka; E-Proinfo; WebCT; LearningSpace, entre outras. Entretanto, neste estudo, não explicitaremos todas elas, por julgarmos não ser interessante para nosso trabalho. Já as duas que explicitamos, assim o fizemos por serem elas as plataformas nas quais os entrevistados desta pesquisa atuam como tutores virtuais.

cursos *Massive Open Online Course* (MOOC), *e-learning*, *blended learning* (*b-learning*), *m-learning*, e *u-learning*.

Os MOOC são cursos abertos oferecido online para grandes números de pessoas nos quais os alunos se ajudam. Podem ser definidos como um modelo de ensino ou uma metodologia de um curso online que integra três elementos, a conectividade das redes sociais, o conhecimento de um especialista em determinada área e uma coleção de recursos educacionais disponíveis online (MATTA, 2013).

Valente (2014, p. 83) explica que “os termos ‘educação a distância’ e ‘e-learning’, em geral, são usados com o mesmo significado, sendo o e-learning visto como uma nova versão da EaD na qual as atividades são mediadas pelas TDIC”. O autor explica, ainda, que, no Brasil, “pela falta de um termo que defina explicitamente o e-learning, “educação a distância” tem sido usado para designar o ensino a distância mediado pelas TDIC. O termo online é utilizado para os cursos realizados totalmente a distância, como os Cursos Online Abertos e Massivos (*Massive Open Online Courses – MOOCs*)” (VALENTE, 2014, p. 83).

Almeida (2003) explica que Educação a Distância, Educação Online e e-Learning são termos recorrentemente tidos como sinônimos, mas que significam processos diferentes de ensino-aprendizagem.

A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet, etc.) [...] baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e espaço (ALMEIDA, 2003, p. 332).

Em relação à educação online, a autora explica que “é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona” (ALMEIDA, 2003, p. 332). Já o *e-Learning*, é uma modalidade de educação a distância “com suporte na internet que se desenvolveu a partir de necessidades de empresas relacionadas com o treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos”.

Uma das modalidades de *e-Learning* é a *blended learning*, aquela em que parte das atividades são realizadas totalmente a distância e parte é realizada em sala de aula (VALENTE, 2014). Com base em Staker e Horn (2012), que pesquisaram o uso de *e-*

*learning* na educação básica americana, Valente (2014) apresenta quatro modelos que categorizam a maioria dos programas de ensino híbrido ou *blended*: i) flex; ii) blended misturado; iii) virtual enriquecido; e iv) rodízio. O modelo flex é ancorado no conteúdo e nas instruções que o aluno trabalha via plataforma online. O modelo blended misturado é aquele no qual o aluno pode optar por realizar uma ou mais disciplinas totalmente online para complementar as disciplinas presenciais. No modelo virtual enriquecido, a ênfase está nas disciplinas que o aluno realiza online, e se difere do blended misturado pelo fato de a maior parte do ensino estar acontecendo on-line, complementado com poucas atividades presenciais. O modelo rodízio consiste em proporcionar ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem (VALENTE, 2014).

Com o aumento da oferta de cursos EaD e a demanda de alunos pela modalidade, as instituições que oferecem esses cursos buscam, cada vez mais, romper barreiras de tempo e espaço. A internet e as TIC possibilitam que AVAs estejam disponíveis para o aluno em dispositivos móveis, não necessitando mais da mediação de um computador para o processo de aprendizagem, o que aponta para o que pode se tornar uma tendência em EaD: o m-Learning (*mobile-learning*), ou seja, aprendizagem com mobilidade e sem fio. Geddes (2004, p.1, tradução nossa) define o m-Learning como a “aquisição de conhecimento e habilidades por meio de tecnologia móvel em qualquer lugar e em qualquer tempo”<sup>10</sup>. Valentim (2009) explica que muitas das possibilidades de uso do *mobile learning* não é de exclusividade dele, visto que os mesmos usos podem, também, ser feitos em desktops e laptops<sup>11</sup>. Entretanto, Barbosa, Saccol e Schlemmer (2011, p. 24) advertem que

[...] é equivocado afirmar que o m-learning seja mera extensão do e-learning, pois os dispositivos móveis podem ser usados também como suporte para maximizar experiências de aprendizagem presenciais (por exemplo, estudo ou capacitação e treinamento em campo, em que professores ou instrutores e também colegas estão presentes fisicamente). No entanto, mais do que o simples uso de tecnologias móveis e sem fio para aprendizagem, é importante caracterizar o m-learning por aquilo que o diferencia de outras práticas, como o e-learning.

A *u-learning* (*Ubiquitous Learning*) trata da integração de metodologias de ensino com tecnologias provenientes da computação ubíqua<sup>12</sup> (*Ubiquitous computing* ou *ubicomp*).

<sup>10</sup> [...] acquisition of knowledge and skills through mobile technology anywhere and at any time.

<sup>11</sup> *Desktops* são computadores de mesa, e *laptops*, computadores portáteis.

<sup>12</sup> Computação ubíqua é um termo usado para descrever a onipresença da informática no cotidiano das pessoas.



Segundo Jácome Júnior et al (2012), aprendizagem ubíqua pode ser compreendida como aquela em que se utiliza de dispositivos e tecnologias móveis, sensores e mecanismos de localização, com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem. *U-learning*, *u-spaces* e ULE (Ubiquitous Learning Environment) são termos que descrevem novos conceitos que vêm sendo temas recorrentes em pesquisas que apontam que o futuro da educação, principalmente da EaD, está na união do paradigma ubíquo e os modelos modernos de educação (PARISI et al, 2014). As principais características do *u-learning* são: trabalhos permanentes (a menos que sejam apagados propositalmente), acessibilidade, imediatismo e interatividade (IAHNKE et al, 2013).

A variedade de possibilidades oferecidas pelos recursos da contemporaneidade possibilita que os aprendizes tenham em mãos diversas formas de aprender e fazem com que os educadores, que atuam nas diferentes funções na EaD, conheçam e busquem metodologias e abordagens que se adequem aos públicos mais diversos.

O crescimento da EaD no Brasil é visível. Embora alguns docentes mais tradicionais ainda tenham certa resistência à modalidade, ela vem conquistando espaço cada vez maior. Os dados do Censo da Educação Superior, divulgados em setembro de 2013, mostraram que a EaD no Brasil encerrou 2012 com 1,2 milhão de alunos matriculados, ante um total de 7 milhões do sistema total. Em entrevista divulgada pela revista Exame.com, o Diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância, Carlos Longo, afirmou que "a tendência é o número de alunos dobrar nos próximos cinco anos" (SCHINCARIOL, 2014, sem página).

A EaD como ela é conhecida hoje, com o uso das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC), pode ser considerada uma modalidade de educação recentemente ressignificada, consideramos sua exploração e sua aplicação em grande escala, ou seja, sua popularização. Entretanto, antes de ela estabelecer os parâmetros recentemente estabilizados, ela passou por várias fases, desde o seu surgimento. Essas fases compõem as condições de produção que fizeram emergir algumas perspectivas sobre a EaD no decorrer da história até as que se têm atualmente.

Para Rodrigues (2011, p. 73), "identificar e caracterizar a prática pedagógica desenvolvida em um curso a distância implica refletir sobre o conjunto de ações intencionalmente organizadas e desenvolvidas para a formação docente e formalizadas no projeto político de uma dada sociedade", visto que os modelos, métodos e abordagens de educação não se separam da perspectiva predominante de uma época.

Os modos de produção econômica de uma época influenciam também as formas de educação, que buscam se adequar a essas condições de produção. Isso porque os modelos de ensino estão mais ou menos ligados à filosofia, à ideologia e ao papel social da instituição, o que afeta as escolhas pedagógicas, como a teoria pedagógica a ser seguida, avaliação, objetivos, procedimentos, abordagem e métodos de ensino que as instituições adotarão no curso em EaD (CARVALHO JUNIOR, 2013).

Belloni (2009) explica que há dois modelos ideológicos de EaD influenciados por modelos de produção industrial do século XX: o **fordismo**, que “propunha produção de massa para mercados de massa, e se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho” (CAMPION; RENNER, 1992, p. 12, apud BELLONI, 2009, p. 11); e o **pós-fordismo ou toyotismo**, que propunha “alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho” (BELLONI, 2009, p. 12).

A EaD sob influência do modelo fordista seria um modo de educação atrelado à hierarquização e burocratização que visa baixos custos e maior produção, ou seja, é uma modalidade de educação fortemente filiada à forma-sujeito dominante no modo de produção capitalista da sociedade contemporânea. Os modelos industriais e behavioristas trazem não somente a passividade por parte do aluno, mas também por parte do professor, pois pressupõe “proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que implicam igualmente o professor e o estudante” (RENNER, 1995, p. 292 apud BELLONI, 2009, p. 17).

Em oposição à filosofia fordista, a EaD influenciada pelo pós-fordismo é um modo de educação descentralizado que integra os diferentes modos de estudo, mantendo a autonomia com relação aos cursos, ajustando métodos e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos (CAMPION, 1993 apud BELLONI, 2009).

Em relação à adequação da EaD a essas filosofias de produção industrial, Mill (2009, p. 33) afirma que

[...] a modalidade de EaD adequa-se muito bem aos princípios de produção em massa do taylor-fordismo e, paradoxalmente, também atende aos pressupostos da produção flexível do toyotismo. O processo de produção flexível – que surge como solução, de modo geral, para a crise do capitalismo, isto é, aos sinais de esgotamento do fordismo entre

as décadas de 1960 e 1980 – vê na EaD uma forma de entrada no tempo e no espaço de trabalho dos educadores. De alguma forma, a tradicional resistência da educação em aceitar inovações começa a ceder. Por isso, no âmbito da EaD, coexistem tanto o modelo de produção fordista quanto o pós-fordista.

A adequação da EaD ao Taylor-fordismo se dá pela flexibilidade de estudo dos alunos e de trabalho dos docentes, o que pode propiciar a capacitação de mais trabalhadores do que a educação presencial. A resistência da educação em aceitar inovações começa a ceder por não dar conta da demanda desse modo de produção. Isso não quer dizer que a EaD foi (ou é) aceita sem conflitos. Muito pelo contrário. A EaD trava uma relação conflituosa de luta por espaço e reconhecimento no campo da educação. Esses conflitos e lutas são materializados no discurso do tutor virtual, como discutimos em nossa análise.

Além disso, o autor afirma ser interessante “[...] considerar que, nos últimos anos, o capitalismo conseguiu produzir um discurso tecnológico, em que se disseminou certa obrigatoriedade na adoção das tecnologias digitais” (MILL, 2009, p. 33). Esse discurso pode provocar resistência por parte dos docentes mais tradicionais que, por sua vez, podem disseminar discursos contrários à EaD, contribuindo, em parte, para a cristalização de estereótipos negativos dessa modalidade e, como consequência, dos profissionais que nela atuam. Esses estereótipos não vêm de agora, mas desde os cursos por correspondência, que eram tidos como de má qualidade em comparação aos cursos presenciais.

Moraes (2010) explica que vários fatores relacionados às mudanças sociais levam à necessidade de novas formas de ensino. Entre essas mudanças, ele aponta o aumento da expectativa de vida, que leva o indivíduo a buscar meios de atualização profissional. “Associado a mudanças econômicas, tecnológicas e organizacionais, esse fator torna cada vez mais importante a educação ao longo da vida, a formação permanente ou a educação contínua” (MORAES, 2010, p. 2). A nova expectativa altera a forma com que o indivíduo se relaciona com a sociedade, o trabalho e a escola e, diante disso, a educação tem que se adaptar e buscar meios para atender um público diferenciado, heterogêneo em diferentes tempo e espaço. “É neste sentido que a educação a distância busca trabalhar há muitos anos, quando nem existia internet, para dar provisão a quem não tem tempo para frequentar aulas presenciais” (MORAES, 2010, p. 2). Prossegue o autor:

Estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Apesar disso, já é perceptível que começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação a distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação. Da comunicação off-line estamos evoluindo para um mix de comunicação off e on-line (em tempo real) (MORAES, 2010, p. 2).

Nesse contexto de mudanças, o trabalho do professor também requer alterações. Com a incorporação das TIC na EaD, as atribuições do professor passaram a ser divididas. “O trabalho que era realizado por apenas um profissional da educação é distribuído, agora, entre um grupo de trabalhadores” (MILL; FIDALGO, 2007, p. 76), demonstrando uma configuração compatível à filosofia Taylor-fordista. “Todos os princípios da administração científica de Taylor ou a lógica da linha de montagem podem ser observados no processo de trabalho docente desses tempos midiáticos” (MILL; FIDALGO, 2007, p. 76). Com essa fragmentação do trabalho docente, a equipe de trabalhadores da docência da educação a distância foi denominada de *polidocência* (MILL, 2002; 2006).

Nessa equipe, apenas um trabalhador realiza suas atividades a distância. “Trata-se do **tutor virtual**<sup>13</sup>. Todos os outros membros da equipe colaborativa realizam suas atividades de forma presencial, sejam eles lotados na sede da instituição (coordenadores de disciplina, monitores etc.) ou nos pólos de atendimento presencial (quando existem)” (MILL; FIDALGO, 2007, p. 76, grifos originais). Diante dessa prática de polidocência, surge um questionamento: que profissionais fazem parte dessa equipe? Para Mill (2010), fazem parte dessa equipe: o professor responsável pela disciplina, os tutores a distância e presenciais e o designer instrucional, entre outros profissionais docentes que emergem de uma proposta específica do curso EaD em questão, incluindo a equipe técnica e de coordenação.

O professor responsável pela disciplina, também chamado de professor-autor ou professor-conteudista, é aquele que elabora o material didático e participa da decisão de que mídia utilizar para as atividades por ele propostas: impressa, audiovisual, virtual, conferências em tempo real ou outras (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). O designer

---

<sup>13</sup> Tutor virtual também pode ser chamado de tutor a distância ou tutor online. Neste trabalho, adotamos o termo *tutor virtual*, seguindo Mill (2002; 2006; 2007).

instrucional (DI) é o profissional que assegura a coerência pedagógica nas diferentes mídias e realiza uma assessoria técnico-pedagógica às disciplinas do curso (BELLONI, 2009). Mill (2010) afirma que o DI tem, como uma de suas atribuições, a tarefa de assessorar o professor no projeto da disciplina. O tutor presencial é aquele que atende os alunos em um polo presencial. O tutor virtual, foco de nossa pesquisa, é aquele responsável pela mediação pedagógica no AVA.

Segundo Sá (1998), no século XV, a tutoria era utilizada como orientação de caráter religioso, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. No século XX, o tutor passou a significar “orientador”, e é com este mesmo sentido que passou a fazer parte da EaD. No contexto de ambientes digitais, o papel do professor é redefinido, passando a ser aquele que compartilha os momentos de aprendizagem do aluno. Almeida (2003) explica que ensinar em ambiente virtuais de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um tutor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Hanna (apud ALVES; NOVA, 2003, p. 37) sugere que o professor/tutor deva se considerar responsável pelas seguintes atividades:

- a) conhecer sua fundamentação pedagógica;
- b) determinar sua filosofia de ensino e aprendizagem;
- c) ser parte de uma equipe de trabalho com diversas especialidades;
- d) desenvolver habilidades para o ensino online;
- e) conhecer seus aprendizes;
- f) conhecer o ambiente online;
- g) aprender sobre os recursos tecnológicos;
- h) criar múltiplos espaços de trabalho, de interação e socialização;
- i) estabelecer o tamanho de classe desejável;
- j) criar relacionamentos pessoais online;
- l) desenvolver comunidades de aprendizagem;
- m) definir as regras vigentes para as aulas online; e
- n) esclarecer suas expectativas sobre os papéis dos aprendizes.

As condições de produção sócio-históricas apresentadas e as sequências discursivas de nosso *corpus* nos direcionaram a mobilizar alguns conceitos principais para que fosse possível realizar a análise, os quais apresentamos na seção que se segue.

### 3 O DISPOSITIVO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Iniciamos esse percurso apresentando a análise do discurso de linha francesa (AD), base teórica e metodológica desta pesquisa, desde o seu surgimento, suas bases epistemológicas, as fases pelas quais passou e os principais conceitos pressupostos por essa disciplina. Apresentamos, na sequência, as vertentes que se encontram no interior da AD. Após essa apresentação, trazemos os principais conceitos a serem mobilizados em nossa análise cujo intuito é descrever e analisar o processo de construção do *ethos* de tutores virtuais.

Os conceitos mobilizados estão tão engrenados entre si que tornou dificultosa a separação em subseções. Por isso, ressaltamos que as poucas separações em subseções que realizamos nesta seção, visam a didatizar a escrita do texto para o leitor, e não por acreditarmos que esses conceitos possam ser separados, pois na própria definição de um conceito, já podemos encontrar indícios de outros.

#### 3.1 Origem e vertentes

A Análise do Discurso (AD) é uma disciplina da linguística que surgiu na França na década de 1960 com os estudos do filósofo Michel Pêcheux e se configura como disciplina de entremeio (ORLANDI, 1996) de contradições epistemológicas. A proposta de Pêcheux (1969/1997) de articular Ciências Sociais (História, Sociologia e Filosofia), Linguística e Psicanálise iniciou reflexões não só sobre a linguagem, mas também sobre as relações possíveis entre essas concepções através da formulação da noção de discurso. Pêcheux (1995) considerava que era preciso articular prática linguística e prática política, por isso, grande parte das pesquisas em AD logo após seu surgimento abordavam questões de cunho político. Segundo Courtine (2006, p. 22), “a AD de Michel Pêcheux foi construída a partir de escritos doutrinários, ou seja, ela se constituiu sobre corpora escritos, especialmente extraídos do discurso político da esquerda francesa”.

Seu projeto era conceber “discurso” como um objeto que congregasse a aliança teórica entre Saussure, Marx, relido por Althusser, e Freud, relido por Lacan. Sendo assim, discurso se configura como “um verdadeiro nó” (MALDIDIER 2003, p. 15).

Mariani (1998, p. 24) afirma que, “por refletir no entremeio das ciências humanas e sociais, a AD provoca uma permanente reterritorialização de conceitos ligados às teorias

da linguagem e da ideologia”, provocando uma ruptura com o que havia de estabilizado nesses campos, e criticando principalmente as quatro noções que se seguem:

- i) Linguagem vista como instrumento de comunicação de informações.
- ii) Sujeito visto como indivíduo (do modo como a sociologia e/ou a psicologia descrevem).
- iii) Ideologia como ocultação ou máscara (que seria responsável pela perpetuação da dominação de uma classe sobre a outra, de acordo com uma certa leitura de Althusser).
- iv) Sentido ligado às condições de verdade (conforme a semântica lógica sempre prescreveu) (MARIANI, 1998, p. 24)

A releitura althusseriana de Marx traz consigo o método de *leitura sintomal* (ALTHUSSER, 1979). Este método, atribuído por Althusser a Marx, faz um levantamento dos pontos de empates e debates no campo das ideias, demonstrando brechas e equívocos, considerando as referências de um leitor que lê o discurso do outro. Mas, para além dessa primeira leitura, Marx propõe uma abordagem intratextual com vistas a ver o não visto. Para Althusser (1979, p. 20), “o equívoco é então não enxergar o que se vê; o equívoco refere-se não mais ao objeto, mas à própria vista. É um equívoco que diz respeito ao ver: o não ver é, pois, interior ao ver; é uma forma do ver, logo, numa relação necessária com o ver”. Essa proposta de leitura destaca as discontinuidades e as rupturas de um texto, abrindo caminho para que emergisse a Análise do Discurso: “depois de Freud é que começamos a suspeitar do que *quer dizer* o escutar e, portanto, o falar (e o calar); e que o ‘*querer dizer*’ do falar e do escutar revela, sobre a inocência do falar e do escutar, a profundidade de uma fala inteiramente *diversa*, a fala do inconsciente” (ALTHUSSER, 1979, p. 14, grifos originais).

Courtine (2006) aponta apagamento da responsabilidade do sujeito-leitor na partilha da produção de sentidos, e o privilégio dado à estrutura de um texto como os pontos cegos da proposta de Althusser, pois recusam o sujeito do inconsciente proposto por Lacan. É nesse ponto que Pêcheux se afasta de Althusser, e incorpora à AD uma concepção de sujeito que assinala uma maior proximidade com a psicanálise lacaniana. Desde o início, o objetivo de Pêcheux era estabelecer um lugar teórico no entrecruzamento de questionamentos sobre a língua, o sujeito e a história.

Os questionamentos em relação aos conceitos adicionados e reformulados na terceira fase deixaram brechas para que a (re)formulação teórica da AD continuasse após a morte de Michel Pêcheux, em 1983.

No Brasil, a AD começou a emergir na década de 1980, aproximadamente vinte anos após seu surgimento na França (década de 1960). Fernandes (2007) justifica essa demora pela natureza das bases da AD, pelo convite para olhar o não dito. Isso necessitaria de “condições de produção historicamente favoráveis à sua implementação, tendo, portanto, que esperar a abertura política iniciada com o fim da ditadura militar” (FERNANDES, 2007, p. 90).

A partir dos anos de 1990, a AD passou a ser, no Brasil, o centro de um paradoxo: “entre os ‘lingüistas’ que afirmam fazer ‘Análise do Discurso’, acirrou-se a luta pelas demarcações territoriais. Enquanto isso, os ‘lingüistas’ que afirmam não trabalhar com ‘Análise do Discurso’ entendem-na como ‘moda passageira’” (GREGOLIN, 2003, p. 32).

Apesar da crítica de Pêcheux ao estruturalismo, “não é verdade que a AD seja anti-lingüística. Pelo contrário: não há AD sem Lingüística. Ela apenas coloca a língua em seu lugar, ou seja, reconhece sua especificidade, mas lhe limita o domínio” (POSSENTI, 2009, p. 361). A AD trabalha com a língua na prática comunicativa, com maneiras de significar e constituir os sujeitos e suas posições (ORLANDI, 2005). Dessa forma, a AD se propõe a discutir e a definir a linguagem e a natureza da relação que se estabelece com a exterioridade, tendo em vista seu objetivo principal: “compreender os modos de determinação histórica dos processos de produção dos sentidos, na perspectiva de uma semântica de cunho materialista” (MARIANI, 1998, p. 23).

Atualmente, a análise de discurso de linha francesa está bem difundida no Brasil, e seus estudos se dividiram em três principais vertentes que proporcionam diferentes olhares para o objeto da AD: o discurso.

A Análise do Discurso de linha francesa, a qual embasa nossa pesquisa, é uma disciplina em constante construção que proporciona debates e embates entre diversas disciplinas, e possui três grandes vertentes<sup>14</sup>, na atual prática acadêmica brasileira.

No Brasil, há pesquisadores que contribuíram e contribuem para a constante atualização e ressignificação dessa teoria por meio de suas relevantes pesquisas na área. Alguns, como Orlandi (2007), que inseriu problemáticas como a do silêncio/silenciamento; Grigoletto (2005) que problematizou a questão dos lugares discursivos; Indursky (2000), Mariani (1989), entre outros que abordam a forma-sujeito, noções que mobilizaremos em nossa análise.

---

<sup>14</sup> Ao comentarmos essas vertentes, estamos considerando as principais dentro da análise de discurso de linha francesa. Não incluímos aqui a análise de discurso anglo-saxã ou americana nem, análise crítica do discurso, nem os estudos bakhtinianos.



Outros pesquisadores, optaram por aplicar os estudos do filósofo Michel Foucault<sup>15</sup> na análise de materialidades diversas, utilizando o método arqueogenealógico (relação saber-poder) proposto por esse teórico. Foucault (2009) propôs conceitos como micropoder, sujeito, heterotopia, formação discursiva. Este último foi também utilizado e ressignificado posteriormente por Pêcheux. Foucault se volta para os discursos que, numa dada época, formam as configurações de saber, articulando a noção de formação discursiva e posição do sujeito. O procedimento arqueológico caracteriza o domínio do ser-saber-poder. A análise foucaultiana dos discursos visa à articulação acerca do que pensamos, dizemos e fazemos caracterizando determinado período, uma vez em que os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos.

Um terceiro grupo de pesquisadores brasileiros em AD vem recentemente abordando os estudos do linguista Dominique Maingueneau em suas análises. O autor é um importante pesquisador francês que vem dando continuidade aos estudos em Análise de Discurso. A análise de discurso praticada por Maingueneau traz uma apropriação de Foucault, sem deixar de pressupor os fundamentos teóricos lançados por Pêcheux, contribuindo de forma significativa para a compreensão das novas problemáticas discursivas emergentes na sociedade contemporânea.

Maingueneau (2008d) propõe uma abordagem enunciativa de análise do discurso, que considera os discursos “integralmente linguísticos” e “integralmente históricos”. O autor se situa “no lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 17).

Atualmente, Maingueneau tem voltado seus estudos para os enunciados destacáveis e destacados na/pela mídia, visto que a sociedade contemporânea, conectada, com fácil acesso à informação, tem contribuído cada vez mais para a fragmentação daquilo que é colocado em circulação, o que permite trilhar outros caminhos em pesquisas sobre problemáticas discursivas atuais propiciadas, por exemplo, pela mídia; pesquisas diferentes das que eram desenvolvidas nas décadas de 1960-1980, quando não havia tecnologias de informação tão avançadas quanto as de hoje. Isso justificaria a circulação dos discursos ter sido pouco abordada por Michel Foucault e Michel Pêcheux, que priorizaram, cada um a seu modo, o estudo da formulação e da constituição dos discursos.

---

<sup>15</sup> Não é de nosso interesse, neste momento, colocar em discussão a inclusão de Foucault na AD.

Maingueneau (2007, p. 15) afirma que “hoje, quando falamos de análise do discurso, não podemos mais ignorar que esse rótulo se aplica a trabalhos de inspirações muito diferentes em todo o mundo”<sup>16</sup>. O autor complementa:

Na era do e-mail e da mobilidade dos pesquisadores, os recortes geográficos e intelectuais tradicionais devem transigir com redes de afinidades científicas que desconhecem fronteiras e que modificam profundamente as linhas de partilha epistemológica. Em análise do discurso, como em outros domínios, a transformação dos modos de comunicação modificou em profundidade as condições de exercício da pesquisa (MAINGUENEAU, 2007, p. 15).

Considerando essas condições de produção, no Brasil, os estudos sobre os enunciados destacados e destacáveis propostos por Maingueneau se refletem em relevantes estudos, além da formação de um importante grupo de pesquisa, fundamental para o desenvolvimento, a compreensão e a disseminação desses conceitos. Trata-se do FEsTA - *Fórmulas e Estereótipos: Teoria e Análise*, um grupo de estudos coordenado pelo prof. Dr. Sírio Possenti (UNICAMP), que iniciou suas atividades em novembro de 2008 e conta com pesquisadores de várias instituições, cuja produção tem sido relevante para a compreensão dos conceitos apresentados por Dominique Maingueneau. Sendo assim, contamos neste trabalho não só com a produção de Maingueneau, mas também com a de pesquisadores brasileiros desse grupo, que têm apresentado uma relevante contribuição para a compreensão dos conceitos mobilizados.

Esses estudos sobre a circulação de discursos propiciaram a sistematização e a resignificação de conceitos como *ethos*, priorizado nesta pesquisa, que podem ser trabalhados em várias disciplinas, em diferentes linhas de pesquisa, e a partir de diversos tipos de *corpora*.

### **3.2 A Análise do Discurso: seu objeto e sua concepção de sujeito**

Para Maingueneau (2008c, p. 19), discurso, enquanto objeto da AD, é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”. Em outro texto, o autor complementa que “o discurso não resulta da associação contingente entre um ‘fundo’ e

---

<sup>16</sup> Nesse momento, Maingueneau (2007) se referia a Análise do Discurso, de um modo geral, considerando também a chamada análise do discurso anglo-saxã, e não apenas a de linha francesa.

uma ‘forma’; é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos, e o modo de legitimação de sua cena enunciativa” (MAINGUENEAU, 2008b, pp. 73-74).

No que se refere ao objeto de análise da AD - o discurso -, Fernandes (2007, p. 22) explica que

O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, *forma lingüístico-histórica*, tendo o discurso como objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social.

Em relação a esse objeto de análise, Orlandi (2005) afirma que a AD não trata da língua nem da gramática, embora elas sejam pontos que lhe interessem. Ela trata do discurso, visto como “palavra em movimento”, prática de linguagem. O discurso pode ser caracterizado por uma dupla dispersão: a dos textos e a do sujeito. Afirmar que o discurso é disperso é reiterar sua heterogeneidade, reconhecê-lo constituído por vozes sociais, que ora se reiteram, ora se polemizam, completando-se e respondendo umas às outras. “Tais vozes, que podem ser recuperadas na materialidade discursiva, atestam a alteridade constitutiva do dizer” (ORLANDI, 1988, p. 53).

Para Maingueneau (2000, p. 13), a análise do discurso é “a disciplina que, em vez de proceder a uma análise lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu ‘contexto’, visa articular sua enunciação sobre um certo lugar social”. Sendo assim, essa disciplina visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2005). Conforme a autora, “essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura” (ORLANDI, 2005, p. 26-27).

A teoria da AD tem como base as noções de discurso e suas relações com outros discursos, suas condições de produção e efeitos de sentido numa dada conjuntura sócio-histórica.

Nesse sentido é fundamental perceber **o sujeito de um discurso** não como o ser empírico, o indivíduo, mas como uma posição, um lugar construído no e pelo discurso quando a ideologia o constitui como sujeito.

A AD parte do pressuposto de que o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso (GRIGOLETO, 2005, p. 3).

Pêcheux explica que o sujeito sofre efeitos de ilusão, ou dos chamados esquecimentos 1 e 2. O autor começa explicando o esquecimento 2 para depois voltar ao 1. Segundo ele, o esquecimento nº 2 é aquele

pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase - *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 1995, p. 173, grifos originais).

O efeito desse esquecimento é a “ilusão” de que se tem uma correspondência direta entre palavra e mundo uma vez que se produz esse efeito ilusório de que o que é dito surge no momento do dizer, e de que esse dizer traduz o pensamento do sujeito quando este fala, apagando as filiações de sentido que sustentam o que se diz. Conforme a teoria pecheutiana, o indivíduo é interpelado em sujeito de um dado discurso. Essa interpelação pressupõe uma submissão à ideologia que sustenta esse discurso, de tal forma que se esquece de que foi interpelado e produz um discurso na ilusão de ser origem dele. Pêcheux e Fuchs (1990, p. 176) explicam que na medida em que “o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente”.

Já o esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. [...] [esse esquecimento] remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que — como vimos — esse exterior determina a formação discursiva em questão” (PÊCHEUX, 1995, p. 173, inserção nossa). Esse esquecimento, “cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante” (PÊCHEUX, 1995, p.175). Pêcheux (1995, p. 133, inserções originais) esclarece que “o indivíduo é

interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão”.

As instituições econômicas determinam a materialidade da ideologia, ao mesmo tempo em que a reproduz pela “interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar seu lugar” (PÊCHEUX, 1990, p. 166) em uma das duas classes sociais antagônicas<sup>17</sup>. O discurso é um dos aspectos materiais da materialidade ideológica.

as formações ideológicas comportam uma ou várias **formações discursivas** interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição), a partir de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes [...] toda formação discursiva deriva de **condições de produção** específicas (PÊCHEUX, 1990, p. 166-167).

Ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso. Em outras palavras, na passagem do lugar empírico para a posição discursiva, o sujeito já é tomado enquanto posição, portanto, não há como ser sujeito de um discurso se o indivíduo não tiver sido interpelado, de alguma maneira, por esse discurso. Quando um discurso não nos interpela, não nos diz nada, nós não o reproduzimos .

O sujeito do discurso, ao ser afetado pela ideologia e pelo inconsciente, mostra-se dividido em várias posições-sujeito possíveis dentro de uma mesma FD. Nesse sentido, vale ressaltar que a concepção pecheutiana de sujeito, perpassa noções trabalhadas pelo autor, que estão na constituição desse conceito, tais como: sentido, memória, entre outros que já mencionamos, mas são nas contribuições do conceito de identificação lacaniana que Pêcheux busca refinar sua concepção do sujeito fragmentado por meio do assujeitamento do “eu” ao Outro. Lacan (1999, p. 50) afirma: “o sujeito que nos interessa é aquele que é feito pelo discurso, não aquele que faz o discurso, é aquele que é feito pelo discurso [...] é o sujeito da enunciação”.

Para Lacan apud Mussalin (2001, p. 107)

---

<sup>17</sup> No caso de nosso trabalho, a luta de classes não se mostra presente no tipo de estudo que realizamos.

o inconsciente se estrutura como linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente.

A autora explica que o sujeito não está no consciente, lugar onde reside a ilusão do “sujeito centro”, aquele que sabe o que diz, que sabe o que é, mas pode ser encontrado no inconsciente, lugar onde reside o Outro que lhe imprime identidade. E assim ela destaca que O pensamento laciano é fundamental para o projeto da AD, pois sua concepção de um sujeito dividido, mas estruturado a partir da linguagem, permite conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente.

Arrematando seu pensamento podemos dizer que se a AD, calcada no materialismo histórico, vê o discurso como materialização da ideologia, seu sujeito só pode ser aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, inserido em um processo sócio histórico que lhe permite determinados discursos e lhe interdita outros. É inconscientemente que o sujeito é levado a ocupar determinado lugar sócio discursivo e a dizer de determinada maneira e não de outra.

Pêcheux (1995, p. 163) exemplifica: “quando o sujeito diz ‘eu’, o faz a partir de uma inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a ‘realidade’, (...) algo produzido após a entrada do sujeito no simbólico, que impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro”. O sujeito é, portanto, um produto da interpelação ideológica e do inconsciente.

Como afirma Gregolin (2003), a noção de sujeito foi formulada por Pêcheux a partir de suas leituras das teses de Althusser, recusando a existência de um sujeito intencional como fonte anunciadora de seu discurso e concebendo um sujeito do inconsciente, conforme Lacan (1999). Segundo Pêcheux (1995, p. 153-154, grifos originais), “a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal, mas no interior da própria ‘tese central’, na figura da *interpelação*”. O autor explica que

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto "pré-construído" e "processo de sustentação") que constituem, no

discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

É a ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos. Essa interpelação pode ser observada no discurso de um sujeito quando ele demonstra certa naturalidade ao comentar sobre um dado assunto, como se fosse natural (óbvio) aquele posicionamento. Esse sujeito heterogêneo, cindido, é constituído na divisão entre o sujeito enunciador e o sujeito universal (o sujeito do saber de uma dada FD, ou a chamada forma-sujeito de uma FD), divisão na qual se estabelece a posição-sujeito. Para Pêcheux (1995) a posição-sujeito é a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito). Dessa forma, Pêcheux (1995) estabeleceu três modalidades de tomadas de posição<sup>18</sup> que levam à relação do sujeito enunciador com a forma-sujeito<sup>19</sup> da FD: “na primeira, o sujeito identifica-se com a forma-sujeito da FD; na segunda, se contraidentifica; na terceira modalidade, o sujeito se desidentifica” (INDURSKY, 2000, p.76).

Esse processo de identificação discursiva ocorre pelas filiações do sujeito enunciador com a forma-sujeito da FD que, por sua vez, está vinculada a uma formação ideológica (PÊCHEUX, 1997). Como afirma o autor, “toda prática discursiva está, sobretudo, inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, o que vem a caracterizar a materialidade da instância ideológica por condições históricas reflexas nas práticas discursivas [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 211). As FDs constituem saberes que levam os sujeitos a identificar-se ou não com elas.

PÊCHEUX (1995), em "Semântica e Discurso", afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada formação discursiva (FD).

Com base nesse autor, Grigoletto (2005) explica que é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito. E, conforme o que nos aponta Pêcheux (1995, p. 167), “a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’”. Assim, conclui Grigoletto

---

<sup>18</sup> A tomada de posição é o que estabelece uma relação entre o sujeito enunciador do discurso e o sujeito universal (forma-sujeito), a qual constitui o sujeito do discurso, que, por esse desdobramento pode identificar-se, contraidentificar-se ou ainda desidentificar-se com o sujeito do saber de uma dada FD.

<sup>19</sup> A forma-sujeito não chega a ser um lugar vazio, mas um lugar no qual se inscreve os saberes de uma dada FD.

(2005), a forma-sujeito realiza a incorporação-dissimulação dos elementos, o que aponta para o efeito imaginário de unidade/evidência do sujeito.

Na identificação, o sujeito é levado pela ilusão de “liberdade plena” a (re)produzir sem negar, nem questionar os saberes de uma dada FD. Indursky (2000, p. 72) afirma que “tal superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito, a qual marca a reduplicação da identificação e, por conseguinte, o retorno ao mesmo”. Na contraindentificação, o sujeito da enunciação distancia-se do sujeito universal. Esse sujeito contraindentificado “luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno” (PÊCHEUX, 1995, p. 199),

Na desidentificação, há um trabalho (científico ou político) de deslocamento da forma-sujeito. Segundo Pêcheux (1995), há uma tomada de posição em que se opera um trabalho de transformação/deslocamento da forma-sujeito. O sujeito passa a reproduzir saberes que não fazem parte dessa forma-sujeito. Em nosso *corpus*, não encontramos um sujeito desidentificado, ou seja, que haja um deslocamento da forma-sujeito da FDEad para a FDPr. Entretanto, encontramos um sujeito que não chegou a se identificar com a FDEad e, por isso, ainda reproduz os saberes da FDEpr. Sendo assim, neste trabalho, utilizamos o termo “não identificado” em vez de desidentificado, pois julgamos que, diante de nosso material de análise, se mostrou mais adequado para nos referirmos ao processo materializados por esse sujeito.

Essas tomadas de posição do sujeito ocorrem num processo em que “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica”. (INDURSKY, 2007, p. 79).

Em nosso *corpus* os sujeitos tutores virtuais (TVs) vão assumir diferentes posições sujeito, cuja especificidade

se dá no funcionamento polêmico do discurso em que o sujeito universal (ou sujeito do saber) é interpelado e se constitui em sujeito ideológico e, ao se identificar com o sujeito enunciador, assume uma posição. Então, diferentes indivíduos, relacionando-se com o sujeito de saber de uma mesma FD, constituem-se em sujeitos ideológicos e podem ocupar uma mesma ou diferentes posições. (GRIGOLETO, 2005, p. 2)



Sendo assim, a FDEad se relaciona no espaço discursivo com a FDEpr, pelas relações interdiscursivas ela pode trazer em sua materialidade os saberes vindos da FDEpr, levando os sujeitos enunciadorees a se posicionarem em relação aos saberes próprios de sua FD.

### 3.3. O processo de construção do *ethos* e a (des)cristalização de estereótipos

Cada FD tem sua forma-sujeito e a identificação ou não do sujeito a ela é o que determina a produção do discurso que, por sua vez, constrói um dado *ethos*<sup>20</sup>. Os estereótipos e clichês materializados no discurso do sujeito também possibilitam verificarmos a tomada de posição do sujeito em relação à forma-sujeito. Portanto, a nosso ver, não há como não articularmos esses conceitos, considerando nosso *corpus*.

A forma-sujeito se dá por uma relação de desdobramento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Pêcheux (1995) explica que esse desdobramento pode assumir três modalidades de tomada de posição: identificação, contraidentificação e desidentificação, como já mostramos.

Grigoletto (2005) afirma que o movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica determinam o seu lugar discursivo

o sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que ele é interpelado/assujeitado ideologicamente pela formação social, ele se inscreve/ocupa um dos lugares sociais que lhe foi determinado. É o espaço do empírico. Na passagem para o espaço teórico, no nosso caso, para o espaço discursivo, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica [...] (GRIGOLETTO, 2005, p. 5)

Lugar social e discursivo não coincidem (visto que um é empírico e outro é discursivo) e dependem das relações constituídas no/pelo processo de identificação do sujeito. Ao construir a imagem de si, o sujeito do discurso não é totalmente livre para fazê-lo. Ele sofre as coerções das regras da formação discursiva que o constituiu como sujeito. Em nossas análises, mostraremos que o *ethos* concebido como produto de todo um processo de identificação/subjetivação em função de uma dada relação interdiscursiva

---

<sup>20</sup> Maingueneau (2008a, p. 55, nota de rodapé) explica que, “se quisermos respeitar as convenções usuais em matéria de palavras gregas, teríamos de escrevê-la com *ê*, mas muitos usam um simples *e*, o que também faço aqui. No plural, escreve-se em geral *ethé* e não *ethois*, porque se trata de uma palavra neutra em grego antigo”. Seguindo Maingueneau (2008a), também utilizamos *ethos* e *ethé*.

propicia a (des)cristalização de estereótipos. Antes disso, porém, precisamos resgatar o próprio conceito de *ethos*.

Iniciamos com os estudos de Amossy (2011, 2008b; 2005) que, mesmo considerados em um viés argumentativo-discursivo, não conflitam com os conceitos que mobilizamos neste trabalho. A autora trabalha com questões e conceitos contemporâneos e, como neste trabalho nossa problemática discursiva advém de condições de produções exclusivamente contemporâneas, julgamos que os conceitos sistematizados pela autora nos são de grande valia.

Segundo Amossy (2008a), o conceito de *ethos* começou a ser difundido na Grécia por Aristóteles, e em Roma por Quintiliano e Cícero, com diferentes perspectivas. Os gregos defendiam que a imagem que o orador constrói no momento da enunciação, a fim de convencer o auditório não corresponde, necessariamente, à identidade dele. Já os romanos, afirmavam que o *ethos* estava ligado aos atributos reais do orador, à sua moral, e não incidia na imagem discursiva criada pelo orador. Heine (2011) esclarece que o pensamento romano baseava-se nas ideias de Quintiliano e Cícero, famosos oradores da época, que pregavam que a reputação de um homem pesava mais do que suas palavras. Entretanto, foi do pensamento grego, representado por Aristóteles, que se originaram as bases para a construção teórica da noção de *ethos* nos estudos linguísticos (HEINE, 2011).

A noção de *ethos* na Retórica aristotélica mobilizava características físicas (roupas, mímicas e feições entre outras artimanhas), considerando que grande parte da produção discursiva era na modalidade oral e não na escrita. Com essa visão, Aristóteles sistematizou a arte de persuadir, ou “a arte (technê) da persuasão pela palavra” (CARDOSO; CUNHA, 1995, p. 29), assumindo “um caráter pragmático: convencer o interlocutor da justeza da sua causa” (DUCROT; TODOROV, 1978, p. 99).

Segundo Eggs (2008), o *ethos* aristotélico (caráter) deve ser compreendido numa inter-relação com o *pathos* (paixão/afeto) e com o *logos* (discurso). “As provas fornecidas pelo discurso são de três espécies: a primeira encontra-se no *ethos* do orador, a segunda, no fato de colocar o ouvinte em certa posição [*pathos*], a terceira, no próprio discurso (*logos*), uma vez que ele demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 1967, apud EGGS, 2008, p. 40, inserção nossa).

Persuade-se pelo caráter [*ethos*] quando o discurso tem uma natureza que confere ao orador a condição de digno de fé; pois as pessoas honestas nos inspiram uma grande e pronta confiança sobre as questões em geral, e

inteira confiança sobre as que não comportam de nenhum modo certeza, deixando lugar à dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não uma previsão sobre o caráter do orador. (ARISTÓTELES, 1967 apud MAINGUENEAU, 2008e, inserções originais).

Maingueneau (2008b, p. 75) afirma que, na perspectiva da análise do discurso, não podemos, como a retórica tradicional, “fazer do *ethos* um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência”. Maingueneau (1995, p. 138, grifos originais) explica que

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não *diz* que é simples ou honesto, *mostra-o* por sua maneira de exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo ‘real’, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é portanto o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

Na análise do discurso proposta por Dominique Maingueneau, a noção de *ethos* se desenvolveu em articulação à de cena da enunciação<sup>21</sup>. Maingueneau (2014, p. 123, tradução nossa) explica porque utiliza o termo cena de enunciação. Segundo ele, o uso desse termo evita noções como “a de ‘situação de enunciação’, que é puramente linguística, ou a de ‘situação de comunicação’, que pode ser utilizada numa abordagem puramente sociológica em que a atividade de fala é descrita de algum modo do lado de fora”<sup>22</sup>.

Como afirma Maingueneau (2008a, p. 93), “enunciar não é somente expressar ideias, é também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação”. Esse quadro é construído pela cena da enunciação que, conforme o autor, associa três cenas de fala: a) a cena englobante; b) a cena genérica e c) a cenografia (MAINGUENEAU, 2008a; 2008d).

<sup>21</sup> A proposta de Maingueneau aponta para um estudo dos efeitos produzidos pelo *ethos*, materializados por meio da cenografia. Nesta pesquisa, buscamos analisar o processo de construção que resulta no *ethos* e não os efeitos que ele pode produzir. Portanto, esta pesquisa trata da formulação e constituição do *ethos* do sujeito tutor virtual e não de seus efeitos. Por isso, não aprofundaremos a questão da cena da enunciação. Entretanto, julgamos necessário explicar brevemente para que o leitor situe a proposta de Maingueneau para, posteriormente, descrever explicar nossa concepção e aplicação do conceito na análise.

<sup>22</sup> “[...] nous allons l’aborder en termes de scène dénonciation, évitant ainsi des notions telles que celle de « situation d’énonciation », qui est d’ordre strictement linguistique, ou celle de « situation de communication », qui peut être utilisée dans une approche purement sociologique où l’activité de parole est décrite en quelque sorte de l’extérieur”.

“A **cena englobante** é a que corresponde ao tipo de discurso” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 86, grifo do autor). Os tipos de discurso são aqueles que englobam em seu interior diversos gêneros de discurso<sup>23</sup>. Em nosso *corpus*, por exemplo, tratamos predominantemente do tipo de discurso *pedagógico*, produzido a partir do gênero entrevista. Consideramos o discurso produzido pelos participantes de nossa pesquisa como *pedagógico* por ser produzido por sujeitos inseridos no contexto educacional. Além disso, a entrevista, gênero discursivo utilizado para a coleta de nossos dados, teve como base perguntas relacionadas a sua atuação docente. O “gênero discursivo é uma vertente tipológica formal, do modo de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 90). O autor afirma, ainda, que “cada gênero presume um contrato específico pelo ritual que define” (MAINGUENEAU, 1989, p. 34).

Maingueneau (2008d, p. 87) explica que as cenas englobante e genérica definem o quadro cênico do texto. “É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido”, embora não seja com ele que o leitor se confronta, mas com uma cenografia. Esta não é um cenário dado pronto para receber um discurso, “é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 87), assim como não é “um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70). Portanto, a cenografia e o discurso se constroem e se constituem mutuamente, produzindo, inevitavelmente, um *ethos* do sujeito que toma a palavra.

[...] a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria... (MAINGUENEAU, 2008d, p. 87-88, grifos do autor).

Em outra obra, Maingueneau (2014, p. 129-130, tradução nossa) complementa que “a noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador encena através de sua enunciação a situação a partir da qual ele pretende enunciar. Uma cenografia só se

---

<sup>23</sup> “Alguns autores empregam indiferentemente ‘gênero’ e tipo de ‘discurso’, mas a tendência dominante é a de distingui-los. [...] Os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos **setores de atividade social**” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 61, grifos do autor).

constitui plenamente se o falante pode controlar o seu desenvolvimento”<sup>24</sup>. O autor afirma, ainda, que “a cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação [...]” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70).

Para legitimar-se, uma cenografia pode se apoiar em **cenos validadas**, ou seja, cenas cristalizadas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam (MAINGUENEAU, 2008d). O autor explica que se falamos em cena validada em vez de cenografia “é porque a ‘cena validada’ não se caracteriza propriamente como discurso, mas como um estereótipo autonomizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 92).

Maingueneau (2008b) articula a noção de *ethos* também às noções de tom, caráter e corporalidade. O tom está relacionado à voz, à oralidade, ao ritmo e sustenta-se sobre uma figura dupla estreitamente relacionada e que são inseparáveis, o caráter (*ethos*) e a corporalidade (MAINGUENEAU, 2008b). O autor afirma que “o que é dito e o tom como é dito são igualmente importantes e inseparáveis. Eles se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte integrante da formação discursiva, ao mesmo título que as outras dimensões da discursividade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45).

Maingueneau (2006) caracteriza o *ethos* articulado a uma cena da enunciação, não apenas pela dimensão verbal, mas também por um aspecto mais abstrato que engloba estereótipos, no sentido de Amossy (2005), os quais se ligam a um fiador, que aparece como o garantidor do que é dito, inseparável do tom, de como é dito. O *fiador*, para Maingueneau (2008b), é uma imagem construída pelo coenunciador com base em indícios textuais de diversas ordens. Podemos dizer que, no âmbito discursivo, é possível criar a imagem de um fiador calmo e tranquilo, mesmo que o sujeito não tenha essas características. Ou seja, a imagem de fiador vai depender, em parte, das escolhas lexicais pelo enunciador e do tom em que o discurso é proferido.

A construção e a validação do *ethos* durante o ato enunciativo implicam convencer que o *ethos* construído para aquele ato de fala específico é incontestavelmente o necessário. Esse reconhecimento e validação do *ethos* só são obtidos, por outro lado, pela

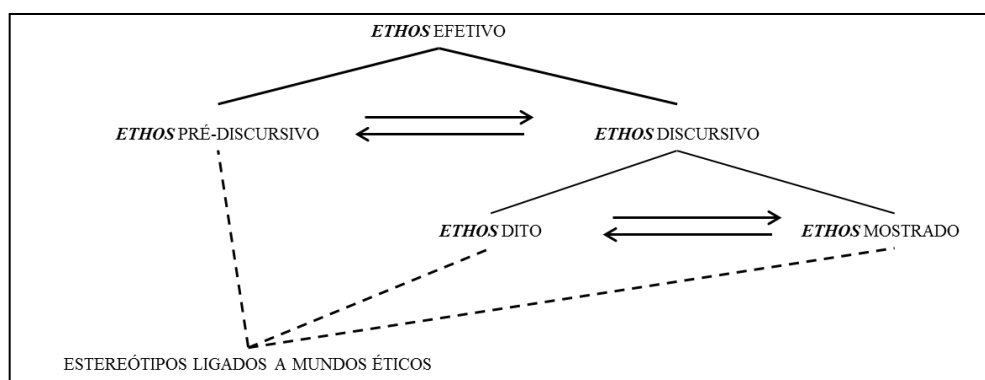
---

<sup>24</sup> "La notion de scénographie s'appuie sur l'idée que l'énonciateur aménage à travers son énonciation la situation à partir de laquelle il prétend énoncer. Une scénographie ne se déploie pleinement que si le locuteur peut contrôler son développement." (MAINGUENEAU, 2014, p. 129-130).

própria emergência e desenvolvimento do discurso proferido, no qual o *ethos* tem efetivada sua especificação e validação. Maingueneau (1997, p. 48) explica, ainda, que o coenunciador interpelado “não é apenas um indivíduo para quem se propõem ‘ideias’ que corresponderiam aproximadamente a seus interesses; é também alguém que tem acesso ao ‘dito’ através de uma ‘maneira de dizer’ que está enraizada em uma ‘maneira de ser’, o imaginário de um vivido”. Diante disso, é relevante abordar a interação que ocorre entre um *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo, que se divide em um *ethos* mostrado e um *ethos* dito, resultando em um *ethos* efetivo.

Assim, a diferença entre o *ethos* dito e o *ethos* mostrado não se efetua claramente, como nos diz Maingueneau (2008b), já que tanto o que é dito quanto o que é sugerido e mostrado funciona discursivamente. No entanto, falar sobre *ethos* efetivo é algo mais simples, ou seja, trata-se daquele *ethos* construído pelo destinatário/coenunciador e que é resultado da imbricação entre um *ethos* pré-discursivo e um *ethos* discursivo – dito e mostrado – com a associação de estereótipos em circulação em determinada cultura e em determinado momento histórico. Uma identidade estabelecida em concordância com a sociedade e uma cena da enunciação que faz emergir um dado discurso apoiam-se na figura do fiador para que o discurso e a cena da enunciação sejam validados, ao mesmo tempo em que são construídos.

Para exemplificar melhor a construção do *ethos* efetivo, o autor propõe a figura a seguir:



**Figura 2** - Esquema de construção do *ethos* efetivo.

**Fonte** - Maingueneau (2008a).

As setas duplas no esquema de Maingueneau (2008a) indicam interação entre as instâncias. Os estereótipos estão presentes desde o *ethos* pré-discursivo, ou seja, antes

mesmo que se tenha um discurso já se têm imagens esperadas sobre o que pode ser dito. Os estereótipos estão também materializados nas imagens construídas pelo que é dito e/ou mostrado.

Um panorama histórico do conceito de *ethos* nos possibilita observar que, até o momento, esse conceito foi aplicado em análises para demonstrar, prioritariamente, o poder de persuasão dos discursos e dos sujeitos e os efeitos que eles podem produzir. Nosso trabalho caminha em outra direção: demonstramos como ocorre o processo de construção do *ethos*, não na relação com o interlocutor, com um objetivo diferente do de persuasão de uma audiência, mas concebido dentro das regras semânticas de uma FD, na relação de identificação ou não com os saberes da FD com a qual o sujeito enunciador se filia, quando é convocado a falar sobre esses saberes/práticas, como desenvolveremos melhor no próximo item.

Os estereótipos, neste trabalho, são identificados na materialidade discursiva, funcionando como um dos elementos legitimadores da identificação ou não do sujeito com a forma-sujeito da FDEad.

Numa perspectiva da psicologia social, Pereira et al. (2002) estudaram a evolução dos métodos de estudo dos estereótipos e do processo de estereotipização e demonstraram diferenças e contornos que foram sendo excluídos, alterados ou adicionado a esse conceito. Dentre essas mudanças, o que se manteve foi a noção de crença sempre associada ao estereótipo.

O conceito de estereótipo é recorrentemente aproximado, na perspectiva da psicologia social, às representações sociais, definidas sinteticamente por Jodelet (2001, p. 36) como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Em relação a esse conceito, Moscovici (2003, p. 58) explica que

As representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados.

Nos estudos discursivos, os estereótipos são definidos como aquilo que faz com que se aceite, sem repensar, práticas, discursos, etc. “Essas ideias, sempre já-lá, parecem naturais: é a expressão do bom-senso, a sabedoria das nações, a evidência universal. (HERSCHBERG-PIERROT, 1980, p. 340, tradução nossa)<sup>25</sup>. A definição de estereótipo dos estudos discursivos e a de representações sociais, da psicologia social podem parecer semelhantes, em um primeiro momento. Entretanto, se mostram totalmente incompatíveis pelos pressupostos que trazem do campo teórico em que estão inseridos. As representações sociais implicam ações conscientes que colocam os indivíduos como pertencentes a um grupo. Trata-se de um pertencimento “empírico”. Os estereótipos são materializados no discurso de sujeitos sem que eles se deem conta, é um funcionamento inconsciente e se trata de um efeito de pertencimento produzido no/pelo discurso. Neste trabalho, nos interessa observar os traços (efeitos) de pertencimento na materialidade discursiva, por isso nossa escolha pelo conceito de estereótipo.

No interior da AD, uma aproximação comum ao conceito de estereótipo é o de pré-construído. Gatti (2014) realizou um relevante trabalho, levantando semelhanças e distanciamentos entre esses dois conceitos. Como explica o autor, o pré-construído é mais amplo e abrangente que o estereótipo, e está restrito a filiações com a FD, o que o colocaria como parte da FD e não do interdiscurso, como propunha Pêcheux. Segundo Maldidier (2003, p. 36), a noção de pré-construído “permite pensar e apreender o interdiscurso, o conceito chave, sem dúvida o mais fundamental de toda a construção teórica de M. Pêcheux” (MALDIDIER 2003, p. 36). O pré-construído constitui, segundo Pêcheux e Fuchs (1990), aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, independente, por oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse já-aí. Em outros termos, pré-construído é “aquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (PÊCHEUX, 1995, p. 171).

Essa discussão sobre aproximações e distanciamentos entre os conceitos de estereótipo e pré-construído nos interessa por possibilitar uma breve apresentação de nossa compreensão dos dois conceitos, com base nas leituras e estudos realizados, e justificar nossas escolhas conceituais. O conceito de pré-construído é revisitado por Amossy e Herschberg-Pierrot (2001, p. 113, tradução nossa) na passagem a seguir:

---

<sup>25</sup> “Ces idées, toujours déjà là, semblent naturelles : c’est l’expression du bon sens, la sagesse des nations, l’universelle évidence”.



O estereótipo se relaciona, assim, duplamente com o pré-construído: no sentido de que designa um tipo de construção sintática que aciona o pré-afirmado e, num sentido mais amplo, de que o pré-construído se compreende como o vestígio, no enunciado individual, de discursos e conceitos prévios cuja origem se apagou.

Segundo Gatti (2014, p. 400), “tanto um quanto outro caracterizam-se por mostrar que algo foi enunciado ou mobilizado antes e por outros (que não sabemos quem), cindindo a materialidade linguística e evidenciando que o enunciável é constitutivamente heterogêneo”. Trata-se de uma relação de aproximação dos conceitos. Em nenhum momento, propomos ou vimos ser proposto que se refiram ao mesmo funcionamento.

Amossy e Herschberg Pierrot (2001) afirmam que, por seu caráter rígido e cristalizado, o estereótipo está acessível a uma comunidade linguística que compartilha certos ideais, podendo funcionar como um fator de identidade de um grupo.

A adesão a uma opinião estabelecida, uma imagem compartilhada, permite, ainda, ao indivíduo, proclamar indiretamente sua adesão ao grupo do qual deseja fazer parte. Expressa, de algum modo, simbolicamente, sua identificação com uma coletividade, assumindo seus modelos estereotipados. (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001, p. 48, tradução nossa<sup>26</sup>).

Conforme a leitura que fazemos desses dois conceitos, compreendemos que todo estereótipo advém de um pré-construído, mas nem todo pré-construído se torna um estereótipo. Os dois conceitos foram encontrados em nosso material. Entretanto, mobilizamos, com mais recorrência o de estereótipo, pois entendemos que todo e qualquer discurso apresentará pré-construídos, mas nem todos materializarão estereótipos, o que pode se mostrar um dos diferenciais desta pesquisa. Além disso, nosso interesse de pesquisa recai, em parte, sobre a relação do discurso Mesmo com seu Outro, o que acreditamos ser materializada mais nos estereótipos do que nos pré-construídos.

Mussalim e Fonseca-Silva (2011, p. 140) explicam que, etimologicamente, *estereótipo* vem de *stereo*, que significa sólido, firme. No final do século XVIII, “esse termo estava reservado à tipografia e designava uma chapa com caracteres metálicos fixos

---

<sup>26</sup> La adhesión a una opinión establecida, una imagen compartida, permite además al individuo proclamar indirectamente su adhesión al grupo del que desea formar parte. Expresa de algún modo simbólicamente su identificación a una colectividad, asumiendo sus modelos estereotipados.

que possibilitavam estereotipar páginas de texto para produzir cópias repetidas”. Denotativamente, segundo as autoras, o termo também já era usado de forma esporádica pelas Ciências Sociais para se referir a algo “fixo” e “rígido”.

No século XX, psicólogos sociais americanos empreenderam estudos sobre o conceito de estereótipo, tomando-o como esquema mental ou fórmula fixa. Por analogia, Lippmann (1922 apud MUSSALIM; FONSECA-SILVA, 2011), em seus estudos, concebeu os estereótipos como representações ou imagens mentais necessárias que mediatizam nossa relação com o mundo e nossa visão da realidade. Mussalim e Fonseca-Silva (2011, p. 140) explicam que o autor “destacou a rigidez das imagens mentais que dizem respeito a grupos sociais com os quais temos pouco ou nenhum contato direto e definiu os estereótipos como resultantes de um processo normal e inevitável, inerente à maneira como processamos a informação”.

A concepção de estereótipo que adotamos neste trabalho é a proposta por Amossy (1991), que define os estereótipos como “imagens preconcebidas e cristalizadas, sumárias e recortadas das coisas e dos seres” que o indivíduo recebe de seu meio social e que “determinam em maior ou menor grau sua maneira de pensar, de sentir, de agir”. Optamos por essa concepção por julgarmos compatível com outros conceitos que mobilizamos sem descaracterizar o trabalho nem a linha de pesquisa na qual atuamos, pois a autora considera essas imagens de si sob um viés discursivo.

Amossy propõe a construção de uma imagem de si em sua relação com a representação coletiva cristalizada e com a atividade de estereotipagem (AMOSSY, 2008a), que autora define como a operação de pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, “a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica” (AMOSSY, 2008b, p. 125-126). Nós percebemos somente o que nossa cultura definiu antecipadamente por nós (AMOSSY, 1991). Sendo assim, os estereótipos são imagens de segunda mão que mediatizam nossa relação com o real.

Em relação a essa mediação, Brandão (2006, p. 244) afirma que

[...] o contato direto com todas as coisas e acontecimentos é hoje impossível. Nosso conhecimento vem do outro, passa pelas media, pela opinião pública, pelo que circula no ambiente. É um procedimento essencialmente econômico. Além disso, sob o aspecto da linguagem, nosso discurso está povoado pela palavra do outro, não há atos de enunciação adâmicos. (BRANDÃO, 2006, p. 244).

Nessa mediação, os estereótipos ocupam lugar privilegiado, visto que são cristalizados na memória, são a primeira ideia que vem à tona ao se ver ou ouvir algo. Dessa forma, os estereótipos traduzem a participação de uma “visão de mundo comum que dá a um conjunto de indivíduos isolados a sensação de formar um corpo social homogêneo” (AMOSSY, 1991, p. 36). Sob esse aspecto, “os estereótipos pertencem ao repertório de fórmulas, imagens, tópicos e representações compartilhadas pelos sujeitos falantes de uma língua determinada ou de uma mesma cultura” (MUSSALIM; SILVA, 2011, p. 139).

A construção da imagem de si confere ao discurso uma parte importante de sua autoridade. O orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo (AMOSSY, 2008b). Isso porque, segundo essa autora,

[...] a idéia prévia que se faz do locutor e a imagem de si construída no discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto é que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios (AMOSSY, 2008b, p. 125).

Nesse sentido, Mussalim e Fonseca-Silva (2011, p. 147-148) explicam que o estereótipo é, também, uma “construção de leitura, uma vez que ele somente emerge no momento em que o sujeito-leitor recupera, no discurso, esses elementos espalhados e frequentemente lacunares, para reconstruí-los em função de um modelo cultural preexistente”. Em relação a isso, Brandão (2006, p. 242) afirma que “o imaginário social se inspira e se alimenta incessantemente dos textos e da iconografia de sua época”. Entretanto, não é só o imaginário social que se alimenta dos discursos de uma sociedade e sua época, mas também a produção cultural se alimenta reciprocamente do imaginário social. Nas palavras de Amossy (1991, p. 9), a produção cultural

[...] se alimenta necessariamente no estoque preexistente de representações coletivas, que retoma por sua conta com maiores ou menores modificações, com mais ou menos êxito. Um vai e vem incessante se estabelece assim entre as imagens alojadas em nossa cabeça e as que divulgam abundantemente aos textos e as media.

Sendo assim, produção cultural e imaginário social funcionam como um ciclo, no qual as partes resultam e são resultado uma da outra, como demonstramos na figura a seguir.



**Figura 3** - Construção dos estereótipos

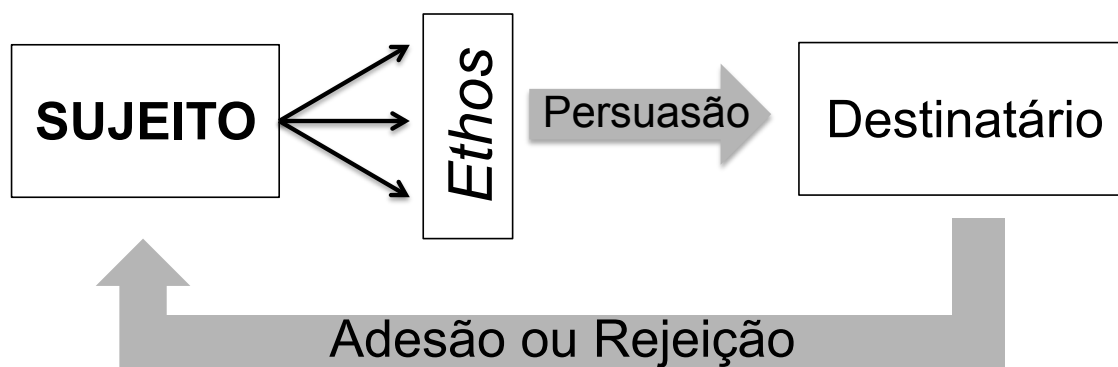
**Fonte** - Elaborado pela autora, com base nos textos de Amossy (1991) e Brandão (2006).

A (des)cristalização dos estereótipos se dá no ciclo interdependente da produção cultural de uma sociedade e uma época, e o imaginário social que se constrói a partir dessa produção que, por sua vez, também se constrói e se mantém conforme o imaginário social. Não se sabe onde começa esse ciclo, o que podemos afirmar é que um ponto reforça o outro. Quando não há esse reforço, o estereótipo perde a força e dá lugar a outro. Esse funcionamento discursivo de construção de estereótipos é possibilitado pelas redes de memória dos sujeitos envolvidos na produção discursiva.

### 3.4 O funcionamento do *ethos* discursivo na relação com a forma-sujeito da FD

Propomos, neste trabalho, uma nova forma de se estudar o *ethos*, que vai além do objetivo de persuasão e adesão. Estudamos o processo de construção do *ethos* do sujeito tutor virtual, considerando sua relação com a forma-sujeito.

Nos trabalhos que encontramos sobre o *ethos*, independente do sujeito que o produz, são verificadas as imagens de si construídas pelo sujeito no discurso e quais os efeitos dessa imagem no interlocutor (adesão, rejeição, entre outros).

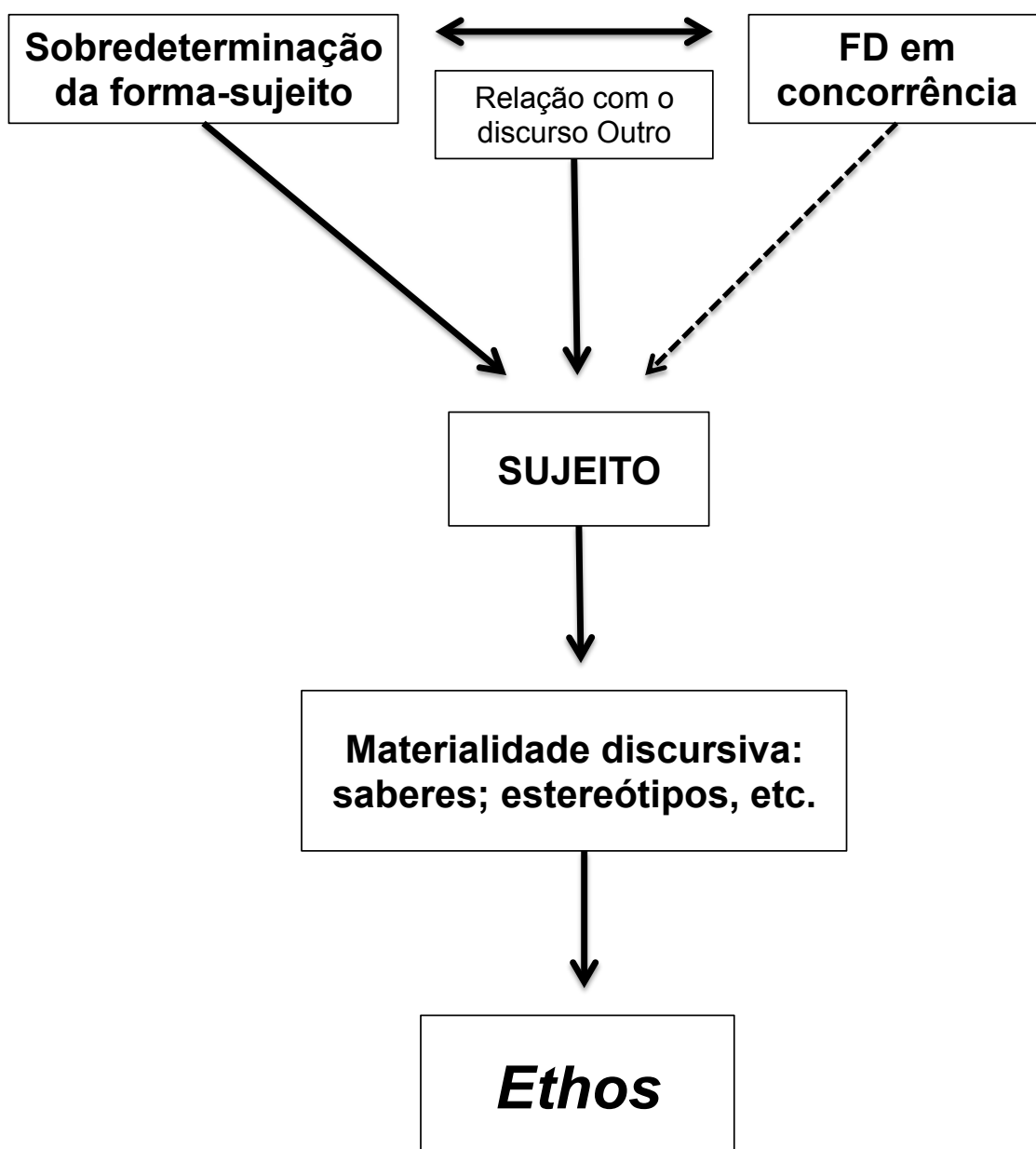


**Figura 4** - Forma tradicional de estudo do *ethos*.

**Fonte** - A autora.

Vemos que nessa forma de estudo do *ethos*, o sujeito constrói o *ethos* discursivo, que possui um efeito sobre o destinatário, de adesão ou de rejeição ao sujeito e/ou às suas ideias. Portanto, esta perspectiva estuda o *ethos* como parte do processo de busca pela adesão do destinatário, ou pertencimento a um determinado grupo.

Nosso *corpus* discursivo nos levou a pensar em uma forma diferente de estudar o *ethos*, compreendendo-o como um produto determinado no decorrer do processo de identificação com a forma-sujeito, e na relação com o discurso Outro, como demonstramos por meio da figura que se segue.



**Figura 5** - Proposta de estudo sobre a construção do *ethos*.

**Fonte** - A autora.

Na proposta desta tese, não buscamos analisar os efeitos de sentido produzidos pelo *ethos* construído pelo sujeito tutor virtual, mas como e porquê determinados *ethé* são construídos em detrimento de outros, ou seja, nos interessa estudar o processo pelo qual o discurso do sujeito percorre para chegar à construção de um *ethos*.

Por isso, nossa ideia é chegar aos saberes próprios/básicos da FDEad, para colocar em aplicação a ideia maingueneana de que o *ethos* funciona como um dos elementos do

sistema semântico global de uma dada FD, ou seja, é por ela determinado de tal forma que poderá ocorrer diferentes processos de subjetivação e de construção de *ethé* dependendo do modo de relação do sujeito enunciador com o sujeito de saber da FDEad.

Entendemos que, se o sujeito locutor, como já apontou Pêcheux, pode se mostrar identificado ou contraidentificado com o sujeito do saber da formação discursivo-ideológica que o constitui, o *ethos* vai aparecer como o produto dessa relação, ou seja, poderá produzir imagens coerentes, na linha ideológica prevista pela forma sujeito daquela FD, ou poderá deixar marcas de contraidentificação em seu discurso, o que resultará em produção de *ethé* resultantes de posições-sujeito diferentes das previstas pela forma-sujeito.

Embora nossa proposta tenha sido pensada especificamente para estudar o *ethos* de tutores virtuais, ao falarem de suas práticas pedagógicas, acreditamos que ela possa ser aplicada a outras FD desde que se consiga ter uma sistematização mínima, como aqui fizemos, dos saberes próprios de uma dada discursividade.

Nesse sentido, precisamos conduzir nosso leitor de forma mais específica a uma compreensão do funcionamento dessa categoria discursiva: a de FD, aqui por nós trabalhada duplamente em seu aspecto homogêneo e heterogêneo, como vamos esclarecer no item que se segue.

### **3.5 Formação discursiva (FD) e relações interdiscursivas**

Formação Discursiva (FD) é um conceito cuja polêmica nas definições e aplicações vêm desde o surgimento da Análise de Discurso (AD), perpassando todas as fases e ganhando ressignificações em cada vertente.

FD em Pêcheux (1995, p. 160) é definida como “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”.

Orlandi (2005, p. 43) afirma que “as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente [...] Tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos”. Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2001, p. 15), em seu Glossário de termos

do discurso, compreende a formação discursiva como uma “manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica”. Assim ao regular o que “o sujeito pode e deve dizer” e o que “não pode e não deve ser dito”, funciona como “lugar de articulação entre língua e discurso”. A pesquisadora acrescenta que esta noção tem por base o conceito foucaultiano (1987/2007), que em sua releitura diz que “sempre que se puder definir, entre um certo número de enunciados, uma regularidade, se estará diante de uma formação discursiva”. Para Fernandes (2007, p. 48), trata-se de “explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações”.

Ao discutir o conceito de FD em Michel Foucault e em Michel Pêcheux, Grangeiro (2006, p. 138) afirma que :

a FD é uma unidade dividida, a qual, embora seja passível de descrição por suas regras de formação, por suas regularidades, ela não é una, mas heterogênea, não de forma acidental, mas constitutiva. Assim, no interior de uma mesma FD. coabitam vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam, dialogam, opõem-se, aproximam-se, divergem, existindo, pois, espaço para a divergência, para as diferenças [...]

Isso porque, segundo Pêcheux (1995, p. 57), uma FD é “constitutivamente frequentada por seu outro”. Esse “outro” da formação discursiva é justamente o interdiscurso, noção profundamente importante no escopo da AD, visto estar relacionada com outras questões cardeais, tais como: a memória discursiva, a relação do interdiscurso com o intradiscurso, a posição do sujeito do/no discurso, entre outras.

Como diz essa autora, não basta a mera constatação da presença de outras FDs no fio do discurso, necessário se faz uma análise mais apurada sobre os tipos particulares de relação que estes discursos estabelecem com os outros, para verificar que efeitos particulares de sentidos são produzidos por essas apropriações de outras regiões do saber/poder/dizer, os quais atuam de maneira constitutiva na sedimentação de uma formação discursiva.

Neste trabalho, teoricamente, compreenderemos a FD como postula Pêcheux (1995), enquanto conjunto de coerções que determinam o dizer; e, metodologicamente, partiremos das contribuições de Maingueneau que estabelece, como mostraremos mais adiante, uma tríade para o interdiscurso que nos permitirá especificar melhor nossa



pesquisa dentro do campo educacional, que se constitui em nosso tipo de discurso, enquanto cena englobante, dele recortando o espaço da educação à distância e de seu Outro constitutivo a educação presencial, com a qual trava relações polêmicas.

A modalidade EaD exerce um conjunto de coerções que determinam o dizer do sujeito que se mostra identificado com ela. A partir dessa constatação, passamos a nomear a FD de FDEad (Formação Discursiva Educacional a Distância). Todo FD se constitui em relação a outras FDs. Consideramos que poderíamos estudar outras FDs em concorrência com a FDEad. No entanto, ao visitar nosso material de análise foi predominante a presença da modalidade presencial que, por sua vez, também exerce coerções sobre o dizer. Foi o nosso material de análise, juntamente com os conceitos aqui apresentados, que nos levou a identificar duas FDs: FDEad e FDEpr.

Assim, exploraremos o conceito de FD tanto em seu aspecto homogêneo/regular dado que ela, ao mesmo tempo, “comporta regularidades, mas não chega a ser um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de outros lugares que nela se repetem” (PÊCHEUX, 1990, p. 297).

Propomos, a partir do levantamento das condições sócio-históricas que propiciaram a emergência de discursos de e sobre a EaD, buscar em Maingueneau uma forma de levantar, pelo menos em relação aos temas/objetos desse discurso algumas regularidades, já que cada formação discursiva “tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro... Todas essas junturas de unidades pequenas ou grandes não poderiam escapar à carga da semântica global” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 96).

Assim, **num primeiro momento** descreveremos o lado regular da FDEad, para depois tratarmos do lado heterogêneo dessa FD, na relação interdiscursiva travada com o a FDEpr, que funcionou em nosso corpus como seu exterior específico e deixaremos para o capítulo analítico a demonstração dessas relações e suas implicações na construção dos *ethé* dos sujeitos tutores virtuais.

Ao propor uma semântica global para compreendermos as regularidades de uma FD, Maingueneau (2008c) insiste na importância de se considerar o discurso como passível de ser apreendido em todos os seus planos (de forma global) já que são todos regulados por um mesmo sistema de restrições semânticas, que fixam os critérios do que é possível ou não de ser enunciado do interior de uma determinada FD.

O sistema de restrições é entendido por Maingueneau como um modelo de “competência interdiscursiva”, isto é, o sujeito de um discurso, ao definir o que pode ser enunciado por uma determinada FD, também define aquilo que não poder ser enunciado do interior de determinada formação discursiva, ou seja, enunciados pertencentes à FDs antagonistas.

Sendo assim, o discurso pode ser abordado a partir de uma semântica global, capaz de explicar as práticas “dos adeptos de um discurso, seu *ethos*, a organização das comunidades discursivas; além disso, permite compreender práticas intersemióticas; e, especialmente, torna inteligível por que a polêmica implica a leitura do Outro na forma do simulacro” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 9), conceito que abordaremos melhor no segundo momento.

Em relação a esse sistema semântico global (SSG), além dos temas, Maingueneau (2008c) abordou outros aspectos de sua composição, tais como: a intertextualidade; o vocabulário; o estatuto do enunciador e do destinatário; a dêixis enunciativa; o modo de enunciação; e o modo de coesão. Entretanto, neste momento do trabalho, nos interessa mobilizar para a análise os temas e o vocabulário que compõem o SSG da EaD, pois foram esses os aspectos que nos permitiram chegar a alguns traços básicos de uma semântica global da FDEad, sempre operando no espaço discursivo de relações com a FDEpr.

Em relação aos temas caros à FDEad, podemos dizer que seu SSG impõe restrições sobre o que se pode dizer (tema) e como se pode dizer. Para esclarecer esse funcionamento, partimos das proposições de Maingueneau (2008c):

No espaço discursivo,

(1) Um discurso dado *integra semanticamente todos os seus temas*; ou seja, eles estão todos de acordo com seu sistema de restrições. (MAINGUENEAU, 2008c, p. 83)

(2) Esses temas se dividem em dois subconjuntos: os *temas impostos* e os *temas específicos*. (MAINGUENEAU, 2008c, p. 84)

(2') Esses próprios temas impostos se dividem em *temas compatíveis* e em *temas incompatíveis*. Os primeiros convergem semanticamente com o sistema de restrições; os segundos, não, mas mesmo assim estão integrados, em virtude da proposição. (MAINGUENEAU, 2008c, p. 84)

(2'') Os temas específicos são próprios a um discurso. Sua presença se explica por sua relação semântica privilegiada com o sistema de restrições (MAINGUENEAU, 2008c, p. 84).

As condições de produção apresentadas por estudiosos da Educação e da Educação a Distância, bem como nosso material de análise, nos possibilitaram a sistematização de alguns temas próprios da FDEad, em sua relação polêmica com a FDEpr, e os semas positivos das FDs em concorrência, os quais sintetizamos a seguir:

<b>Eixos Semânticos</b>	<b>FDEad Semas +</b>	<b>FDEpr Semas +</b>
Funções docentes	Polidocência	Docência
Interação	Assincronia (predominância)	Sincronia (predominância)
Mediação pedagógica	Virtualidade	Presencialidade
Aluno	Autonomia	Interação
Relação docente-aluno	Proximidade (virtual)	Proximidade (face a face)
Modalidade da língua	Escrita	Oralidade
Condições de trabalho	Flexibilidade	Seriedade

**Quadro 2** – Temas e Semas positivos da FDEad e da FDEpr.

**Fonte** - A autora, com base nas SDs e em Maingueneau (2008c).

Os semas são a base da construção do estereótipo. Prototipicamente onde se funda o conceito de estereótipo.

Esses eixos semânticos foram selecionados por serem regularidades temáticas mencionadas pelos sujeitos tutores entrevistados, conforme poderá ser visto nas sequências discursivas (SDs) analisadas. Os semas positivos demonstram como cada FD se vê e se mostra em relação a cada eixo. A forma como o sujeito se vê e se mostra é determinada pela forma-sujeito da FD. No caso do tutor virtual e do professor presencial (ou EaD e educação presencial), esses saberes que os sujeitos devem ter ou como devem ser vem, em grande parte, da literatura da área.

Quanto às funções docentes básicas da EaD, é importante lembrar que o crescimento da demanda social por escolaridade, em atendimento às exigências do mercado capitalista, juntamente com o avanço tecnológico permitiu que a EaD surgisse como modalidade eficaz para o suprimento das demandas do mercado. Entretanto, essa nova modalidade alterou o papel tradicional do professor, ao recrutar novos sujeitos para desempenhar funções antes todas a ele atribuídas. Assim, a polidocência faz parte do

conjunto de saberes da forma-sujeito da Formação Discursiva Educacional a Distância (FDEad). Desse “novo” sujeito docente, dividido entre as diferentes tarefas da EaD, o tutor virtual é aquele que atua mais assiduamente a distância. É a figura essencial nessa modalidade. Como este ainda atua sob a referência da modalidade presencial, interessa-nos investigar que imagem de si ele projeta em seus discursos, a partir de seus modos de identificação ou não com os saberes da FDEad.

A interação no ambiente virtual é bastante discutida entre os teóricos da educação e da educação a distância, o que faz emergir termos como assincronia e sincronia, além de retomar a problemática da escrita. Já a mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem aparece como um tema de destaque porque o processo de interação, diferentemente do presencial, passa pelas TICs, o que faz materializar estereótipos e simulacros sobre essa forma de aprender e interagir.

O aluno EaD também é alvo de pesquisas de estudiosos em EaD que apresentam habilidades e competências necessárias para o aluno aprender nessa modalidade, por isso elencamos o aluno como um eixo semântico.

A questão da escrita é citada, como veremos nas análises, como um dos requisitos básicos para a atuação do tutor virtual, além de ser um tema recorrente em pesquisas de estudiosos da área da EaD, visto que é a forma de interação predominante no ambiente virtual.

A FDEpr, em nosso trabalho, se mostra no discurso Outro da FDEad. Cada FD possui semas próprios para cada eixo semântico. A literatura nos propiciou a sistematização do quadro 2 com os semas positivos. Os semas negativos, aqueles que são trazidos para uma FD sob a forma de simulacro, só podem ser sistematizados após a análise do *corpus*, pois serão as sequências discursivas que determinarão esses semas.

Cientes dos saberes que constituem uma FD, o sujeito em processo de identificação com ela vai buscar adequar-se ao seu discurso, (re)produzindo um discurso que se encaixe na FD e, conseqüentemente, construindo seu *ethos*.

Sabe-se que nenhuma FD é homogênea, e é a heterogeneidade que vai constitui-la, por isso, trabalhamos com um sujeito dividido, não que ele transite entre as FDs, mas traz memórias ou simulacros da FDEpr que se mostra constitutiva da FDEad. Ao tentarmos mostrar o lado regular e homogêneo de nossa FD objeto de estudo, percebemos a dificuldade de isolá-la, já que as próprias regularidades já se dão por oposição do discurso outro que a constitui.

As formas de identificação do sujeito determinarão as formas de projeção do discurso Outro (de outra FD) é trazida para a FD em que o sujeito se encontra inserido. Quanto maior a identificação do sujeito com a forma-sujeito da FDEad, mais ele poderá trazer o discurso Outro, ou seja, o que é próprio da FDEpr sob a forma de simulacro. Quanto menos a identificação do sujeito, mais ele poderá trazer o discurso Outro sob a forma de memória.

Maingueneau (2008c) apresentou como primeira hipótese da *Gênese do Discurso* a ideia de que o interdiscurso precede o discurso. assim, ele não só traça o primado do interdiscurso sobre o discurso, como dá a entender que a unidade que o analista toma acaba sendo não simplesmente o discurso, mas “o discurso em relação com outro discurso, ou seja o interdiscurso enquanto um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 20).

Se Pêcheux (1995) aborda o interdiscurso por um viés teórico, Maingueneau (2008c), como já adiantamos, traz um viés metodológico-analítico para o conceito, definindo-o como um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si. Diante dessa perspectiva, Maingueneau (2008c) substitui o conceito de interdiscurso por três conceitos: universo discursivo; campo discursivo e espaço discursivo.

O *Universo Discursivo* corresponde ao “[...] conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. [...] define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os ‘campos discursivos’” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 33).

*Campo discursivo*, por sua vez, diz respeito ao lugar no interior do qual o discurso se constitui. Pode-se tratar do campo político, filosófico, dramaturgico, gramatical etc.

*Espaço discursivo* é “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 34). Em relação ao termo “concorrência”, o autor explica que ele deve ser entendido da maneira mais ampla, considerando que o termo inclui “tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida”.

Diante dessa tripartição proposta por Maingueneau (2008c), consideramos que o campo discursivo<sup>27</sup> em que se situa nossa pesquisa é o campo da Educação, no qual mobilizamos o espaço discursivo construído pela Formação Discursiva Educacional a Distância (FDEad) e pela Formação Discursiva Educacional Presencial (FDEpr)<sup>28</sup>. Maingueneau (2008c, pp. 34-35) afirma que

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano. Não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo.

Como o universo discursivo é uma forma ampla de se conceber o exterior do discurso, é impossível ao analista trabalhar com esse universo ou com esse “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 1995).

Orlandi (2005) trata o interdiscurso como memória discursiva, termo mais ou menos equivalente, principalmente quando se refere ao discurso próprio de uma dada FD.

Assim, se a tríade proposta por Maingueneau é metodologicamente bastante operacional, o analista não pode deixar de compreender o interdiscurso por uma visão teórica no sentido de que todo dizer (formulação) se realiza num ponto em que atravessa o interdiscurso (memória, constituição). Dessa forma, o interdiscurso ou a memória, por englobar os sentidos já cristalizados e legitimados socialmente, são o que possibilita que outros discursos signifiquem (ORLANDI, 2001). Em relação à significação dos discursos, Possenti (2009, p. 373) afirma que

[...] o sentido das palavras em um discurso remete sempre a ocorrências anteriores. [...] qualquer enunciação supõe uma posição, e é a partir dessa posição que os enunciados (palavras) recebem seu sentido. [...] qualquer uma dessas posições implica uma memória discursiva, de modo que as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras de uma língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas a outras formulações, sendo que a relação metafórica que funciona como matriz do sentido é historicamente dada.

<sup>27</sup> Conforme Maingueneau (2008c, p. 34), “esse recorte em ‘campos’ não define zonas insulares; é apenas uma abstração necessária, que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas”.

<sup>28</sup> Detalharemos FDEad e FDEpr, logo adiante, quando abordarmos o conceito de Formação Discursiva.

Podemos simplificar dizendo que o interdiscurso funciona como memória discursiva quando representa “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Esses implícitos podem materializar-se por meio de pré-construídos, visto que, pelo viés discursivo, o implícito trabalha “sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção”, respeitando as formas que permitam sua inserção por paráfrase” (ACHARD, 1999, p. 13).

Em outras palavras, a memória discursiva são os discursos anteriores que tornam possível e compreensível um dado discurso. Mariani (1998, p. 41) afirma que “trabalhar com a memória discursiva é estar observando retomadas e/ou disjunções nada pacíficas, uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos.

Orlandi (2005) explica que nenhuma interpretação é livre de determinações e coerções; não pode ser qualquer uma. A interpretação

é ‘garantida’ pela memória, sob dois aspectos: **a memória institucionalizada** (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; **a memória constitutiva** (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo) (ORLANDI, 2005, p. 47- 48, grifos nossos).

Conforme Mariani (1998, p. 38), “pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem”. Isso porque “[...] para se pensar a memória discursiva é necessário considerar “os subterrâneos” constitutivos deste “mundo semanticamente normal” (MARIANI, 1998, p. 40).

Courtine (2009, p. 56) explica que “é a memória que faz intervir o interdiscurso como instância de constituição de um discurso transversal que regula, para um sujeito enunciador, o modo de ação dos objetos dos quais o discurso fala, bem como o modo de articulação desses objetos”. Orlandi (2004, p. 132) explica que

a memória inscreve o discurso em filiações e o sentido que as representa está sempre sujeito a deslocamento. As diferentes versões são efeitos das relações de sentido (relação de um discurso com outros), das relações de força (relação de um discurso com o "lugar" de que é falado).

Portanto, o interdiscurso, sendo todo o complexo de discursos, não estará ele mesmo materializado num dado discurso. A memória é que busca no interdiscurso os discursos necessários para a significação de um dado discurso, visto que “para fazer sentido é necessária a ocorrência, anterior, de outros sentidos já fixados na memória discursiva e que possam ser filiados para o acontecimento presente” (MARIANI, 1998, p. 41), ou como simplificou Pêcheux é o exterior específico de uma FD.

Segundo Mariani (1998, p. 43),

A noção de interdiscurso caracteriza, no plano da textualização da memória, o conjunto dos vestígios discursivos resultantes dos deslocamentos, antagonismos e alianças entre FDs, que vão caracterizar, em termos da materialidade lingüística, o sentido das seqüências que se repetem, bem como os sentidos legitimados que podem intervir (p. 43).

Diante disso, compreendemos a **memória discursiva** como um funcionamento discursivo que possibilita a materialização de outros discursos instaurados no interdiscurso. Mariani (1998, p. 41) explica, também, que “trabalhar com a memória discursiva é estar observando retomadas e/ou disjunções nada pacíficas, uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos”, conflitos esses que vemos materializados por meio do discurso Outro nas seqüências discursivas deste trabalho.

Feitos esses esclarecimentos, vamos passar ao **segundo momento** de nossa proposta tentando explicar como se dá a relação interdiscursiva no espaço entre as FDEpr e FDEad.

A hipótese do primado do interdiscurso traz a presença do discurso Outro, que se dá por meio da heterogeneidade enunciativa, visto que um discurso produz sentidos ao se relacionar com outros, permitindo que discursos anteriores tenham sentido no discurso presente. Em relação a esse Outro, Maingueneau (2008c, p. 31) explica que “quando precisam encarar a heterogeneidade enunciativa, os linguistas são levados a distinguir duas formas de presença do ‘Outro’ em um discurso: a heterogeneidade ‘mostrada’ e a heterogeneidade ‘constitutiva’”<sup>29</sup>. O autor continua explicando que, considerada numa perspectiva da heterogeneidade constitutiva, o primado do interdiscurso “amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 31).

---

<sup>29</sup> Oposição conceitual desenvolvida por J. Authier-Revuz.



O autor enfatiza que o Outro não é um fragmento localizável, uma marcação facilmente verificável em um enunciado, e sim aquilo que não se vê, mas que dá sentido a um discurso por sua contradição constitutiva. Nas palavras do autor,

[...] o Outro não deve ser pensado como uma espécie de "invólucro" do discurso, ele mesmo considerado como o invólucro de citações tomadas em seu fechamento. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade (MAINGUENEAU, 2008c, p. 36-37).

O Outro, no espaço discursivo, também não é a figura de um interlocutor, nem de um indivíduo, é traduzido pelo Mesmo para que essa imagem seja aceitável dentro dos limites de uma formação discursiva. “Os analistas do discurso foram incentivados a desenvolver não só abordagens que se apoiam nas fronteiras, mas também abordagens que subvertem esses limites”<sup>30</sup> (MAINGUENEAU, 2014, p. 81, tradução nossa).

“Reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 35, grifos do autor). Todo discurso se constitui produzindo sentidos positivos e negativos. É associado, a cada posição discursiva, um dispositivo interpretador de enunciados de seu Outro, traduzindo-os a seu modo. Nos termos de Maingueneau (2008c, p. 99), “esses enunciados do Outro só são ‘compreendidos’ no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói”.

Maingueneau (2008c, p. 100) explica que “no interior de uma mesma língua, existem por toda parte zonas de interincompreensão recíproca, e, por pouco que elas

---

<sup>30</sup> Les analystes du discours ont ainsi été amenés à développer non seulement des approches qui s'appuient sur des frontières mais aussi des approches qui subvertissent ces frontières (MAINGUENEAU, 2014, p. 81).

constituam um sistema, definam uma área de enunciação específica, podemos pensá-las em termos de ‘discurso’ e de ‘tradução’”. Para Possenti (2009, p. 24), a interincompreensão

não tem nada a ver com má vontade ou incompetência dos adversários mútuos [...] todos que têm acesso a um discurso ‘de fora’ compreendem-no ‘erradamente’ – porque o compreendem a partir de sua própria posição e não da posição dos enunciadores daquele discurso.

Sendo assim, não se trata de mal-entendido, mas uma (re)interpretação do Outro por meio de um simulacro. “Cada formação discursiva tem uma maneira própria de interpretar seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 104), visto que “ela não define somente um universo de sentido próprio, *ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos*” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 106, grifos originais).

Maingueneau (2008c, p. 77) afirma que “todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo”, no nosso caso, o campo da educação. O autor adverte que, “ao lado dessas restrições compartilhadas pelos diversos membros de um campo, há também o passado específico que cada discurso particular constrói para si, atribuindo-se certas filiações e recusando outras (MAINGUENEAU, 2008c, p. 78).

Cada espaço discursivo tem alguns temas mais aceitos e algumas restrições: o “sistema de restrições do espaço discursivo, torna possível definir um novo modo de repartição das diferenças e das semelhanças; não se dirá mais que dois discursos antagonistas partilham esse ou aquele tema, já que sua oposição é global, de um sistema de restrições a outro” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 82). Portanto, sabemos que um discurso é pertencente a um dado espaço discursivo por meio desse sistema semântico global (SSG) que é imposto ao sujeito que se mostra filiado a esse espaço discursivo.

#### 4 A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística, na linha de pesquisa de Estudos do Texto e do Discurso, tendo como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa (AD). Como parte da temática deste trabalho, abordamos questões sobre Educação a Distância (EaD), mantendo um viés discursivo nas discussões propostas e na análise. Sendo assim, esta investigação insere-se numa problemática relacionada à construção do *ethos* no discurso do sujeito tutor virtual. Dentre os conceitos de AD, mobilizamos, prioritariamente, os conceitos de *ethos*, (MAINGUENAU, 2008a; 2008b), discurso Outro, sistema semântico global (MAINGUENEAU, 2008c), estereótipo (AMOSSY, 1997; 2008a; AMOSSY; PIERROT, 1991), memória discursiva (PÊCHEUX, 1995; 1999) e processo de identificação/contratificação (PÊCHEUX, 1999).

A escolha da análise do discurso como principal aporte teórico desta pesquisa se justifica por seu caráter interdisciplinar, pois, como afirma Brandão (1998, p. 84), “pelos próprios objetivos a que se propõe, a Análise do Discurso é, e só pode ser, interdisciplinar. Da mesma forma, essa interdisciplinaridade surge na sua relação com as outras tendências desenvolvidas no interior das ciências linguísticas”. Partindo dessa premissa interdisciplinar, esta pesquisa mobiliza, além dos pressupostos da AD, teorias e conceitos do campo da educação, tais como: avaliação, papel do professor, papel do tutor, etc.

Na AD, teoria e análise são inseparáveis (MARIANI, 1998). Trata-se de um movimento de vai-e-vem entre a teoria e o *corpus* de análise; é nesse processo que se constrói um trabalho em AD. É no processo de organização e no manuseio do *corpus* que poderemos observar quais conceitos serão mobilizados na análise e, portanto, conceituados nos pressupostos teóricos.

Outra observação importante em relação aos procedimentos de análise da AD é que não há um modelo metodológico apriorístico e universal que dê conta de qualquer discurso (MARIANI, 1998). É a partir do *corpus* e dos objetivos de pesquisa que o analista constrói um dispositivo de análise; decide o modo de organização da análise e os gestos de leitura que serão utilizados.

Partindo dessa base e (re)visitando nosso *corpus* constantemente, determinamos os dispositivos teórico e analítico de nosso estudo. O dispositivo teórico “objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, sustenta-se em princípios gerais da Análise de Discurso enquanto uma forma de conhecimento com seus conceitos e método”

(ORLANDI, 2005, p. 28). Embora a AD não tenha uma metodologia pronta aplicável a qualquer corpus, ela apresenta princípios e procedimentos (ORLANDI, 2005) para o analista construir o seu dispositivo de compreensão de um determinado funcionamento discursivo, realizado na inter-relação entre descrição e interpretação.

O analista se coloca em posição deslocada, o que lhe permite não simplesmente interpretar, mas compreender o processo de produção dos sentidos em suas condições de produção, adotando o método proposto por Orlandi (2005, p. 65). Inicialmente, precisamos passar da superfície linguística das entrevistas transcritas para o objeto discursivo (a construção do *ethos*). Para isso, operamos com a materialidade linguística das entrevistas em seu processo de discursivização, para verificar como o tutor virtual se marca no que diz, fornecendo-nos as pistas para chegarmos à imagem de si construída.

Conforme esse pressuposto, operamos com os dois esquecimentos formulados por Pêcheux, desfazendo os efeitos da ilusão do sujeito ao acreditar que o sentido do dito só poderia ser aquele.

Passamos, também, a trabalhar com o que está dito pelo tutor virtual em relação com o que ele não disse ou não pode dizer, resgatando memórias as quais ele se filia para produzir a imagem de si. Em outros termos, trabalhamos o processo de identificação do sujeito com a FDEad, construindo nosso objeto discursivo.

Iniciamos o trabalho de análise que mostra a própria seleção das SDs em função da FD norteadora. Num ir e vir entre a teoria, o *corpus* e a análise, tentamos chegar ao processo discursivo de construção do *ethos* do sujeito tutor virtual. Para isso, precisamos passar do delineamento das FDs em relação polêmica (EaD vs Presencial) para a relação dessas com a ideologia, para compreendermos o *ethos* desses sujeitos.

O dispositivo analítico “deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com a sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam” (ORLANDI, 2005, p. 60). A autora explica que “a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise” (ORLANDI, 2005, p. 60). Diferentemente do hermeneuta, o analista do discurso não interpreta, “trabalha (n)os limites da interpretação [...] Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2005, p. 60). A introdução de um dispositivo teórico se faz

necessária para intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, “produzindo deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 60-61). A construção de um dispositivo de análise

[...] resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar ele não reflete, mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. (ORLANDI, 2005, p. 60)

Na AD, não há dispositivos prontos, que possam ser aplicados a quaisquer materiais. O pesquisador é quem, com base na teoria, constrói esses dispositivos, conforme a necessidade observada em seu material de análise, respeitando-se os trâmites institucionais, éticos e legais exigidos pelo tipo de pesquisa realizada.

No caso de nossa pesquisa, coletamos o material por meio do método de coleta da documentação direta, que consiste no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nosso campo de pesquisa constituiu-se de cursos oferecidos, na modalidade EaD, por sete instituições públicas e uma privada. Realizamos uma entrevista com tutores virtuais atuantes nessas instituições, instrumento de coleta que requer uma prévia autorização de um Comitê de Ética. Após os trâmites burocráticos de cadastro e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética<sup>31</sup>, os tutores virtuais, participantes da pesquisa, responderam a questões de uma entrevista (questões – apêndice A).

A entrevista realizada com os participantes foi de caráter semiestruturado, que focaliza um “assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1991, p. 154). Portanto, nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem liberdade de complementar as perguntas com outras, caso o entrevistado fuja do assunto ou não responda ao que lhe foi perguntado.

A entrevista foi composta por quatro questões abertas, com alguns pontos a instigar. Deixamos um espaço livre ao final da entrevista para o entrevistado comentar, caso quisesse, sobre outros aspectos observados em sua prática, sobre vantagens ou desvantagens de se atuar na EaD ou na instituição em que ele trabalha. As entrevistas

---

<sup>31</sup> O projeto de pesquisa referente a esta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, por meio da Plataforma Brasil. Protocolo CAAE 47811715.7.0000.0104.

realizadas com os sujeitos tutores virtuais foram gravadas em arquivo de áudio. A gravação em áudio, em vez de respostas escritas para essas perguntas, justifica-se por proporcionar respostas mais espontâneas e autênticas. Posteriormente, as respostas dos participantes foram transcritas e se constituíram em nosso arquivo de leitura e análise.

Inicialmente, havíamos entrevistado 18 tutores virtuais de uma única instituição. Por sugestão dos professores que compuseram a banca de qualificação, ampliamos esse número para 30 participantes de oito instituições diferentes. São elas: UNESP (Universidade Estadual Paulista), UFGO (Universidade Federal de Goiás), CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), UEM (Universidade Estadual de Maringá), FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo), UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), e UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Dentre os participantes, alguns atuam em cursos EaD em nível técnico, de graduação e de especialização, como demonstramos no quadro a seguir.

INSTITUIÇÃO	Nível
Unesp – Programa 1	Especialização
Unesp – Programa 2	Especialização
Fatec	Graduação
UEM	Graduação
UFGO	Graduação
UNOESTE	Especialização
CEFET-MG	Técnico (Informática para internet)
UFSCAR	Graduação
UFMS	Especialização

**Quadro 3** - Relação de instituições que compuseram o campo de pesquisa do trabalho.

**Fonte** - A autora.

Uma das instituições é privada e possui um regime de contratação de tutores virtuais como prestadores de serviço, sem vínculo empregatício nem benefícios trabalhistas. Os programas 1 e 2 da Unesp contratava tutores virtuais pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por tempo indeterminado, com carteira de trabalho assinada, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e Imposto de Renda recolhido pela fonte. Portanto, esses docentes possuíam vínculo empregatício com a

agência empregadora. O contratante fornecia plano de saúde para o trabalhador e seus dependentes, vale-alimentação e vale-transporte. Todas as demais instituições mantêm seus tutores virtuais em regime de bolsa, sem vínculo empregatício nem benefícios trabalhistas.

O conjunto de participantes totalizou 30 tutores virtuais. Consideramos os tutores não como indivíduos empíricos, mas como sujeito do discurso da EaD na posição de tutores.

#### **4.1 O arquivamento e a organização dos fatos de linguagem**

Para entendermos o tutor como sujeito do discurso, mobilizamos os estudos da análise de discurso (AD). Orlandi (2005, p.20) explica que “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam”. Brandão (1998, p. 92) também explica sobre o sujeito na AD.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por que na sua fala outras falas se dizem.

Em relação a essas outras falas, outras vozes, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 458) afirma que “o sujeito é constituído por vários ‘eus’. Não há centro em seu ser, pois o seu interior está saturado por várias vozes, de modo que, quando fala, o seu dizer não mais lhe pertence”. Os autores explicam ainda que o sujeito “é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda inconscientes” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 458). Esse sujeito produz seu discurso a partir do lugar social de tutor virtual. Esse discurso é o objeto de investigação desta pesquisa.

Maingueneau (1997, p. 37) afirma que “um enunciado ‘livre’ de qualquer coerção é utópico”. As coerções de um gênero exigem a utilização de um falar específico “que supostamente é capaz de liberar um discurso imediato”. Por isso, o gênero no qual o discurso é produzido determina, em parte, o que e como pode ou não ser dito. O gênero em que os dados são coletados exerce coerções que impõem certos limites na produção dos discursos. Embora a entrevista não seja nosso objeto de análise, ela foi utilizada como

forma de coleta de nossos dados, por isso a importância de apresentarmos brevemente esse gênero como parte das condições de produção dos discursos a serem analisados. Portanto, nossa análise se volta para os discursos produzidos no gênero entrevista e não para a entrevista em si mesma.

Segundo Hoffnagel (2003, p. 180), o gênero entrevista pode ser visto como “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.”. No caso de nosso estudo, trata-se de uma entrevista científica (ou entrevista de pesquisa), um subgênero do gênero entrevista. Os subgêneros de um dado gênero podem ser reconhecidos como tais por apresentarem características comuns a esse gênero.

Com base nos estudos de Marcuschi, Hoffnagel (2003, p. 181) apresenta quatro itens gerais comuns a todos os subgêneros da entrevista:

- i) sua estrutura será sempre caracterizada por perguntas e respostas, envolvendo pelo menos dois indivíduos – o entrevistador e o entrevistado;
- ii) o papel desempenhado pelo entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação;
- iii) já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas;
- iv) gênero primordialmente oral, podendo ser transcrito para ser publicado em revistas, jornais, sites da Internet.

As características que diferenciam um subgênero de outro estão relacionadas às condições de produção do discurso e não mais com as configurações do gênero. Podemos citar como exemplos o objetivo da entrevista, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, a abertura, o tom de (in)formalidade, entre outros.

A entrevista de pesquisa, subgênero utilizado para nossa coleta de dados, abarca as quatro características citadas por Hoffnagel (2003), além de ter especificidades por conta de seus objetivos e natureza. O objetivo da entrevista de pesquisa é que o entrevistador “obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). A natureza desse tipo de entrevista é científica e não tem um público-alvo no momento de sua realização. O pesquisador, depois de



constituído o *corpus*, tem como público-alvo outros pesquisadores da mesma área interessados nas análises e resultados do trabalho publicado.

Para que pudéssemos utilizar a entrevista oral na pesquisa, realizamos transcrições, passando os fatos de linguagem da oralidade para a escrita. Maingueneau (2008d, p. 73) afirma que a distinção entre o oral e o escrito é uma “oposição situada em planos distintos”. Com relação a isso, Marcuschi (2003) comenta que essa passagem não é a passagem do caos para a ordem (como alguns costumam pensar); é a passagem de uma ordem para outra ordem. Maingueneau (2008b, p. 74) explica que é comum associarmos oralidade à instabilidade, escritura à estabilidade. “Na realidade, nem todo enunciado oral é necessariamente instável; tudo depende de seu estatuto pragmático, isto é, daquilo para que serve”.

Mackay (2000) comenta que falar e escrever são formas diferentes de expressar significados construídos na linguagem e pela linguagem, dentro de uma situação interativa social, sendo elas complementares, mas preservando, cada uma, suas propriedades específicas. Andre (1997) também expõe essa diferença e apresenta algumas propriedades específicas da modalidade escrita. Para o autor, a linguagem escrita tem como finalidade representar a falada, porém a linguagem escrita não consegue evocar muitos elementos da fala, como gestos, expressões faciais e corporais, timbre de voz e entonação (ANDRE, 1997). Sendo assim, ao passar o discurso dos sujeitos de uma ordem para outra, buscamos ter um cuidado e uma observação criteriosa para manter o mais fiel possível a fala dos sujeitos, descrevendo e representando essas expressões, sempre que possível. Tendo em vista esses cuidados, adotamos as normas dispostas no Projeto NURC (Norma Urbana Culta) (Anexo 1). Optamos por utilizar essas normas por considerá-las adequadas ao trabalho que aqui propusemos, por elas abarcarem várias nuances da fala que podem significar diferentemente em nossa análise.

#### **4.2 A constituição do *corpus* da pesquisa**

Após a realização e transcrição das entrevistas, fizemos a leitura e a análise do material para efetuarmos os recortes necessários à constituição do *corpus* de regularidades, em função das perguntas que compõem nosso problema de pesquisa. “A noção de *corpus* é fundamental para a análise do discurso, porque é ele que permite um estudo utilizando

categorias de linguística e análise de discurso para responder questionamentos que só poderiam ser formulados na multidisciplinaridade”<sup>32</sup> (BONNAFOUS; KRIEG-PLANQUE, 2013, p. 228, tradução nossa). *Corpus*, neste trabalho, não é compreendido como conjunto estanque de textos, mas como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso” (COURTINE, 2009, p. 54).

Segundo Courtine (2009, p. 54), “a constituição de um *corpus* discursivo é uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa”. No caso desta pesquisa, as hipóteses específicas do *corpus* reunido são:

*Hipótese 1* – Os enunciados que constituem os saberes próprios da EaD formam-se na contradição com os que constituem os saberes da educação presencial.

*Hipótese 2* – Os enunciados que constituem saberes que não são próprios da EaD formam-se na constituição de enunciados próprios da educação presencial.

Courtine (2009) propõe que as sequências discursivas reunidas devem ser organizadas de forma a determinar uma *forma* ao *corpus* discursivo, por meio das restrições que se seguem como opções:

- *Corpus* constituídos por uma sequência discursiva/por várias sequências discursivas.
- *Corpus* constituídos de sequências discursivas produzidas por um locutor/por vários locutores.
- *Corpus* constituídos de sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas.
- *Corpus* constituídos de sequências discursivas produzidas em sincronia/em diacronia.
- *Corpus* constituídos a partir de arquivos (ou *corpora* pré-existentes).
- *Corpora* de dimensões simples/de dimensões complexas. No caso desta, Courtine (2009, p. 58) explica que

Por *corpora* de dimensões complexas, entende-se *corpora* que combinam restrições opostas em uma mesma dimensão, por exemplo, *corpora* constituídos a partir de sequências discursivas produzidas em sincronia e,

---

<sup>32</sup> La notion de corpus est primordiale en analyse du discours, car c’est le corpus qui permet d’effectuer une étude à l’aide de catégories issues de la linguistique et de l’analyse du discours pour répondre à des questionnements qui ne peuvent par ailleurs être formulées que dans la pluridisciplinarité (BONNAFOUS; KRIEG-PLANQUE, 2013, p. 228).

ao mesmo tempo, em diacronia, o que não ocorre com os *corpora* de dimensões simples.

No caso de nosso material, trata-se de um *corpus* de dimensões simples constituído por várias sequências discursivas produzidas, em sincronia, por vários locutores, a partir de posições ideológicas heterogêneas, constituindo-se em duas FDs: FD educacional presencial (FDEPr) e FD educacional a distância (FDEad).

Em AD, não se objetiva a exaustão do *corpus*, em termos de extensão em relação ao objeto empírico. A exaustão almejada é em relação os objetivos da análise e à sua temática, em termos de aprofundamento do material (ORLANDI, 2005). Não trabalhamos com dados, mas com “fatos de linguagem”, considerando sua relação com a memória, as produções de efeitos de sentido na materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2005).

## 5 A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

Sobre os procedimentos analíticos, Orlandi (2005) explica que eles se constituem em um processo que começa no estabelecimento do corpus e que se organiza na/pela natureza do material e pelo problema de pesquisa. “Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 64). Complementa, ainda, que “o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade (ORLANDI, 2005, p. 68).

Com nosso *corpus* constituído e organizado, levantamos as regularidades discursivas encontradas no discurso do tutor virtual (TV) concebido como sujeito. Apesar de termos elaborado perguntas para entrevistar o TV, não organizamos os fatos de linguagem por pergunta, mas por regularidades discursivas que se mostraram no discurso, independente da pergunta questionada. Encontramos regularidades no discurso do TV ao falar sobre a escrita, sobre o aluno, sobre suas atribuições e competências como tutor, sobre a modalidade a distância, sobre as condições de trabalho, e sobre a relação tutor-aluno em EaD.

Para organizar as regularidades encontradas em nosso material, chamamo-las de SD1, sequência discursiva 1; SD2, sequência discursiva 2, e assim por diante. Os entrevistados tiveram sua identidade preservada. Portanto, para demonstrar qual foi o tutor virtual que discursivizou um dado recorte, colocamos entre parênteses duplos (seguindo as normas do projeto NURC), com a abreviação TV (tutor virtual) seguida do número, por exemplo ((TV1)). Dessa forma, como explicado anteriormente, não nos prendemos a respostas a perguntas da entrevista, mas ampliamos o olhar para as regularidades discursivas apresentadas no discurso do tutor virtual, independente da pergunta à qual ele está respondendo.

Para a análise discursiva aqui proposta, compreendemos todos os indivíduos entrevistados como uma das posições-sujeito<sup>33</sup> que a modalidade EaD legitima como enunciatóres de seu discurso. Dessa forma, independente do local geográfico ou institucional onde eles atuam, interessa-nos analisar seu discurso na posição de tutor virtual.

---

<sup>33</sup> Retomando Pêcheux (1995), a posição-sujeito é a relação de identificação entre o sujeito enunciatóres e o sujeito do saber (forma-sujeito).

Nosso dispositivo analítico sistematiza uma forma de compreensão do processo de construção do *ethos* (proposta apresentada no item 3.4). Nosso *corpus* nos permitiu sistematizar esse processo, por meio das sequências discursivas, iniciando pela tomada de posição do sujeito, na qual ele se mostra em processo de identificação, contraidentificação e/ou desidentificação. Essa tomada de posição se dá em uma relação polêmica com o Outro da FD na qual o sujeito está filiado. Ao tomar uma posição<sup>34</sup>, o sujeito se mostra filiado a uma FD que determina o discurso a ser produzido, discurso esse que contribui para a cristalização de certos estereótipos e para a descristalização de outros, materializando a relação com o discurso Outro. Todo esse processo nos leva à construção do *ethos* que, por sua vez, é construído na relação de identificação do sujeito com o sujeito do saber, na (des)cristalização de estereótipos e na relação do discurso com seu Outro.

Os saberes inscritos na FDEad, envolvidos na construção de *ethé*, são aqueles relacionados às competências e habilidade requeridas para a atuação como tutor virtual, pressupostos e circulantes na literatura da área. Segundo Brandão e Guimarães (2001), as competências exigidas para essa atuação se dividem em três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes. O conhecimento é o que se sabe, é o que se aprende em termos de conteúdo. A habilidade é o saber fazer, é a aplicação dos conhecimentos. A atitude diz respeito ao querer fazer, é a motivação que faz o sujeito colocar em prática uma ou mais habilidade(s). No caso das regularidades que nos possibilitaram observar o processo que conduz à construção de *ethé*, trata-se com prioridade das atitudes discursivizadas pelo sujeito tutor virtual.

O sistema semântico global próprio da EaD é o que nos direciona para sabermos quando o sujeito se mostra não identificado, em processo de identificação ou de contraidentificação.

O conjunto de participantes de nossa pesquisa é tratado de sujeito, no singular, por compreendermos o sujeito como uma posição “vazia” que pode ser ocupada por quem for interpelado por um dado discurso. Todos os participantes produziram seu discurso a partir do lugar social de tutor virtual. “O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso” (GRIGOLETTO, 2005, pp. 6-7). Compreendemos, com base em Grigoletto (2005), que lugar social e lugar discursivo são mutuamente

---

<sup>34</sup> No sentido de tomada de posição do sujeito discursivo e não de decisão consciente do indivíduo.

constitutivos e que o lugar discursivo é aquele no qual o sujeito se mostra, discursivamente, em processo de identificação.

No caso da FDEad, as condições de produção contemporâneas apontam conflitos e resistências em relação a essa modalidade, mas ainda não temos uma outra forma-sujeito sendo delineada, apenas a insistência da FDEpr em retornar no discurso do sujeito inserido na FDEad, sob a forma de simulacro, como demonstraremos em nossa análise. A identificação do sujeito ainda se encontra em processo. Portanto, o sujeito tutor virtual discursiviza a partir de três posições-sujeito: a) em processo de identificação: sujeito que se mostra identificado, apesar de sujeito à falha; b) em processo de contraidentificação: aquele que se mostra identificado, mas questiona os saberes inscritos na FD; e c) sujeito não identificado com os saberes da EaD: aquele que ainda não chegou a se identificar e, por isso, reproduz os saberes da educação presencial, colocando-a como modelo a seguir ou a ser integrado ainda que parcialmente em sua prática pedagógica.

O sujeito se mostra em processo de identificação quando reproduz os saberes inscritos na FDEad, tais como: a) o reconhecimento da divisão do trabalho do professor praticada na EaD (polidocência), se colocando como parte dela sem hesitar; b) o domínio da escrita como um conhecimento essencial para a atuação como tutor virtual; c) o domínio de ferramentas tecnológicas como diferencial do tutor virtual; d) representa a EaD como uma oportunidade de aprendizado e como uma opção a mais para a atuação do professor, apresentando vantagens da atuação na modalidade. Esse sujeito que reproduz esses saberes produz um discurso que direciona os sentidos para a cristalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD e para a descricalização dos estereótipos de relações frias na EaD, e de EaD como curso fácil. Por consequência, esse sujeito, ao reproduzir esses saberes e operar para a manutenção de uma imagem positiva e para a desconstrução de uma negativa, constrói um *ethos* de tutor eficiente.

Já o sujeito que se mostra em processo de contraidentificação, questiona os saberes da FDEad: a) colocando em dúvida a forma de avaliação inscrita na assincronicidade; b) apresentando condições de trabalho desfavoráveis por conta da divisão do trabalho na polidocência; e c) demonstrando um incômodo com a assincronicidade predominante na EaD. Esse sujeito produz um discurso cujos sentidos apontam para a cristalização dos estereótipos de trabalho fácil na EaD, e de relações frias, e para a descricalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD. Ao questionar esses saberes e, talvez, apontar para um processo de desidentificação, e operar para a manutenção de imagens negativas e a

desconstrução de imagens positivas da EaD, esse sujeito constrói os *ethé* de tutor questionador e de tutor deslocado.

Consideramos que o processo de identificação do sujeito, a materialização de estereótipos e a construção dos *ethé* ocorrem ao mesmo tempo e não separadamente. Entretanto, sentimos a necessidade de separá-los para demonstrar mais especificamente cada parte do processo de construção dos *ethé*. Esse processo se dá, portanto, em todas as partes deste percurso. Mesmo não mencionando o termo *ethos*, no decorrer de nosso percurso analítico, demonstramos a todo momento, como o sujeito se mostra discursivamente, o que, conforme nossa compreensão, direciona para a construção do *ethos*.

### **5.1 Construção do *ethos* do sujeito tutor virtual em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad**

Nosso *corpus* nos permitiu observarmos regularidades no discurso do sujeito tutor virtual. Essas regularidades são materializadas no discurso do sujeito que se encontra em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad, ou seja, aquele que mostra, no discurso, uma identificação com a modalidade e (re)produz um discurso coerente com o que prega a literatura da área.

O discurso produzido por esse sujeito parte do processo de identificação dele com a forma-sujeito, o que resulta na construção de um *ethos* coerente com esse processo.

#### ***5.1.1 Discursivização do processo de identificação do sujeito tutor virtual***

Segundo Grigoletto (2005, p. 7), “o sujeito do discurso, ao se inscrever em um determinado lugar discursivo, vai se relacionar tanto com a forma-sujeito histórica e os saberes que ela abriga quanto com a posição-sujeito”. Compreendemos que o sujeito identificado com a forma-sujeito é o “sujeito ideal” de uma dada discursividade, aquele que (re)produz, sem hesitar seus pressupostos.

Na subseção 2.3.1.1, refletimos sobre a EaD praticada após o surgimento das TIC, ou seja, a EaD que os participantes de nossa pesquisa conhecem e na qual atuam. Dentre esses saberes reproduzidos pelo sujeito em processo de identificação com a FDEad estão a

polidocência como forma de trabalho, a comunicação escrita, o domínio de ferramentas tecnológicas, visão da EaD como oportunidade de novas possibilidades de interação e flexibilidade das condições de trabalho. Portanto, esse conjunto de saberes se mostra, no discurso do sujeito em processo de identificação com os saberes inscritos na FDEad, como um sentido estabilizado, ou seja, o sujeito reproduz esses saberes sem hesitar.

As sequências discursivas (SD) que analisamos foram recortadas, considerando as regularidades discursivas. Ao observarmos as regularidades, chegamos a aspectos comuns abordados no discurso dos tutores virtuais (TV), os quais separamos em tópicos desta seção

#### *5.1.1.1 Polidocência como forma de trabalho na EaD*

O sujeito tutor virtual, mesmo que tenha experiência na EaD, teve sua formação na educação presencial, na qual um professor prepara e ministra as aulas, corrige as atividades, avalia, tira dúvidas, entre outras tarefas. Na EaD praticada após as TIC, as tarefas desse professor foram divididas entre vários profissionais docentes, divisão chamada de polidocência (MILL, 2009). Ao mesmo tempo em que as TIC proporcionam uma variedade de possibilidades, elas ocasionam um aumento do trabalho docente, o que impossibilita que seja realizado por um único profissional. Essa divisão de trabalho funciona de maneira estabilizada para esse sujeito tutor virtual, de modo que discursivize sua parte nessa polidocência sem hesitar, de maneira natural, demonstrando sua identificação com esse saber, conforme materializado na SD1.

#### **SD1.**

eu atendo os alunos... virtualmente... é mai/ é corrigir as provas... eu corrijo as provas mediante uma chave de respostas dada pelos professores responsáveis pelas disciplinas... então eu a partir dessa chave de resposta... eu corrijo... e faço o trabalho braçal mesmo... lanço as notas... e respondo os e-mails de/ de dúvidas... em relação as notas... e também dúvidas em relação à disciplina... eu faço esse/ esse contato via... via internet... com esses alunos... ((TV23))

na verdade eu atuo em vários cursos de especialização... .. éh::: lá na ((universidade em que atua)) a gente -- pode falar os nomes? -- éh:::...



um pouco diferente das outras modalidades/ dos outros cursos que eu trabalhei... porque lá eu não tenho uma disciplina... que eu sou tutora... durante o curso todo... éh:::.... eu trabalho então em vários cursos de especialização... com disciplinas... diferentes... da pra entender? e aí... nessa ah:::.... nesse curso... eu atuo como tutora e professora conteudista... do... curso... porque eu recebo a ementa... e aí eu monto o curso... que eu atuo como tutora...faço toda... então desde a produção da disciplina... até a avaliação... néh:::.... toda tutoria... mediação... ((TV25))

então... na EaD... a gente... como tutora já pega tudo pronto... néh?::.... porque tem as autoras... tem a equipe toda por trás... néh?::.... e ah:::.... no presencial... você que tem que formular suas AULAS... e dar uma sequência lógica de aprendizado para o aluno ((TV14))

então... na realidade eu desenvolvo duas atividades... éh:::.... como professora formadora e como tutora... também... aí como tutora... éh:::.... o que acontece... .. éh:::.... a gente recebe... um guia de formaç/ um guia de correção... dos professores... néh?::.... a gente tem contato com as disciplinas... lê as apostilas e a gente fica disponível... interage com o aluno... na medida do possível... ih:::.... participa de FÓRuns... tanto com postagens relacionadas ao conteúdo... quanto com... éh:::.... postagens pra poder incentivar... néh? ((TV19))

O tutor virtual sabe o que compreende sua função e a discursiviza de maneira natural, sem se colocar como professor (ou docente). Na EaD, a palavra professor tem um sentido estabilizado de “professor presencial” ou “professor-autor”, e o profissional que atua no ambiente virtual também tem seu termo estabilizado: tutor virtual (tutor online ou tutor a distância). Esse sujeito enuncia do lugar social e discursivo de tutor virtual: “*eu atendo os alunos... virtualmente... [...]lanço as notas... e respondo os e-mails de/ de dúvidas... em relação as notas... e também dúvidas em relação a disciplina... eu faço esse/ esse contato via... via internet... com esses alunos...*”. Ele não confunde suas atribuições com as de um professor-autor nem com as do professor presencial que acumula várias das atribuições que são divididas na EaD, mesmo quando exercem mais de uma função nessa divisão de tarefas: “*então... na realidade eu desenvolvo duas atividades... éh:::.... como professora formadora e como tutora*”.

O lugar discursivo de tutor virtual é tão evidente para esse sujeito que quando ele é chamado de professor no ambiente virtual, ele demonstra um estranhamento:

**SD2.**

[...] ÀS VEZES alguns alunos... até postam... escrevem alguma coisa... assim... eh:... por exemplo... professora... -- eles me chamam de professora -- néh?:::....((riso)) [...] ((TV21))

É como se dissesse: “eles pensam que eu sou professora”, e isso é motivo de riso, pois, tão claro é o seu papel que não se questiona que o vocativo “professora” possa se encaixar a ela nesse papel. O aluno não está identificado, nem sabe da polidocência, mas para o professor ela está internalizada, produzindo um efeito de evidência. Aceitar-se passivamente como professora, exercendo a função de tutor virtual, seria trazer a memória da educação presencial, seria deixar materializar o Outro (educação presencial) no Mesmo (EaD), o que faria com que esse professor se mostrasse ainda filiado às redes de memória que estabelecem os saberes inscritos na FDEpr. A SD2 mostra o contrário: o sujeito, por estar em processo de identificação com os saberes da EaD interdita os saberes da educação presencial, justifica-se e ri ao comentar que o aluno o chama de professor. Nesse contexto, os verbos utilizados para designar a função de tutor virtual devem ser compatíveis com a função, sendo interditados, por exemplo, verbos como lecionar, dar aula, entre outros.

**SD3.**

bom... o curso é Gestão EmpresariAL.... néh?:::... éh:::... eu dou aula/ Ah... eu dou aula néh?:::... ((riu e ironizou)) eu atendo a disciplina de matemática... [...] ((TV18))

O tutor se corrige rindo e ironizando quando desliza e fala que dá aula, colocando o verbo que considera adequado à função que desempenha, atender a disciplina em vez de dar aula de (disciplina). Nesse momento do discurso, o Outro da FDEad, a educação presencial, deu indícios de que foi materializado, mas o sujeito interditou, se corrigindo e adequando o verbo. O sujeito assume esse lugar social de tutor virtual, que pressupõe saberes próprios da EaD quanto às funções do tutor, tais como atender, mediar, postar, enviar, e interdita outras próprias às funções do professor do presencial, como lecionar, dar aula, entre outros. Ao se colocar como um sujeito que reproduz os saberes tidos como mais adequados para essa FD, ele se mostra em processo de identificação com esses

saberes. Segundo Maingueneau (2008c, p. 81), num discurso, as palavras são empregadas “em razão de suas virtualidades de sentido em língua. Porque, além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento”.

Vejamos outros verbos utilizados para discursivizar as tarefas da função de tutor virtual:

#### SD4.

meu... trabalho é... **responDER**... aos alunos no fórum... **abrir** os fóruns... responder as perguntas dos alunos no fórum das disciplinas... ... eu é sou responsável lá... ... ih:::.... éh:::.... **corrigir** as/ as provas presenciais dos alunos [...] ((TV20))

corrigir todas as atividades... **enviar** o feedback para os cursistas... responder todas as dúvidas... **lançar** as notas... as frequências... **informar** quando eles estão... com atividades pendentes... **enviar e-mail** para o tutor presencial... e para a coordenação quando preciso... ((TV11))

Verbos como corrigir, enviar, responder, lançar são próprios da função de tutor virtual. Esse conjunto de saberes reproduzido pelo sujeito em processo de identificação com a EaD advém de sua prática docente na modalidade e de teóricos como Niskier (1999), que postula que o tutor virtual reúne as qualidades de um planejador, pedagogo, comunicador, e técnico de Informática. Sete das atividades citadas pelo autor como parte do trabalho do tutor estão listadas a seguir:

- 1) comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- 2) corrigir as avaliações dos estudantes;
- 3) ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- 4) responder às questões sobre a instituição;
- 5) ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- 6) atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- 7) fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes (NISKIER, 1999, p. 393).

As atividades citadas por Niskier representam exatamente as atividades mencionadas pelo sujeito tutor virtual nesta pesquisa, demonstrando estar em processo de

identificação com a modalidade a distância ao reproduzir os saberes relacionados a sua função, aceitando-os sem questionar.

Os verbos utilizados pelo sujeito tutor virtual, ao comentar suas atribuições, se mostram adequados às coerções do sistema semântico global da FDEad, que é constituído e legitimado pela literatura da área. Os vocabulários e temas utilizados por pesquisadores da área são reproduzidos pelo TV, pois determinam o que e como deve ser dito para se mostrar filiado à FDEad.

### *5.1.1.2 Comunicação escrita na EaD*

Na EaD, a comunicação é predominantemente escrita e essa forma de se comunicar traz implicações que podem interferir/influenciar tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na relação professor/tutor-aluno. Como observa Lévy (1993, p.88 apud MILL, 2009, p. 41), “a escrita, ao intercalar um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, instaura a comunicação diferida, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e de erros que isso implica”. O sujeito tutor virtual se mostra identificado com os saberes da FDEad quando demonstra uma preocupação com a escrita, pois mostra que tem conhecimento sobre a modalidade de língua predominante nos ambientes virtuais.

#### **SD5.**

ah:::... eu assim/ o que eu percebo algumas vezes... é que por exemplo... se você manda um e-mail... dependendo da maneira que você coloca... o aluno pode entender... alguma coisa erroneamente... você quer passar uma informação e o aluno entende outra coisa... ((TV7))

[...] na modalidade a distância é tudo através dos e-mails... ih::... depende MUITO se o aluno leu e entendeu da maneira que eu escrevi... ((TV11))

[...] então dependendo do tipo de orientação que você passa... éh:::... você usa somente da linguagem... então isso acaba... assim as vezes... dificultando no sentido que você tem que usar mais de... clareza... enfim... de outros artificios que... ah::... faça com que a pessoa te entenda... néh?:::... já que você não tem contato direto... [...] ((TV12))

[...] o professor às vezes... não escreve de maneira tão clara... tão objetiva... então eu acho que... se/ tem que ser na Educação ah:... Distância... no texto... ele tem que ser mais claro... mais objetivo possível... e às vezes... as pessoas... floream... néh?::... muito e ai acaba a comunicação... às vezes o aluno entende outra coisa... do que você tá falando... às vezes ele pergunta uma coisa... você responde outra... porque... éh:... existe ainda essa dificuldade com o texto escrito... eu acho... [...] ((TV15))

então... muitas vezes... a gente tem que explicar pro cursista... através da linguagem escrita... e ai então você tem que se ater muito aos detALHES... do que você está escrevendo... de vez em quando você tem que... ser muito detalhista... pro cursista pode materializar aquilo... que é pretendido... [...] ((TV29))

A SD5 desvela a preocupação do tutor virtual diante da incerteza da compreensão do aluno, o que demonstra o não controle sobre os sentidos produzidos: “*depende MUITO se o aluno leu e entendeu da maneira que eu escrevi... [...]*” (TV11); “[...]às vezes o aluno entende outra coisa... do que você tá falando... às vezes ele pergunta uma coisa... você responde outra... [...]” (TV15); “[...] você tem que se ater muito aos detALHES... do que você está escrevendo... de vez em quando você tem que... ser muito detalhista... pro cursista pode materializar aquilo... que é pretendido... [...]” (TV29); “[...] o aluno pode entender... alguma coisa erroneamente [...] (TV7). Consideramos que não há como se ter controle sobre esses sentidos, mas que, para além disso, há problemas como pontuação inadequada ou um parágrafo truncado, que podem deixar ainda mais brechas para interpretações diversas.

Na SD5, o discurso dos TVs produz um sentido de “culpa da escrita”, como se a escrita fosse responsável pela derivação de sentidos e que, portanto, essa derivação só acontecesse em interações assíncronas, pois não se pode garantir que na comunicação oral tudo o que se quer dizer seja compreendido da forma que se deseja. Para Marcuschi (1997, p. 126), oralidade<sup>35</sup> “é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais”, enquanto a escrita “seria, além de uma

---

<sup>35</sup> Cada autor aborda os enunciados orais com uma taxionomia própria da linha de estudos a que pertence. Portanto, ora veremos oralidade, ora oral, ora fala, pois respeitamos o termo utilizado pelo autor, apesar de compreendermos que se referem a definições semelhantes. Apenas Marcuschi (1997; 2003) diferencia oralidade e fala conceitualmente, porém, parece utilizar os dois termos, indiscriminadamente, para se referir a enunciados orais.

tecnologia de representação abstrata da fala, um modo de produção textual-discursiva com suas propriedades específicas”. O autor acrescenta, ainda, que são as práticas sociais que “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade” (MARCUSCHI, 1997, p. 120). No caso das práticas exercidas na EaD, a escrita tem um grau de relevância significativamente maior que a oralidade, pois é a forma de comunicação predominante.

Atualmente, a educação a distância baseia-se sobretudo na mídia impressa e/ou digital. Por isso, fundamenta-se, na maioria das vezes, na linguagem escrita, trazendo diferenciações na natureza do ensinar-aprender (MILL, 2009, p. 41).

Essas diferenciações na natureza do processo de ensino-aprendizagem na EaD determinam parte dos saberes inscritos na modalidade. No caso da escrita, esses saberes pressupõem que o tutor virtual, bem como outros profissionais docentes envolvidos no processo, deve ter a habilidade de se comunicar pela escrita.

Ao mostrar-se preocupado em se expressar claramente pela escrita, o sujeito reproduz um dos saberes da EaD (necessidade de uma boa comunicação através da escrita). Na discursivização de si, esse sujeito se mostra em processo de identificação com os saberes da EaD, pois coloca-se como preocupado, atento, mas não chega a colocar a habilidade de escrita como um empecilho para sua atuação, visto que procura formas de enfrentar essa dificuldade: “[...]  *você tem que usar mais de... clareza... enfim... de outros artificios que... ah:... faça com que a pessoa te entenda... néh? [...]*” (TV12); “[...]  *você tem que... ser muito detalhista... pro cursista poder materializar aquilo... que é pretendido... [...]*” (TV29).

Durante uma comunicação realizada oralmente, também pode ocorrer mal-entendidos; mas, como afirma Mill (2009), os riscos são menores do que na comunicação pela escrita.

A linguagem da aula presencial, por exemplo, traz consigo implicações sobre o trabalho docente. Esse tipo de aula está situado no tempo e no espaço de forma síncrona, entre alunos e professores. Por fazer uso basicamente da linguagem oral com o apoio da linguagem escrita, os riscos de mal-entendidos são radicalmente menores no ensino presencial, se comparado com o ensino a distância (MILL, 2009, p. 41).

O discurso do tutor virtual mostra um sujeito preocupado e ciente dos riscos de mal-entendidos, discursivizando sua prática de escrita como cuidadosa.

**SD6.**

[...] então tem que tomar muito cuidado com a maneira com que a gente escreve... porque às vezes... você nem escreve nada... éh:::... com maldade... mas o aluno pode fazer uma leitura e levar... po/ por um outro lado. Acho que isso tem que tomar muito cuidado... ((TV7))

[...] você tem que tomar MUITO cuidado... quando você ESCReve... texto pro aluno... porque... senão talvez ele se sinta/... se sinta ofenDIDO... ou ele se sinta... éh:::... que não fez a coisa certa... e não é valorizado... então até os feedbacks... nós temos que tomar MUITO... cuidado em relação a isso... [...] ((TV18))

O sujeito se mostra preocupado não só se o aluno irá compreender a mensagem, mas também em como ele vai se sentir ao ler a mensagem. Essa preocupação reflete um sujeito em processo de identificação com os saberes da EaD que pressupõem que o aluno precisa se sentir acolhido, amparado pelo tutor virtual. Ao discursivizar essa preocupação dessa forma, esse sujeito reproduz os saberes da EaD, e se mostra disposto a tentar superar as possíveis dificuldades de comunicação, estando atento e tomando cuidado com seu texto escrito em mensagens e *feedbacks*.

A preocupação com os sentidos atribuídos, pelo aluno, ao texto escrito pelo tutor virtual se mostra bastante recorrente no discurso do sujeito estudado nesta pesquisa, também pela questão do registro, visto que, as interações realizadas no AVA ficam registradas para o aluno acessar e salvar a qualquer momento, podendo ser utilizadas como “prova”, caso o tutor virtual cometa algum deslize.

**SD7.**

é eu sempre tenho muito cuidado... néh?:::... com essa relação... com alunos... porque é o contato virtual... fica um registro... então... então... eu tenho um muito cuidado... [...] ((TV23))

O cuidado de não ser exposto a deslizos se dá na releitura do que se escreve, na seleção de termos, na cordialidade entre outros elementos. Por essa forma de comunicação

ser predominante na interação virtual, o sujeito aponta a habilidade de escrita como um dos requisitos para uma boa atuação como tutor virtual.

### SD8.

eu acho que primeiramente... tem que ter uma clareza na/ nas explicações... na escrita... tem que ter uma boa escrita... [...] ((TV11))

eu acho que um requisito... é ter [...] facilidade... com tecnologia... E com texto escrito... isso é fundamental... pra Educação a Distância... porque a comunicação... ela tem que ser efetiva... ela não tem que ser FLOREADA... não tem que ser BONITA... ela tem que ser... se fala ele entende... e vice-versa... porque a Educação a Distância... ela depende dessa comunicação... então se ela não é efetiva... ela fica parada... ((TV15))

Maingueneau (2008d) aponta quatro propriedades de um texto escrito que podemos considerar aplicáveis em EaD: a) ele pode circular longe de sua origem, encontrar públicos imprevisíveis sem precisar ser modificado a cada vez e b) o coenunciador deve proceder a uma leitura pessoal; ele pode impor seu modo de consumo, seu ritmo de apropriação: ler com a rapidez que lhe convém, silenciosamente ou em voz alta, com atenção ou em diagonal, interromper-se quando quiser; c) “a distância que assim se estabelece entre coenunciador e texto escrito abre um espaço para um *comentário* crítico ou para *análises*: o leitor pode sondar o texto, comparar certas partes, de forma a elaborar interpretações” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 79); d) “um texto escrito pode também ser *recopiado, arquivado, classificado*; a estocagem permite confrontar textos variados e estabelecer princípios de classificação (por temas, gêneros, autores, datas etc.)” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 80, grifos do autor).

A SD8 traz outro saber inscrito na FDEad, além da escrita: a objetividade. A predominância da comunicação pela escrita requer que ela seja interativa e objetiva para não cansar o aluno. Portanto, a forma de se escrever e a objetividade do texto são essenciais para uma boa escrita, como discursiviza o sujeito tutor virtual: “[...]ela tem que ser efetiva... ela não tem que ser FLOREADA... não tem que ser BONITA... ela tem que ser... se fala ele entende... e vice-versa... [...]” (TV15). A falta de domínio de uma escrita adequada à EaD pode ser um problema, visto que ela pode contribuir, em certo grau, para o



distanciamento entre tutor e aluno, o que, conseqüentemente, pode acarretar em barreiras na aprendizagem.

Marcos Bagno (2006), um estudioso da sociolinguística apresenta oito mitos em relação ao português brasileiro. Esses mitos, cristalizados em algumas sociedades, tornam-se estereótipos que passam a circular e direcionar discursos. Um dos mitos é de que “brasileiro não sabe português”. Várias vezes, ouve-se professores de línguas dizerem: “não sabe nem o português, como vai aprender inglês?”. Isso porque esse estereótipo de cidadão que não sabe sua própria língua circula na sociedade e fortalece, cada vez mais esse estereótipo. Outro mito discutido pelo autor é de que “português é muito difícil”. Essa pode ser uma justificativa para não saber a própria língua. O mito "O certo é falar assim porque se escreve assim" hierarquiza a escrita como superior à fala, impondo que seja sempre realizada de maneira correta. Esses clichês<sup>36</sup> (que Bagno chama de mitos) constroem estereótipos que, por sua vez, intimidam o sujeito a se expressar por escrito, seja por medo de deslizar na escrita padrão e confirmar esses estereótipos, seja por receio de não conseguir expressar o que deseja e ser mal interpretado.

### 5.1.1.3 *Domínio de ferramentas tecnológicas*

O uso de recursos tecnológicos na educação não é uma exclusividade da EaD, mas nela esses recursos são imprescindíveis para que haja comunicação e aprendizagem. Por isso, o sujeito tutor online aponta o domínio das tecnologias como um dos requisitos para uma boa atuação na função.

#### **SD9.**

[...] no caso do ensino a distância também... ter um bom domínio da máquina... neh?::... saber lidar com ferramentas básicas no computador... ((TV3))

[...] ah... primeiro ele tem que manusear bem... os/ o equipamento tecnológico... [...] ((TV4))

---

<sup>36</sup> Amossy (1991) e Amossy e Pierrot (1997) definem clichês como expressões cristalizadas que se repetem pela mesma forma.

eu acho que ele tem que ter domínio de tecnologia... [...] ((TV10))

eu acho que um requisito... é ter facilidade com... tecnologia... porque eu acho que... todo mundo aprende... mas se você tem uma facilidade... com tecnologia... [...] ((TV15))

[...] ter um/ essa questão DAS afinidades... com... a tecnologia... e com o uso... néh?:::.... ( ) néh?:::.... não se enroscar aí no moodle... não se enroscar... nessa questão éh:::.... tecnológica... porque você vai/ você tá fazendo um trabalho que é a distância... então demanda... uma dedICAÇÃO... uma afinidade em relação ao seus usos... ((TV21))

[...] tê conhecimento do aparato tecnológico... porque... isso é imprescindível... néh?:::.... [...] ((TV25))

Para realizar a mediação pedagógica, o tutor virtual precisa conhecer o mínimo de ferramentas tecnológicas e ter facilidade para aprender a navegar em diferentes ambientes e se encontrar em diferentes *layouts*. Segundo Preti (2010), está ocorrendo o nascimento de um “novo educador” para os cursos EaD, que deverá conhecer as características, necessidades e demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo a distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito às necessidades dos estudantes. Vemos que, no discurso de Preti (2010), assim como no de outros estudiosos, ao falar do tutor virtual utiliza-se o gerúndio, anunciando um processo, ou seja, o novo educador ainda está em processo, está nascendo. Por isso, o TV ainda não se mostra plenamente identificado com a FDEad. Ele está em processo de identificação, tomando o cuidado para produzir um efeito de pertencimento.

As TIC impuseram aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em EaD um domínio de tecnologias e ferramentas de mediação e interação. Portanto, é um dos saberes que o tutor virtual deve ter. Belloni (2005, p. 7) afirma que o contato com as tecnologias “favorece o surgimento de outras competências tais como organizar e planejar seu tempo, suas tarefas, fazer testes, responder a formulários, etc”.

Comentando sobre o uso das novas tecnologia na sala de aula presencial, Sandholts, Ringstaff e Dwyer (1997, p.80) afirmam que “os professores que não são capazes de gerenciar e organizar uma sala de aula rica em tecnologia lutam para sobreviver simplesmente porque não conseguem manter os alunos envolvidos no processo de

aprendizagem”. Na educação a distância, a tecnologia não é uma opção. Sabendo ou não, gostando ou não, o tutor virtual precisa lidar com ela diariamente e dominá-la para poder, muitas vezes, ensinar o aluno a utilizá-la.

### **SD10.**

oh::... eu tenho que orientÁ-LOS... tanto no manuseio do equipamento que eles têm... computador... ah::... os programas... e os aplicativos todos necessários pra/... pra eles atuAREM... como professores na rede... então... vai instrumentalizá-los... em relação... ah::... a questão digital... e TAMBÉM... éh::... orientá-los na/ no desenvOLVIMENTO... das atividades que são... que eles precisam de orientação quanto a... as ideias que estão expostas no... no conteúdo do curso... ((TV4))

[...] auxiliar os cursistas em tudo o que eles precisarem... tanto... éh::... com dificuldades de ordem tecnológica quanto... que eles tiverem com conteúdo em si... ((TV15))

[...] inicialmente a gente coloca qual que a ferramenta que a gente vai utilizar... posto... um mini tutorial... de como utilizar... [...] ((TV30))

Nem sempre, o tutor virtual terá somente alunos adaptados à tecnologia. O aluno pode ter dúvidas que vão além do conteúdo, dizem respeito ao manuseio do equipamento tecnológico. Por isso, o domínio da tecnologia é discursivizado como “imprescindível” (SD9) para a atuação do tutor virtual. Esse sujeito se mostra preocupado em bem atender o aluno e coloca o tutorial como uma estratégia para ajudar o aluno na utilização das ferramentas. Kenski (1998, p. 70) afirma que o domínio das novas tecnologias pelos docente “pode lhes garantir segurança para, com conhecimento de causa, [...] aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado”.

Ao discursivizar o domínio da tecnologia como essencial e se mostrar preocupado com o aluno, o sujeito se mostra em processo de identificação com os saberes inscritos na FDEad, reproduzindo um discurso que é próprio de quem atua na modalidade, ou seja, o discurso esperado de um sujeito que produz seu discurso do lugar social de tutor virtual.

#### 5.1.1.4 EaD: novas possibilidades de interação e condições de trabalho flexíveis

Um dos pressupostos da EaD é oportunizar ao professor/tutor a interação com alunos em diferentes localidades, com diferentes culturas. O sujeito tutor virtual em processo de identificação com os saberes da EaD se mostra apreciador desse aspecto, enxergando-o como uma oportunidade de aprendizagem.

#### **SD11.**

[...] eu acho que é a oportunidade de aprendiZADO... [...] igual... uma vez já tive uma turma... que eram alunos de Fortaleza... então... quando?... néh?:::.... no Ensino Presencial... quando que eu ia conhecer alunos de Fortaleza?... então... seria bastante difícil... néh?:::.... [...] ((TV19))

[...] você pode ensinar um cara no Amazonas... de Inglês... uma coisa que você não/ você teria que ir pro Amazonas... ((TV5))

A materialização das características da EaD como um ponto positivo, uma oportunidade de aprendizado demonstra a identificação do sujeito com os pressupostos da modalidade. O uso da tecnologia, a possibilidade de se ensinar e aprender em tempo e espaço diferentes é tida como uma vantagem em relação à educação presencial, pois com essa “[...] *você teria que ir pro Amazonas... [...]*” (TV5); “[...] *quando que eu ia conhecer alunos de Fortaleza?... então... seria bastante difícil... néh?:::.... [...]*” (TV19). Enxergar uma possibilidade que só a EaD pode proporcionar como positiva é mostrar-se identificado com a modalidade.

Outro ponto mencionado pelo sujeito tutor presencial é o fato de a EaD ser uma opção a mais para atuação do professor que já atua na modalidade presencial. Esse sujeito não vê a EaD como uma ameaça à educação presencial, mas como algo que vem a somar e que pode acrescentar, inclusive proporcionando uma renda a mais.

#### **SD12.**

[...] para mim... é um ponto positivo... no sentido de... que eu posso... conciliar... com trabalho a distância mais um outro serviço... [...] ((TV28))

bom...a principal vantagem... na minha opinião é a questão da voz... eu tive alguns problemas de voz... há um tempo atrás/ há um tempo... eu acho que no EAD... poder trabalhar em casa... não precisar... ficar falando... porque já tenho uma carga horária... em outra esCOLA... então são vinte horas que eu posso trabalhar... de uma forma diferente... se/sem utilizar a voz que a principal... ...éh:::.... ferramenta do professor... então isso é uma vantagem...[...] ((TV22))

O sujeito discursiviza a EaD como algo que pode ser conciliado com outro serviço, seja ele docente (TV22) ou não (TV28). Poupar a voz durante 20 horas semanais propicia que o docente possa ter outra carga horária na educação presencial. As vantagens apresentadas pelo sujeito colocam-no em processo de identificação com os saberes da modalidade. A possibilidade de trabalhar em diferentes instituições é algo que é característico da EaD, por possibilitar uma flexibilidade maior que a sala de aula presencial. O sujeito, ao discursivizar essa condição colocando-a como uma vantagem, reproduz saberes inscritos na FDEad e, conseqüentemente, se mostra identificado com esses saberes.

As condições de trabalho desfavoráveis da sala de aula presencial também se tornam um motivo pelo qual esse sujeito se mostre em processo de identificação com os saberes da EaD.

### **SD13.**

acho que a grande vantagem é não ter que enfrentar salas lotadas... em relação ao ensino público... neh?::.... da rede estadual... no caso do estado de São Paulo... no curso a distância a gente tem bastante aluno... mas não tem aquele contato... aquela sala tão lotada... como a gente enfrenta no Estado... então... acho que essa é a grande vantagem... e outra é o salário... em relação a rede estadual... na modalidade a distância geralmente o professor ganha mais... ((TV3))

ah:... eu acho que o... stress é bem menor... do que numa sala de aula... porque o professor na sala de aula... ele tem que lida... alí com quarenta alunos... trinta e poucos alunos ao mesmo tempo numa sala... isso no ensino regular... fundamental... e ensino médio... e é muito estressante... desgastante para o professor... néh?::.... porque a gente sabe que hoje... principalmente se você pegar... um... ensino fundamental... ensino médio... está muito difícil de se trabalhar... ainda mais com inglês que é

uma disciplina que os alunos não levam a sério... então trabalhar... na modalidade a distância é muito melhor... eu acho que é muito mais... gratificante... pra o professor... nesse sentido dele não se desgastar tanto... [...] ((TV7))

[...] não tê a necessidade de... de às vezes... atender uma pessoa que não tá/ nem querendo olhar pra sua cara... ((tom de deboche)) desculpa o jeito de falar...((sorriu)) [...] ((TV18))

O sujeito desse discurso traz a educação presencial como discurso Outro da FDEad e que, portanto, é trazido como um simulacro: sala de aula lotada (TV13); pessoa que não tá/ nem querendo olhar pra sua cara... (TV18); desgastante (TV7). O sujeito identificado não vê a distância física como uma desvantagem. Pelo contrário, mostra-se incomodado pela relação presencial com o aluno, que ocasiona maior desgaste do professor. A EaD aparece como uma opção na qual ele não precisa enfrentar os desafios que considera desgastante na sala presencial, produzindo um efeito de “fuga” da sala presencial. Nesse caso, o processo de identificação do sujeito com os saberes da EaD se dá por sua desidentificação com os saberes da modalidade presencial, ou seja, ele se mostra identificado com aquela ao se mostrar desidentificado com esta.

Quanto ao salário mais alto na EaD, mencionado por TV13: “[...] *na modalidade a distância geralmente o professor ganha mais...*”, consideramos que essa é uma situação excepcional, são raríssimas as instituições em que isso ocorre. A situação referida trata-se de um programa que propôs cursos de especialização para oferecer formação continuada para os professores da rede estadual de educação. Nesse programa, os tutores virtuais tinham vínculo empregatício e outros benefícios trabalhistas raramente oferecidos para essa função. Por isso, o sujeito se mostra satisfeito, pois além de não ter que enfrentar salas lotadas, ainda ganha mais do que o professor que o faz, o que se torna uma vantagem ainda maior, potencializando a identificação desse sujeito com a modalidade.

A flexibilidade dos horários de trabalho, própria do trabalho como tutor virtual na maioria das instituições, é reconhecida pelo sujeito que ocupa esse lugar social como uma vantagem, o que faz com que ele reproduza essa condição da EaD e se mostre no lugar discursivo de tutor virtual.

**SD14.**

bom... a vantagem é a questão da mobilidade de tempo e de espaço... então... não exige muito tempo... porque a gente não fica online... e de espaço... porque voc/ como é... tem que ter acesso a internet... onde tiver acesso a gente pode trabalhar... [...] ((TV4))

bom... ah::... como vantagem... eu acho que trabalhar a distância você pode trabalhar em casa em alguns momentos... néh?::... uma coisa pra mim é muito bom... pode... ou tê a possibilidade de trabalhar em casa e não precisar sair... ah::... além disso... o que junto com isso da uma flexibilidade no horário de trabalho... néh?::... [...] ((TV5))

eu gosto... MUITO... de ter um/ trabalhar num ambiente meu... sozinho... ..então pra mim... e... eu tenho um rendimento... BACANA quando eu estou assim... éh::... gosto de de de atendimento... de escREVER... de IÊ... então isso faz com que... agrade a mim/ e eu não tenha a necessidade de sair da minha CASA... ((TV18))

pra mim... as vantagens é... que... éh::... eu tenho mais flexibilidade... de trabalho... néh?::... ah::... [...] éh::... a vantagem também é que eu posso... trabalhar no horário que eu QUERO... ((TV10))

Na pesquisa de Chaquime e Mill (2016), uma das questões aplicadas aos TVs foi o que fez com que ele decidisse trabalhar em EaD. Dentre os motivos citados pelos TVs, a “flexibilidade nos horários de trabalho da EaD” foi o segundo, presente em 22% das respostas. Já em nossa pesquisa, observamos que, além da flexibilidade do horário de trabalho, o sujeito tutor virtual reconhece como vantagem a flexibilidade do local de trabalho: “[...] *you can work from home in some moments... néh?::... uma coisa pra mim é muito bom... pode... ou tê a possibilidade de trabalhar em casa e não precisar sair [...]*”(TV5); “[...] *eu não tenha a necessidade de sair da minha CASA... [...]*” (TV18). Trabalhar em casa e em horários flexíveis traz uma memória de “contemporaneidade”, proporcionada pelas tecnologias, que pode produzir um efeito de liberdade, contribuindo para a identificação do sujeito com as práticas pressupostas de serem conduzidas na EaD.

Como profissional docente, ocupando-se do lugar social e discursivo de tutor virtual, o sujeito discursiviza aquilo que é próprio da EaD como vantagem em relação a outros lugares que ele ocupa enquanto docente presencial, o que demonstra estar em processo de identificação com os saberes da modalidade a distância. Nesse processo de

discursivização da identificação do sujeito com os saberes da modalidade EaD, o Outro pouco aparece. Ele está ali, pois é constitutivo do Mesmo, mas é silenciado, apagado, interditado. Quando ele é trazido, é sob a forma de um simulacro, uma tradução da educação presencial feita por um sujeito em processo de identificação com os saberes inscritos na modalidade a distância.

### ***5.1.2 (Des)Cristalização de estereótipos no discurso do sujeito tutor virtual identificado com os saberes da EaD***

Os processos de identificação propiciam a materialização de estereótipos que condizem com a tomada de posição do sujeito. O sujeito em processo de identificação com os saberes da FDEad traz uma memória que possibilita o direcionamento da produção de sentidos em relação ao aluno para a cristalização do estereótipo do aluno autônomo pressuposto na EaD. Além da cristalização desse estereótipo, esse sujeito em processo de identificação produziu um discurso que direciona os sentidos para a desconstrução do estereótipo da EaD como curso fácil.

#### ***5.1.2.1 Cristalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD***

A questão da autonomia em EaD foi bastante citada nas respostas dos participantes da pesquisa. O aluno autônomo da EaD também é um estereótipo que circula a respeito da modalidade e se mostra materializado no discurso do sujeito em processo de identificação com os saberes inscritos na FDEad. Pressupõe-se que o aluno disposto a estudar a distância tenha autonomia em seus estudos.

#### **SD15.**

[...] ele tem que ser mais... ele tem que BUSCAR... o conhecimento... ele tem que se MAIS autônomo... [...] ((TV15))

[...] eu acho que o a distância vai muito mais da... disciplina do aluno... assim... do interesse dele em BUSCAR... éh:...em aprender... [...] ((TV12))



[...] na Educação a Distância... eu percebo que os alunos... éh:.... eles precisam ter mais autonomia...[...] ((TV10))

eu acho que demanda muito mais do aluno quando é a distância... porque ele TEM que ter certa autonomia... uma certa organização... e disciplina... MAIOR do que no presencial... por exemplo... ((TV13))

Silva (2003) afirma que a autonomia diz respeito ao desenvolvimento de competências como estratégias de acesso ao conhecimento, à leitura e à escrita. Essa autonomia é discursivizada como algo positivo na EaD, pois desvincula a aprendizagem da dependência da figura do professor. Os termos autonomia e autônomo aparecem sempre acompanhados de quantificadores como *mais*, *certa*, *muito (disciplinado)*, que colocam o aluno EaD com “nível” de autonomia acima do aluno presencial. A educação presencial, como discurso Outro da EaD, aparece pelo não dito, pois quando se tem um aluno *mais* autônomo, esse *mais* se coloca em comparação a uma modalidade em que se tem um aluno menos autônomo. O mesmo acontece com *certa* que pressupõe o aluno não autônomo em outra modalidade, e com *muito (disciplinado)*, que pressupõe um aluno pouco disciplinado na educação presencial. Portanto, esse Outro constitutivo aparece no discurso em termos de comparação e é hierarquizado como “inferior” em relação à EaD, o que reafirma o processo de identificação do sujeito com os saberes da modalidade a distância.

Esse sujeito em processo de identificação com os saberes da EaD produz um discurso cujos sentidos direcionam para a cristalização do estereótipo do aluno EaD autônomo. Esse estereótipo surge devido às próprias condições de produção da prática docente em EaD, na qual não se tem um professor que explica detalhadamente o conteúdo, corrige as atividades junto com o aluno, etc. Essas condições pressupõem que o aluno deva ser o mais independente possível da figura do professor, o que não implica que ele terá que aprender sozinho, visto que tem a sua disposição tutores virtuais e presenciais (em alguns casos), materiais, entre outros, mas que terá a responsabilidade de buscar o conhecimento.

Ao materializar esse estereótipo e contribuir para sua cristalização, o sujeito tutor virtual se mostra identificado com os saberes da EaD que requerem um aluno autônomo como público da modalidade. Segundo Schlemmer (2005) ser autônomo significa ser sujeito do próprio processo de aprendizagem. Autonomia é ter “capacidade de reconhecer suas necessidades de estudo, formular objetivos para o estudo, selecionar conteúdos,

organizar estratégias de estudo, buscar e utilizar os materiais necessários, assim como organizar, dirigir, controlar e avaliar o processo de aprendizagem” (SCHLEMMER, 2005, p. 31). Linard (2000) afirma que autonomia pressupõe saber dar conta sozinho de situações complexas, mas também colaborar, orientar-se nos deveres e necessidades múltiplas, distinguir o essencial do acessório, não naufragar na profusão das informações, fazer as boas escolhas segundo boas estratégias, gerir corretamente seu tempo e sua agenda. Nesse sentido, autonomia não é discursivizada apenas quando se tem esse termo no discurso, mas também quando se tem termos como organização, disciplina, responsabilidade, independência, entre outros que fazem parte da matriz de sentido da autonomia.

### **SD16.**

[...] pra ter SUCESSO... no/ no curso a distância... ele tem que ser organizado... organizar o seu tempo... [...] ((TV3))

[...] primeiro requisito que um aluno de curso online precisa ter é autonomia... ele precisa ser responsável pelo seu conhecimento... [...] ((TV5))

[...] ele precisa ser extremamente ORGANIZADO... disciplINADO... para ele estudar e fazer as leituras... realizar as atividades semanais... senão ele se perde... [...] ((TV7))

[...] ele tem que ser uma pessoa... que tenha... éh:... disciplina... ser uma pessoa disciplinada organizada e autônoma... [...] ((TV10))

Lowes (2008, p. 4, tradução nossa) aponta que, “para serem bem sucedidos em cursos online, os alunos precisam ser aprendizes motivados, organizados e independentes”<sup>37</sup>. As características para um aluno “ideal” da EaD direcionam para o sentido de “autonomia”. Esse aluno autônomo é o estereótipo do aluno EaD, que vemos materializado sempre que se fala sobre o aluno. Almeida (2003, p. 335) ressalta que “aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os

---

<sup>37</sup> To be successful in online courses, students need to be self-motivated, well-organized, independent learners (LOWES, 2008, p. 4).

pares; desenvolver a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia”. Complementa, ainda, que o aprendiz passa por um processo de seleção, organização e contextualização das informações “segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações, retroações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual (ALMEIDA, 2003, p. 335). Esse processo de aprendizagem não é diferente para o aluno EaD. Diferentes são as formas de comunicação, que demandaram mais autonomia por parte do aluno.

Threlkeld e Brzoska, (1994) comentam que nem todos os estudantes são adequados para este tipo de aprendizagem. Para ser bem sucedido, o aluno precisa de ter uma série de características como uma boa compreensão de textos escritos, autonomia e uma capacidade de ser flexível e aberto a diferentes formas de interação. O conjunto de saberes relacionados ao aluno inscrito na FDEad se constrói e se cristaliza com base em estudiosos e pesquisadores da área, que colocam que o perfil de aluno esperado em EaD é o autônomo, responsável, independente. Ao reproduzir esses saberes sem hesitar, o sujeito se mostra identificado com eles e contribui para a cristalização do estereótipo do aluno autônomo na EaD.

Mesmo não mencionando a palavra autonomia, outros termos que atribuem responsabilidade ao aluno em seu processo de aprendizagem foram materializados no discurso do sujeito tutor virtual. O sujeito discursiviza o interesse do aluno em aprender, ou seja, é materializado um sujeito aluno ideal que precisar querer aprender, tomar a responsabilidade no processo de aprendizagem para si.

### **SD17.**

eh:::... destacaria aí... é só que na modalidade... a distância... o aluno acaba sendo mais responsável pelas suas tarefas... na modalidade presencial... como o professor tá ali muitas vezes tem que tá... eh:::... vamos dizer... empurrando o aluno a fazer determinadas atividades... neh?:::... ((TV3))

[...] assim... depende muito da motivação... do interesse do aluno... [...] ((TV19))

[...] vai do que.... do que você tá ensinando... e do interesse do aluno... se realmente houver interesse... não vai haver.... sabe? essa diferença... em

ambientes virtual e presencial... néh?::... eu acho que você vai conseguir avançar com o aluno... [...] ((TV28))

O sujeito tutor virtual discursiviza o interesse, a responsabilidade, a motivação e a disciplina do aluno como fatores que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Os termos utilizados pelo sujeito tutor virtual para discursivizar o perfil do aluno EaD também direcionam os sentidos para “autonomia”, o que reafirma a contribuição do discurso do sujeito em processo de identificação para a circulação do estereótipo do aluno autônomo em EaD e, conseqüentemente, sua cristalização.

Segundo Serafini (2012, p. 74-75), é esperado em cursos EaD “um estudante atualizado e autônomo, crítico, com idade adulta, capaz de autodirigir e autorregular o próprio processo de aprendizagem, detentor de habilidades e conhecimentos que lhe permitam lidar com as tecnologias, conhecedor e usuário da internet”. Essa expectativa de perfil de aluno, devido às condições de produção da aprendizagem a distância, propiciam a construção e a cristalização desse estereótipo.

O sujeito aluno EaD também é discursivizado como um sujeito capaz de desenvolver uma autonomia nos estudos, caso inicie um curso EaD sem essa habilidade. Wissmannd (2006) afirma que a autonomia do aprendiz pressupõe não só a aprendizagem, mas aprender a aprender.

### **SD18.**

como aluno... eu penso que... a orgaNIZAÇÃo... e a autonomia nos estudos é muito importante... principalmente... néh?::... esses dois organização... e autonomia... só que... eu também acho que isso pode ser desenvolvido... pode ser que a pessoa... não tenha isso... e ela deseja fazer um curso a distância... éh?::... e ela não é organizada... ele não tem autonomia... ela precisa MUITO... de uma pessoa... ali o tempo todo com ela... néh?::... mais ISSO... eu penso que é UM... que são características que pode ser desenvolvidas até PELO... tutor... ajudando nessa organização... néh?::... e nessa autonomia... mas... penso que são fundamentais... esses itens... ((TV25))

Lowes (2008) afirma que, ao mesmo tempo em que características como organização, disciplina e autonomia são requeridas para o aluno EaD, quanto mais ele se

propõe a realizar cursos a distância, mais ele adquire essas características. Isso porque a EaD, por sua própria configuração, requer e desenvolve “sujeitos capazes de definir recursos pedagógicos para o seu próprio processo de aprendizagem e em interações com outros que participem do processo de construção do conhecimento” (SCHLEMMER, 2005, p. 31). Na SD17, o sujeito tutor virtual, além de contribuir para a cristalização do estereótipo do aluno autônomo em EaD, discursiviza a modalidade e o trabalho do tutor (virtual) como potencializadores no desenvolvimento da autonomia, da organização. Esse sujeito não só reproduz saberes relacionados ao aluno EaD, mas também relacionados à modalidade, de modo a produzir sentidos que o mostrem em processo de identificação.

#### 5.1.2.2 Descristalização do estereótipo de relações frias e distantes na EaD

O sujeito tutor virtual que se mostra em processo de identificação com os saberes da FDEad, reconhece que circula na sociedade o estereótipo de que na EaD as relações são frias, mas discursiviza sua prática pedagógica de modo a produzir sentidos e materializar memórias que direcionem para a descristalização desse estereótipo.

#### **SD19.**

mesmo que a gente está distante... sente que tá próximo deles... porque... ele podem estar tirando as dúvidas... tanto enviando uma mensagem... éh:::... pelo o Ambiente... [...] ((TV24))

[...] então... depende é... é... engraçado... que é como uma SALA de aula... eu vejo assim... claro que não existe aquele contato FÍSICO... assim... aquele contato néh?:::... contato visuAL... néh?:::... mas assim tem alunos... que eles já são... até como eles escrevem... até como eles entram em contato... eles já se sentem mais À VOntade... eles até BRINcam... manda um final de semana... um ótimo final de semana... [...] ((TV18))

A forma que o sujeito discursiviza sua relação com o aluno não coloca a assincronicidade como um problema para a construção de uma relação próxima, o que contribui para a descristalização do estereótipo de que na EaD as relações são frias e distantes. Esse processo de descristalização ocorre discursivamente quando esse sujeito

nega esse estereótipo, apresentando o contrário do que se tem cristalizado. O sujeito discursiviza um sentimento de proximidade com o aluno no ambiente virtual e demonstra que a falta de contato visual não é um empecilho para a construção de uma relação próxima com o aluno.

A questão da brincadeira produz sentidos que direcionam para uma relação próxima, de afetividade, de intimidade na qual se tem liberdade para tal comportamento. Essa relação discursivizada na SD19 contribui para uma descristalização do estereótipo de relação fria em EaD.

O processo em direção à descristalização do referido estereótipo se potencializa quando o sujeito exemplifica uma das estratégias que utiliza para promover uma proximidade com o aluno.

#### **SD20.**

[...] então geralmente... o que que eu faço... pra procurar estreitar esse vínculo com os alunos... logo na primeira atividade... eu abro fórum... geralmente é uma estratégia que eu uso... pra gente... já tô uma interação melhor... porque eu penso... se eu colocar um outra... outra ferramenta... uma outra atividade... então eu vou demorar MAIS TEMPO... assim pra ter assim... uma... ... ai sei lá uma proximidade maior... eu que escolho a disciplin/... a/ todo conteúdo... e a ferramenta que eu vou utilizar... [...]  
((TV25))

Esse processo de descristalização ocorre pela negação do estereótipo cristalizado, que circula sobre as relações na EaD, por um sujeito que se mostra em processo de identificação com os saberes da FDEad, por isso, reproduz seus pressupostos sem hesitar e nega o que não faz parte desses saberes. Os efeitos de sentido produzidos em direção à descristalização do estereótipo de relações frias na EaD atuam como se fosse dito: “isso pode até existir, mas na minha sala virtual isso não acontece” ou “eu trabalho para que a relação de proximidade ocorra o quanto antes em minha sala virtual”. Não se cogita a possibilidade de a relação do tutor virtual com o aluno ser esfriada pela assincronicidade da comunicação, conforme estereótipo que circula sobre as relações na EaD. Essa questão não é nem trazida para o discurso desse sujeito. Pelo contrário, ele discursiviza uma relação próxima, de intimidade, de liberdade, de afetividade com o aluno. Essa discursivização das

relações EaD são possibilitadas pelo processo de identificação desse sujeito com os saberes da modalidade.

### *5.1.2.3 Descristalização do estereótipo da EaD como curso “fácil”*

O discurso do sujeito tutor virtual em processo de identificação com os saberes pressupostos pela EaD retoma memórias que contribuem para a descristalização do estereótipo de curso fácil, discursivizando o curso EaD como exigente, com atividades complexas, que requer maior dedicação para ser realizado, e colocando o estereótipo cristalizado como “falso”, “mito”, “ilusão”.

Segundo Moraes (2010), alguns fatos contribuem para que essa visão negativa sobre a modalidade circule na sociedade. O estudioso afirma que

a repetição de erros, muitas vezes amplificada entre as pessoas que se posicionam contra, deve-se à falta de relatos sobre experiências bem-sucedidas na área de ensino a distância. Muitas instituições acabam se espelhando em iniciativas que desenvolveram material de baixa qualidade. É a mesma falta de relatos que também suscita discursos equivocados sobre as práticas alternativas e provoca a resistência por parte das universidades públicas (MORAES, 2010, p. 2).

O fato de um grande número de cursos a distância ser oferecido por instituições privadas que visam prioritariamente alta lucratividade e baixo custo contribui para a cristalização desse estereótipo. Considerando a circulação desse discurso estereotipado, alguns alunos trazem consigo um estereótipo de que seja mais fácil fazer um curso EaD ou que vão se graduar ou se especializar sem nenhum esforço.

Muitos alunos aderem a essa modalidade por presumirem ser um modelo mais fácil de aprendizagem e realização das atividades do curso, por demandar menos horas de estudos e, conseqüentemente obter um diploma de graduação sem muitos esforços. Todavia, essa modalidade exige dedicação, disciplina e criação do próprio conhecimento, visto não ter a presença física e atenção contínua do mediador em determinado período de tempo como ocorre na modalidade de educação tradicional (presencial). Ou seja, a falta de conhecimento sobre o verdadeiro modo de funcionamento desta modalidade faz com que a evasão ainda seja um agravante para crescimento e confiabilidade da Educação a Distância. Esse fato pode ser modificado caso haja uma conscientização e preparação do corpo discente antes mesmo de prestar exame vestibular para integrar no curso (FERRUGINI, 2013, p. 11).

Entretanto, o discurso do sujeito tutor virtual em processo de identificação com os saberes da EaD fez materializar um discurso de resistência ao discurso Outro da modalidade presencial, o qual contribui para a descristalização desse estereótipo de curso fácil atribuído a cursos realizados na modalidade a distância.

### SD21.

[...] a impressão que eu tenho... é que as **peessoas acham que os cursos a distância são mais fáceis** de ser realizados... néh?:::.... e atuando como profissional na área de ensino a distância... eu percebo que a exigência acaba sendo maior... porque como você tá... a... a distância do seu aluno... você tem atividades muito bem estipuladas... e prazos muito bem definidos... [...] ((TV2))

[...] porque a gente tem uma **falsa ideia**... de que... a Educação a Distância... você pode fazer em qualquer hora em qualquer momento... de qualquer... néh?:::.... porque é a distância e não tem essa cobrança... muitos alunos entram na Educação a Distância com **essa ilusão**... [...] ((TV10))

[...] E USAR... os recursos.... que... o ensino a distância... está colocando a disposição... que é a tecnologia pra que ele entre em contato com os mediadores... com os tutores... e com os professores... ih:::.... apagar isso... néh?:::.... o **mito de que a distância é mais fácil**... ((TV23))

ah:... ele tem que ter um controle di:.. horário... assim... te que ser bem assíduo... dedicado... porque **não é fácil fazer um curso EaD**... néh?:::.... você prefere fazer outras coisas... ((sorriu)) e você vai deixando pra depois... [...] ((TV14))

O sujeito materializa a existência do estereótipo de cursos EaD como cursos fáceis, ao mesmo tempo em que o discursiviza como “ilusão” ou “mito” ou “falsa ideia” que deve ser superada. O estereótipo cristalizado na sociedade é trazido para ser negado, como se o sujeito dissesse: “é assim que as pessoas pensam, mas a realidade não é essa”. Negando esse estereótipo, o sujeito em processo de identificação com a FDEad contribui para sua descristalização. O sujeito apresenta, ainda, um dos motivos de o curso EaD não ser fácil, exigir disciplina: “[...] *você prefere fazer outras coisas... ((sorriu)) e você vai deixando pra depois... [...]*” (TV14), trazendo à tona a questão da disciplina necessária para a



realização de um curso EaD. Ao produzir discursos que direcionam para a descristalização do estereótipo da EaD como curso fácil, o sujeito tutor virtual materializa uma cultura de valorização e (des)preconceito com os cursos dessa modalidade; atitudes discursivas próprias de um sujeito interpelado pelos saberes da modalidade e identificado com a forma-sujeito da FDEad.

A descristalização desse estereótipo ocorre, também, quando esse sujeito tutor virtual produz um discurso que aponta para mudanças em relação a esse estereótipo.

### **SD22.**

AINDA existe muito o MITO de que um curso a DISTÂNcia... não é um curso SÉRIO... e é isso que a gente tem que desmitificar... porque ele É muito sério... e ai os alunos dizem... não pensei que fosse tão difícil... .. -- temos tempo ainda? -- assim o curso começa a ganhar mais credibilidade... [...] ((TV6))

o que eu tenho visto assim... é que tem sido um... curs/ o curso a distância tem sido proCURAdo pelos alunos... até pela questão do TEMPO... do ESPAÇO... essas são as diferenças... mas é num cenário mais geral... que eu tenho visto... assim... os alunos tem procurado... e acREDITADO... no ensino a distância... eles tem acreditado bem mais... ((TV4))

Na SD22, o sujeito apresenta uma possível fala de um aluno: “[...] *não pensei que fosse tão difícil... [...]*”, que atribui credibilidade aos cursos EaD, e sinaliza que esses cursos têm sido cada vez mais procurados. O sujeito materializa a necessidade de desmitificar esse estereótipo e aponta para uma crescente credibilidade atribuída aos cursos EaD. Além disso, a assincronicidade predominante na comunicação em EaD é colocada como um atrativo para o aluno. Ao colocar a assincronicidade dessa forma, o sujeito TV se mostra em processo de identificação com os saberes da FDEad, pois os reproduz com um efeito de otimismo e não como um desafio a ser enfrentado. Esse discurso não nega a existência do estereótipo que circula em relação à EaD, usa-o para tentar descristalizá-lo, enfraquecê-lo.

**SD23.**

[...] porque infelizmente... no Brasil... com a história dos cursos de madureza... -- que eu acho que você não vai se lembrar – mais dos cursos... a distância... que eram vendidos até em gibis... no meio de gibis... que eram apresentados no meio de revistinhas populares... e eram cursos a distância... claro/ naquela época... com o recur/ nada dos recursos que nós temos hoje... ((sorriu)) então eram cursos que... éh::... acabaram... tendo sua credibilidade MUITO afetada... como era a distância... não havia muito envolvimento AFETIVO... não havia o envolvimento de alguns profissionais... infelizmente... alguns profissionais da educação... que achavam que os cursos eram só pra... números... era só pra dar um diploma... ih::... cumprir éh::... cumprir exigências... de... de um outra... de uma outro órgão... ((TV6))

O sujeito traz parte da história da EaD no Brasil para tentar justificar o estereótipo que se construiu dos cursos realizados nessa modalidade. A credibilidade afetada dos cursos a distância e as características apresentadas pelo sujeito tutor virtual materializam um formato de curso diferente daquele pressuposto pela EaD praticada após o surgimento das TIC; diferenças essas apresentadas como um comparativo que pode produzir um efeito de que “hoje não funciona mais assim”, ou de que “esse não é o modelo aplicado hoje em dia”, comparação que contribui para a descristalização do estereótipo de curso fácil.

**5.1.3 Ethos do sujeito tutor virtual identificado com os saberes da EaD**

A identificação do sujeito com a modalidade a distância faz materializar memórias que apontam para a cristalização de um estereótipo e para a descristalização de outros. Por sua vez, toda a produção discursiva desse sujeito vai construindo uma imagem de si, um *ethos*. Portanto, esse sujeito identificado se significa como dedicado, atencioso, conectado, entre outros adjetivos que apontam para a construção de um *ethos* de tutor eficiente. Esse *ethos* não é construído apenas nas SDs desta subseção, mas no decorrer de toda essa seção (5.1).

### 5.1.3.1 *Ethos de tutor eficiente*

O funcionamento discursivo que constrói um *ethos* de eficiente se dá pela junção de um conjunto de figuras de *ethos*: ágil, conectado, atencioso, dedicado, paciente, organizado e observador. Os aspectos que implicam na construção dessas imagens de si desse sujeito tutor virtual que se mostra em processo de identificação com os saberes da EaD direcionam os sentidos para a construção de um *ethos* de tutor eficiente, pois, considerando-se os saberes da EaD, ser um tutor virtual eficiente significa ter agilidade para responder às dúvidas do aluno e para postar *feedbacks*, ser presente, dedicado, paciente, atencioso, figuras<sup>38</sup> que contribuem para a construção desse *ethos*.

A figura de ágil é construída quando o sujeito tutor virtual ressalta a importância da rapidez de resposta para o aluno.

#### **SD24.**

[...] éh:::.... responder... aos questionamentos e as dúvidas dos alunos o mais rápido possível... porque como as atividades... elas são muito dinâmicas... são muito rápidas... éh:::.... se o aluno... ele tiver alguma dúvida... ele te enviar... e você não responder prontamente... ele provavelmente vai terminar de realizar os trabalhos... sem ter a dúvida sanada... então essa rapidez... ela... essa dinamicidade... néh?:::.... essa rapidez... ela é muito importante... ((TV2))

eu tento... a/ assim... eu entro todos os dias de segunda a sexta... mais eu tento entrar em até dois períodos... néh?:::.... então é difícil um dia que eu não entro dois períodos... pra tentar... atender o aluno o mais rápido possível... ((TV18))

O sujeito em processo de identificação com os saberes da EaD se mostra como um sujeito que atende às exigências para uma boa atuação na modalidade. Além da rapidez, da agilidade, na SD24, o sujeito destaca a importância do constante acesso ao AVA para não adiar a resposta às dúvidas do aluno, construindo uma figura de ágil e produzindo um efeito de presença virtual, que contribui para a construção do *ethos* de tutor eficiente.

---

<sup>38</sup> Ao estudar o *ethos* no discurso político Charaudeau (2008) mostra que um *ethos* pode ser construído por meio de diversas figuras. [...] Nessa tipologia discursiva “as figuras do *ethos* são ao mesmo tempo voltadas para si mesmo, para o cidadão e para os valores de referência” (CHARAUDEAU, 2008, p. 137). Em nossa perspectiva, as figuras ajudam a compor o *ethos* de tutor eficiente de acordo com os saberes próprios a EaD.

**SD25.**

eu acho que... uma boa atuação pro tutor online... éh:::.... ele... ter essa presença no ambiente diário.... eu acho que... isso é o mais importante... porque... nós nã/. não conhecemos o nosso aluno pessoalmente... néh?:::.... ih:::.... pra você conseguir avaliá-lo... éh:::.... voc/.... você tem que verificar... se o aluno... comé/ como é que é a presença dele no ambiente... como é que esta sendo... ah:::.... a... entrega dos trabalhos... comé/ se ele está tendo dúvidas ou não... então se você... não participa diariamente... DISSO... néh?:::.... daquilo que acontece... no ambiente... que seria... a noss/ néh?:::.... a nossa sala de aula... eu acho que... uh:::.... o tutor ele... não... faz muito bem o papel dele... que é esse papel de... mediar... [...] ((TV17))

[...] éh:::.... NÓS... ih:::.... eles pode deixar... se as vezes eu não estou online... alguma coisa desse sentido... eles pode deixar as dúvida... perguntando... e hoje nós também... utilizamos a tecnologia... éh:::.... também do... éh:::.... ... vamos dizer assim... do telefone mesmo... néh?:::.... da... do WhatsApp... então nós também temos essa... acessibilidade... também com eles... então... há MUITAS vantagens como tutor... néh?:::.... você tá tirando as dúvidas... em qualquer momento... em qualquer hora... [...] ((TV24))

Essa presença virtual do tutor no AVA e na rotina de estudos do aluno, além de contribuir para a construção do *ethos* de eficiente, contribui para a descricalização do estereótipo de relações frias na EaD, discutida na subseção 4.1.2.2, pois produz um efeito de proximidade com o aluno, demonstrando uma preocupação com ele e em não interromper sua rotina de estudos. Na SD25, o sujeito se mostra como conhecedor do que é o papel do tutor virtual e coloca a presença e a agilidade como essenciais para o bom cumprimento desse papel. Esse sujeito discursiviza sua prática pedagógica mostrando-se presente, disponível e preocupado em atender o aluno da melhor e mais rápida maneira possível e ressalta que se o tutor não cumpre esses requisitos ele não faz bem o seu papel. O sujeito reproduz vários saberes que são próprios da EaD, como o uso da tecnologia, o acesso em qualquer hora, em qualquer lugar, o AVA como a sala de aula, o que faz com que ele se mostre em processo de identificação com os saberes da EaD, ao mesmo tempo em que constrói um *ethos* de tutor eficiente, por meio das figuras de ágil e conectado.

O discurso do sujeito o coloca como um tutor virtual preocupado, atento à rotina de estudos do aluno e fazendo o possível para ajudá-lo a manter a organização de seus estudos.

### SD26.

[...] o aluno... pode tá entrando em contato com você... porque é o Único dia que ele tem... talvez... pra estudar... ih:... nesse dia que... ele... pintou aquela dúvida... e ele precisava entrar em contato... então... eu mantinha... na época... essa preocupação de estar sempre online... não é porque era domingo... então... essa é a especificidade do estudo a distância... né?:... ((TV23))

[...] então as vezes os aluno... ele tem... uma... uma resposta... que se você não... ( ) a resposta... se você só depois de três dias... vAI... respONDER... aquilo que o aluno precisava... o aluno... no Ensino a Distância... as vezes ele tem o tempo dele... já planejado... então naquele dia tem que fazer aquela atividade... daquela disciplina... depois no outro dia ele vai fazer atividade de outra disciplina... então se você demora... [...] ... pra dar o feedback para o aluno... ele já tem todo o cronograma... então quebra... um pouco esse/ o ritmo do aluno... então pra ele esperar a sua resposta... éh:::... talvez ele vá rever aquela atividade SÓ... na próxima semana... [...] ((TV17))

A preocupação de não interromper o ritmo e o cronograma de estudos do aluno é discursivizada como uma justificativa que age como uma coerção para a agilidade e presença do tutor no AVA, ao mesmo tempo, constrói uma figura de tutor observador, que conhece o aluno, que reconhece seu esforço para realizar as atividades no prazo determinado. Constrói também uma figura de tutor dedicado, que trabalha até aos domingos, se preciso for, para bem atender o aluno, contribuindo para a construção do *ethos* de tutor eficiente.

A importância da presença virtual é tamanha que o sujeito tutor virtual se mostra preocupado não apenas em estar presente, mas em mostrar para o aluno que está presente e está trabalhando.

**SD27.**

[...] eu já ouvi... algumas fala... eu respondi uma coisa que não tinha nada a ver... e o professor... nem falou nada... então que dizer... eles fala que o professor nem lê... tem esse tabu... na Educação a Distância... néh?::... ela tem que ser bem realizada... o profissional da Educação a Distância... tem que fazer o seu serviço... bem feito... que é que nem o profissional da presencial... fazer um bom serviço... só que a presença do presencial... do professor... já significa que ele está trabalhando... e que o aluno esta vendo... no virtual... eu considero que você tem que trabalhar até mais... porque você tem que mostrar pro aluno... que você tá ali presente também... então éh?::... você tem que estar... com uma organização... por exemplo... eu tenho várias... eu trabalho em três universidades... néh?::... então... cada pastinha de uma Universidade... eu tenho um caderninho... que eu vou corrigindo... que eu já ponho aqui o nome do aluno... pra você frisar... eu coloco a nota... coloca a atividade... então... cada turma tem um caderninho... que você vai acompanhando... ai você vai frisando... [...] ((TV27))

Ao discursivizar a necessidade de “[...] *mostrar pro aluno... que você tá ali presente [...]*”, o sujeito traz memórias que direcionam para a existência de um estereótipo de relações frias e ao colocar que “[...] *no virtual... eu considero que você tem que trabalhar até mais... [...]*”, além de confirmar o estereótipo, o sujeito se mostra disposto a descristalizá-lo apontando o contrário do que ele traz cristalizado. Nessa SD, o sujeito constrói uma figura de tutor organizado, explicando como conduz sua rotina de trabalho diante de várias turmas diferentes, reforçando o *ethos* de tutor eficiente. O Outro (educação presencial) aparece na comparação “até mais”, mas não com uma falta ou como um modelo, mas como um parâmetro de comparação que coloca o trabalho na EaD como “mais” exigente, ou seja, que precisa de mais dedicação.

A figura do tutor atencioso também foi materializada no discurso do sujeito tutor virtual identificado com os saberes inscritos na FDEad. Ser atencioso, prestativo na EaD, significa uma atitude que envolve dedicação, paciência, cordialidade, agilidade e precisão nas respostas dadas ao aluno.

**SD28.**

[...] então... depende é... é... engraçado... que é como uma SALA de aula... eu vejo assim... claro que não existe aquele contato FÍSICO...

assim... aquele contato néh?:::... contato visuAL... néh?:::... mas assim tem alunos... que eles já são... até como eles escrevem... até como eles entram em contato... eles já se sentem mais À VOntade... eles até BRINcam... manda um final de semana... um ótimo final de semana... uns já são bem assim... professora estou com dúvida no exercício cinco... PRONTO... ai você tenta... até fazer... OI Bom dia e ai tudo bem e tal... você tenta... ter algo a mais... e eles são breves... OBRIGADA... éh?:::... então ela realmente depende... DO... do aluno... néh?:::... então cada aluno se comporta de uma maneira... ((TV18))

O sujeito se mostra afetivo e observador, que conhece os alunos, que tem uma relação próxima com eles e reconhece as diferenças no perfil individual de cada aluno. Esse sujeito constrói uma figura de tutor atencioso, pois está atento às necessidades do aluno e aos saberes da FDEad tidos como essenciais para potencializar a aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo que constrói essa figura, o discurso desse sujeito contribui para a descricalização do estereótipo de que na EaD as relações são distantes e frias, discursivizando uma relação que busca proximidade e afetividade. Essa descricalização e a construção da figura de tutor atencioso são potencializadas quando o sujeito detalha um exemplo de sua prática.

### **SD29.**

eu já tive éh:::... vários alunos... como por exemplo... eu recebi uma mensagem... antes de ontem de um aluno da ((universidade em que atua))... que ele não tinha feito nenhuma atividade... e eu estava estranhando... esse... essa distância desse aluno... então... de vez em quando eu mandava... alguma... éh:::... ele não respondia... ai ontem ele respondeu... que ele estava com problemas de saúde... ih:::... não conseguindo se concentrar... nas atividades... ih:::... colocou mensagem.. que dá pra perceber que ele é um bom aluno... que/ que ele tá num momento difícil pessoal... então eu respondi... eu falei não se preocupe... eu alonguei as atividades pra ele... coloquei isso no e-mail... e falei... que... são fases da vida... e que realmente... é não deve atrapalhar os estudos dele... e que eu daria outra chance pra ele... e foi muito interessante... que ele já começou a fazer as atividades... não que ele tenha sarado... do que ele... parece que foi internado... e estava com alguns problemas psicológicos também... mas com essa mensagem... que eu retornei... ele... começou a fazer as atividades... não são atividades... tão construtIVAS... significATIVAS... mas se vê que é um início... de

um processo construtivo desse aluno... e você percebe... que ele tá com problemas... assim... famiLIARES... então eu tô deixando ele bem à vontade... tô acolhendo... e gostei das atividades que ele me respondeu... e eu acho que se fosse... outro tipo de... retorno... fala não... não posso... abrir as atividades pra você... já passou seu tempo... ele não faria nada... desanimaria... até em outras ( ) então eu acho... que você tem que motivar... o aluno... ih:::.... compreender o momento que ele está... ((TV27))

A atenção dispensada ao aluno pelo tutor é discursivizada como motivadora para o aluno, fazendo com que ele retome as atividades do curso e, talvez, evitando que ele evada. O sujeito se mostra um tutor compreensivo, responsável, que apoia o aluno nos momentos de dificuldade e conhece um pouco da vida pessoal do aluno, o que demonstra uma proximidade com ele e contribui para a construção do *ethos* de tutor eficiente.

A afetividade vem da proximidade com o aluno e o gostar do que se faz. Ter prazer com o que se faz ou com o que se estuda é discursivizado como essencial para manter o interesse do aluno no curso EaD em que ele está participando.

### **SD30.**

[...] você tem que ter... tem que gostar do que você faz... eu gosto muito... do que eu faço... e você tem que ter um carinho especial pelo seu aluno... conhecer ele virtualmente... éh:::.... saber se esse aluno... tem problemas de aprendizagem... tem problemas afetivos... tem problema familiar... ih:::.... tentar... acolher esse aluno... da melhor forma possível... porque a Educação a Distância... éh:::.... ele SAI... ele levanta e vai pela porta... ele levanta e vai pra rua... então você tem que prender ele aqui... néh?::.... o professor presencial... ele prende com a presença dele ali... ele fica sentado... fica quieto... presta atenção nisso... chama a atenção agora aqui não... você tem que ter acolhimento... ele tem que ter interesse... e tem que ter prazer... na aprendizagem que ele tá ( )... ((TV27))

A importância de gostar do que está fazendo (*eu gosto muito... do que eu faço...*), tanto para o tutor virtual como para o aluno (*ele tem que ter interesse... e tem que ter prazer...*), é discursivizada como um motivo para se fazer presente, demonstrar um carinho pelo aluno (*você tem que um carinho especial pelo seu aluno*), acolhê-lo (*você tem que ter acolhimento...*) e fazer com que ele se mantenha interessado em estudar o conteúdo que o tutor está mediando.



Dentre as figuras que contribuem para a construção do *ethos* de tutor eficiente está também a paciência para interagir da maneira mais cordial possível para evitar que o aluno se sinta sozinho ou não se sinta atendido.

### SD31.

[...] éh:::... ter paciência pra compreender as dúvidas... e muitas vezes perceber... que a forma com que a pessoa tá se expressando na esCRITA... às vezes... ela não tem muita clareza do que ela quER... que seja responDIDO... e você tem que ter paciência... pra ver quais são as dúvidas de verdade dessa pessoa... néh?:::... [...] ((TV2))

eu vejo assim... um dos perfils... ele tem que ser PACIENTE... néh?:... uma das grandes... que ele tem que tê... ele tem que ter... conhecimento do que ele está trabalhando... .. ih:::... então ele tem que ter a paciência... a tolerância... néh?:... é deix/ mostrar segurança... transmitir segurança... para o cursista que está do outro lado... ele tem que sentir e leva/ ele trazê próximo a você... mesmo a distância... ((TV8))

você pode... mesmo se tá/ estando distante... eu sinto muito próxima dos meus cursistas... tirando as perguntas... ele tem a vantagem as vezes... de perguntar três... quatro vezes... que muita das vezes no presencial... você perguntando quatro... cinco vezes... você irrita o professor... néh?:... e alí a distância... as vezes você pode até irritar o professor... mas aí você para.. pensa... volta novamente a responder... então... tem essa grande vantagem... ((TV8))

O sujeito do discurso ocupa o lugar social de tutor virtual e discursiviza sobre o que é necessário para ocupar essa função e ter uma boa atuação. Logo, o discurso produzido por ele representa habilidades e qualidades que, possivelmente, ele acredita possuir, pois assume essa função. Na subseção 4.1.1.2, esse sujeito discursiviza a comunicação escrita como essencial para a atuação do tutor virtual, mas como um desafio a ser enfrentado por docentes e alunos da modalidade. Na SD31, a comunicação escrita se mostra como uma vantagem que possibilita o exercício do repensar, do editar, do reformular, o que uma comunicação oral sincrônica impossibilita. É trazida, novamente, a questão da proximidade nas relações mantidas no AVA, contribuindo para a descristalização do estereótipo de relações frias na EaD. Essa forma de produzir seu discurso faz com que o sujeito construa

um *ethos* de eficiente por meio da figura de tutor atencioso, pois procura estar próximo do aluno, se policiar na resposta e manter uma boa relação.

A construção da figura de tutor atencioso é ressaltada na SD que se segue:

### **SD32.**

[...] hoje por exemplo mesmo... eu recebi de uma cursista... assim que era muito bom trabalhar comigo... por causa que eu era atencioso... eu conseguia acompanhá-los... então assim... é de você vê/ acho que a vantagem é essa... de você ver resultado de seu trabalho... não sei... mesmo diante dessas dificuldades éh:::.... você tá surtindo efeito na vida... dos cursistas... isso... e talvez seria assim... éh:::.... ((TV29))

O sujeito traz como exemplo um depoimento de uma aluna que o classifica como atencioso e avalia ser muito bom trabalhar com ele. Trazer o discurso de outro potencializa a construção da figura de tutor atencioso, pois produz um efeito de verdade, como se dissesse: “não sou eu quem fala que eu sou atencioso, a aluna é quem diz”, contribuindo para a construção do *ethos* de tutor eficiente.

## **5.2 Construção do *ethos* do sujeito tutor virtual em processo de contraidentificação e não identificação**

Na identificação, os lugares social e discursivo do sujeito coincidem. Na contraidentificação, o lugar social e o discursivo divergem, o que faz com que o sujeito, por vezes, questione as práticas de uma dada FD, comparando-a com outra de referência. Já na não identificação, o sujeito está totalmente filiado a outra FD. Em nossa materialidade discursiva, não podemos falar de um sujeito identificado, mas em processo de identificação, visto que abordamos uma modalidade relativamente recente de educação.

### **5.2.1 *Discursivização do processo de contraidentificação e da não identificação do sujeito tutor virtual***

O processo de contraidentificação ocorre quando o sujeito de um dado discurso questiona, coloca em dúvida os saberes próprios dessa FD. Isso não pressupõe uma desidentificação, mas uma reprodução parcial dos saberes. A não identificação do sujeito acontece quando ele reproduz saberes inscritos em outra FD, não porque se desidentificou

com a EaD, mas porque não chegou a se identificar. Essa tomada de posição como não identificado ou em processo de contraidentificação determina os estereótipos a serem materializados, apontando para uma cristalização ou uma descricalização, e os *ethé* que são construídos nesse processo, considerando-se a relação do discurso Mesmo com seu Outro, como demonstramos no decorrer desta seção 5.2.

### 5.2.1.1 *Questionamento sobre a avaliação da produção do aluno na EaD*

Nas regularidades encontradas em nosso *corpus*, foi recorrente o questionamento sobre a avaliação<sup>39</sup> da produção realizada e postada pelo aluno no AVA, no que diz respeito ao que realmente é uma produção do aluno e não uma cópia. No campo da educação, em especial nas pesquisas desenvolvidas na academia, a avaliação tem se tornado um objeto de estudo recorrente. Esses estudos e teorizações em torno da avaliação contribuem na composição de saberes do campo da educação que determinam o que significa avaliar. Segundo Libâneo (1994, p. 195), por meio da avaliação “os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias”. Tanto na prática da sala de aula presencial quanto na virtual, a avaliação pode auxiliar professores e alunos a direcionar os passos rumo à aprendizagem.

Almeida (2003) ressalta o desafio da avaliação e destaca a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), considerando que esse uso

[...] traz uma contribuição essencial pelo registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito a acompanhar o desenvolvimento do aprendiz e respectivas produções ou analisar a atividade em si mesma. A par disso, mesmo após a conclusão das interações, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação (ALMEIDA, 2003, p. 336).

---

<sup>39</sup> Quando falamos em avaliação, estamos considerando todo o processo avaliativo. Entretanto, não entraremos no mérito dos tipos e formas de avaliação.

O uso das TICs e o fato de os alunos estarem, em muitos momentos de avaliação, em diferentes espaços, faz materializar questionamentos em torno da idoneidade das avaliações realizadas pelos alunos.

### **SD33.**

se você faz uma avaliação presencial... você consegue ver... se o aluno está fazendo por ele MESMO... e a distância... ele tem a possibilidade de pesquisar... e se você não quiser fazer isso presencial... você não faz... ((TV13))

ele tem as atividades que ele tem que FAZER... tem as leituras que ele vai realizar... ih:::... você não tem como ter certeza... se ele está realmente se dedicando ou não a aquele curso... ((TV2))

assim as atividades... avaliativas... elas podem... a gente não tem... assim TOTAL... eu penso néh?:::... não tem total segurança de que aquilo é uma produção do aluno... ((TV10))

[...] no momento da avaliação no a distância... o cursista pode fazer... fazer uma busca... faze ao mesmo daquele assunto... [...] ((TV11))

O sujeito tutor virtual se mostra em processo de contraidentificação com os saberes da EaD, colocando em dúvida a efetividade da avaliação realizada na EaD. Essa contraidentificação se dá, principalmente, pelo fato de tutor e aluno não estarem no mesmo lugar e no mesmo momento da avaliação: “[...]a distância... ele tem a possibilidade de pesquisar...” (TV13); “[...] no momento da avaliação no a distância... o cursista pode fazer... fazer uma busca... faze ao mesmo daquele assunto... [...]” (TV11). Isso faz com que o tutor virtual não tenha certeza se a atividade que o aluno posta é, realmente, uma produção dele (TV2), pois o tutor não o vê realizando a atividade (TV13).

A contraidentificação desse sujeito não se dá pela forma de se avaliar em EaD, o que se questiona, pelo não-dito, é a efetividade da assincronicidade na avaliação nessa modalidade. Orlandi (2005, p. 34) explica que a prática de leitura em análise de discurso consiste em “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária, pois só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras”. O “problema” da assincronicidade em relação à avaliação na EaD não foi mencionado, está no silêncio que

significa o dizer. Trata-se, nesse caso, do silêncio fundador, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar (ORLANDI, 2007, p. 24).

Ao questionar a avaliação realizada na assincronicidade, o sujeito questiona também o desempenho do aluno e, conseqüentemente, o curso e a modalidade EaD. Ele não chega a iniciar um processo de desidentificação com os saberes inscritos da FDEad, pois não se mostra em processo de identificação com a modalidade presencial. Esse momento de dúvida, de questionamento caracteriza o processo de contraidentificação.

#### *5.2.1.2 Apresentação de condições de trabalho desfavoráveis para o tutor virtual*

O sujeito tutor virtual se mostra em processo de contraidentificação com os saberes da EaD quando se significa como insatisfeito com a remuneração para exercer sua função e com as condições de trabalho.

#### **SD34.**

[...] a desvantagem que eu possa te falar... é o seguinte... que se trabalha com bolsa... néh?::.... ih:... normalmente se recebe um valor pequeno... então acho que a remuneração é baixa... éh?::.... pro tipo de trabalho que desenvolve... pra responsabilidade... néh?::.... você não tem nenhum tipo de vínculo empregatício... recebe-se bolsa... então assim... se você trabalha um mês você recebe... não têm os direitos trabalhistas... digamos assim... [...] ((TV19))

[...] a desvantagem é a questão do salário... néh?::.... de paga ((sorriu)) de éh?::.... do vínculo... éh?::.... eu trabalho como prestadora de serviço... eu não tenho um vínculo empregatício... então... não é bolsa... néh?::.... mais também éh?::.... eu recebo por... por número de alunos... a... o pagamento é feito... de acordo com cada disciplina... então por disciplina... o tanto de aluno que tem éh?::.... tem uma tabela que é feita o pagamento... éh?::.... deixa eu ver se tem mais alguma desvantagem... eu não vejo assim... outra desvantagem... assim eu gosto muito sabe?.... se eu pudesse... ((sorriu)) trabalhar mais... tê oportunidade de ampliar... ainda o rol de disciplinas... a única coisa [...] ((TV25))

[...] então tinha que se mais... e eu não tinha vínculo... era só bolsista... então não contaria extra nem nada assim... ((TV26 – comentando sobre as horas de dedicação ao trabalho de tutor virtual))

A remuneração é um reconhecimento do trabalho e, portanto, relevante para a constituição do sujeito. Chaquime e Mill (2016) realizaram uma pesquisa com tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os dilemas da docência na EaD. Um dos aspectos abordados foram as questões que dificultam o trabalho docente na EaD. Dentre os aspectos mencionados nas respostas dos TVs, 34% responderam: “Baixo valor da bolsa (ou salário) recebida pela atuação como tutor virtual”. Tanto com bolsa quanto como prestador de serviço, o tutor virtual não tem um vínculo empregatício com a instituição em que trabalha. Essa insegurança do trabalhador contribui para a contraidentificação do sujeito tutor virtual com os saberes da EaD, visto que demonstram certa insatisfação com esse aspecto. Segundo Veríssimo (2000, p. 63), a implantação de novas tecnologias e de novas formas organizacionais resultou em “mudanças nas condições de trabalho [...] [que] vêm passando por diversas modificações nos últimos anos em função do aumento da precarização das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira assinada e do trabalho independente”. Essas mudanças, aliadas às alterações no trabalho docente propiciaram a divisão do trabalho do professor em várias funções docentes na EaD, o que pode ter levado ao trabalho sem vínculo, comum na educação a distância. O discurso Outro aparece pelo não dito como aquele que é registrado, que tem um reconhecimento e que é melhor remunerado: o professor (presencial).

Mesmo se mostrando contraidentificado ao discursivizar essas condições, esse sujeito não se desidentifica. Pelo contrário, aponta essa questão como a única desvantagem e ressalta que gosta muito de atuar na função: “[...] assim eu gosto muito sabe?... se eu pudesse... ((sorriu)) trabalhar mais... tê oportunidade de ampliar... ainda o rol de disciplinas... a única coisa [...]” (TV25). Portanto, apesar de questionar e se contraidentificar com os saberes da EaD nesse momento, esse sujeito ainda se mantém filiado a suas redes de saberes. O tutor virtual com experiência, que já trabalhou em vários cursos EaD, apesar de apresentar uma insatisfação com a condição de prestador de serviço, busca demonstrar que suas condições são melhores do que tutores de outro lugar. Quando ele diz: “[...] não é bolsa”, produz esse efeito de: “tem gente em piores condições”, ao mesmo tempo em que faz questão de marcar o seu lugar como tutor não bolsista, o que

demonstra o conhecimento e a experiência do sujeito, visto que a grande maioria dos cursos contrata seus tutores por esse regime. TV26 também coloca esse regime com desaprovação: “[...] eu era só bolsista [...]”.

Outro aspecto que promove a contraidentificação do sujeito é a questão do tempo de trabalho.

### **SD35.**

[...] a questão da desvantagem... é que... éh::... quando vem com quadro pra gente... a questão da carga de trabalho... néh?::... fala é vinte horas por semana... mais você nunca trabalha vinte horas por semana... ( ) principalmente na época de correção de atividade... então as vezes não dava pra ser só essas vinte horas pra corrigir... ((TV26))

óh/ primeiramente a responsabilidade... néh?::... responsabilidade de estar sempre online pra atender esse aluno... porque... a gente as vezes pensa que não... mais éh::... você/ eu mesmo me sentia vinte e quatro horas de trabalho... sete dias por semana... néh?::... [...] mais eu me sentia o tempo todo responsável... é/ é/ ih::... [...] ((TV23))

Como explica Mill (2006), a organização do tempo de trabalho, embora mais flexível e percebido como vantagem da EaD, pode levar a uma dificuldade pessoal de organização e até mesmo a um comprometimento do espaço e tempo familiar. O fato de não ter um horário fixo de trabalho, ao mesmo tempo em que pode ser uma facilidade, pode gerar um incômodo, uma necessidade de responder rápido, de estar conectado, como demandas do trabalho do tutor virtual. O anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, descreve e aponta as atribuições gerais do professor-pesquisador e do tutor, das quais trazemos as do tutor:

- 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;
- 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. (BRASIL, 2009, p. 3-4).

A resolução como uma representação do discurso jurídico age como regras de coerção na atuação do tutor virtual, funcionando como saberes impostos para o sujeito que assume essa função. O quarto item das atribuições do tutor trata do acesso constante ao AVA, mas em nenhum momento fala de se trabalhar o tempo todo, inclusive finais de semana. Entretanto, essa necessidade, que parte do tutor virtual, é mostrada como uma desvantagem que o coloca como contraidentificado com os saberes da EaD, visto que a possibilidade de “fazer seu próprio horário de trabalho” é discursivizada como uma vantagem para o sujeito identificado com esses saberes.

### 5.2.1.3 Assincronicidade como “falta”

A assincronicidade é uma das características semânticas próprias da EaD, um dos aspectos que a diferencia do seu discurso Outro, a modalidade de educação presencial. Portanto, para se mostrar em processo de identificação com os saberes da EaD, o sujeito deve discursivizar suas práticas pedagógicas considerando essa especificidade. O sujeito que a coloca como um incômodo, uma falta se mostra não identificado com os saberes da EaD, pois produz um discurso cujo efeito é de “saudosismo” de “falta” daquilo que é próprio da educação presencial: a interação face a face. Essa posição-sujeito deixa marcas de contraidentificação em relação à FDEad e de identificação em relação à FDPPr.

Moran (2002, p. 2) afirma que, embora ainda compreendamos por “aula” algo com espaço e tempo determinados, essa concepção tende a ser cada vez mais desmistificada, o que proporciona debates e pesquisas cada vez mais interativos “com a possibilidade de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes”. O autor afirma, também, que, “nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura



do conhecimento” (MORAN, 2002, p. 2). Em relação a essas mudanças no cenário educacional, Lowes (2008, p. 1, tradução nossa<sup>40</sup>), compara:

Assim como imigrantes que deixam o conforto cultural de sua sociedade natal e se mudam para lugares com diferentes culturas e práticas sociais, aqueles que lecionam online deixam a familiaridade da sala de aula presencial pelo terreno inexplorado do ambiente virtual, cujas restrições e acessos muitas vezes levam a diferentes práticas.

Essas mudanças podem fazer com que o profissional docente que atua virtualmente discursivize de maneira negativa a assincronicidade predominante na comunicação online. Vejamos algumas sequências discursivas:

### SD36.

[...] eu preciso ver o professor... ter uma interação face a face... senão não funciona... comigo não funciona... ((TV7))

[...] então... assim eu percebo na... na faculdade que eu trabalho... que os alunos têm mais INTIMIDADE... para falar comigo... assim... até éh::... .. de brincadeira... e assim tem mais... éh::... eu acho que essa questão de intimidade... por causa do nosso contato físico... alí diariamente... na presenç/ na a distância também tem uma proximidade... mas... é coisa mais/ embora assim... tenha essa questão de afetividade... já essa intimidade não é tão percebido como é na presencial... eu percebo que embora a gente tenha/ na educação distância... esse/ essa proximidade... .. ela já é no/ é diferente... -- não falei uh::... não sei se eu consegui me/ expor o que estava pensando... mas era mais ou menos isso... assim – ((TV10))

então... no EAD... eu acho que... éh::... um... pouco mais... éh::... FRIO a... a relação entre professor... e aluno... éh::... a gente não sabe... o porquê que o aluno não... entra no ambiente... porque que ele deixOU de fazer uma ativIDADE... porque que ele vinha tão bem e de repente... ele desistiu... néh?::... [...] essa relação... do professor... e aluno... que eu gosto muito no presencial... que seja mais... mais próximo... eu gosto de

---

<sup>40</sup> Much like immigrants who leave the cultural comfort of their home societies and move to places with very different cultures and social practices, those who teach online leave the familiarity of the face-to-face classroom for the uncharted terrain of the online environment, whose constraints and affordances often lead to very different practices (LOWES, 2008, p. 1).

enteNDER... os meus alunos... néh?:::... não só aula... e... correção... éh:::... no EAD vejo que é mais difícil... isso... esse relacionamento... assim de professor e aluno... com... entendendo... o aluno... éh:::... a gente.../ eu acho que a gente fica mais... preso ao ambiente... [...] ((TV17))

A aproximação com o aluno pode ser mostrada pela “intimidade” que se tem com ele: “[...] então... assim eu percebo na... na faculdade que eu trabalho... que os alunos têm mais INTIMIDADE... para falar comigo... assim... até éh:::... ... de brincadeira...” (TV10). A brincadeira, o tom, talvez menos formal do que o tom da escrita no AVA produz um efeito de proximidade com o aluno presencial. Essa aproximação com o aluno é tida como um elemento que possibilita que esse tutor o entenda, ou entenda pelo que ele está passando: “[...]eu gosto muito no presencial... que seja mais... mais próximo... eu gosto de enteNDER... os meus alunos... néh?:::... não só aula... e... correção... [...]” (SD7).

A interação face a face é tida como necessária e ideal para promover uma proximidade com o aluno e incentivar no processo de aprendizagem desse aluno. Essa aproximação é comprovada por esse sujeito tutor virtual quando a interação com o aluno propicia a discussão de outros assunto que não os conteúdos dispostos no AVA, como uma brincadeira ou um problema pessoal. Mesmo quando o aluno se mostra à vontade para comunicar-se com o tutor, virtualmente, sobre algum problema que ele esteja passando, o sujeito tutor virtual, em um movimento de resistência à possibilidade de uma proximidade com o aluno no AVA, relata essa experiência como “distante”:

### **SD37.**

[...] uma dificuldade... talvez o distanciamento do aluno... néh?:::... porque... estou em sala de aula... sou professora... tenho essa proximidade... com meus alunos... tendo essa proximidade com os alunos... você tem ali... uma/ parece uma sensibilidade maior... néh?:::... pra avaliar... pra considerar algumas coisas... e sendo tutora a distância não/ ... AS VEZES alguns alunos... até postam... escrevem alguma coisa... assim... eh:::... por exemplo... [...] éh:::... tô com o trabalho atrasado... porque tive problemas assim... assim... então as vezes ele falam... néh?:::... então na verdade você não tem... esse... esse contato... de saber... um pouco mais do aluno... néh?:::... porque você não vai postar no fórum... o aluno não vai postar lá... problemas pessoais...

néh?:::... eu acho que por ai... então... isso seja... esse distanciamento... ( ) que existe na distância... ((TV21))

Quando o aluno relata ao tutor um problema pelo qual ele está passando e explica porquê está com os trabalhos em atraso, ele mostra-se à vontade na relação com o tutor. Entretanto, o sujeito TV, mesmo recebendo provas da construção de uma relação próxima com o aluno, se nega a admitir sua relação como próxima: “[...]então as vezes ele falam... néh?:::... então na verdade você não tem... esse... esse contato... de saber... um pouco mais do aluno... néh?:::... [...]”. A relação de proximidade estabelecida com o aluno no AVA é apagada pela forte presença da memória do modelo de educação presencial que traz uma interação face a face. Esse sujeito produz sentidos que contribuem para uma descricalização do estereótipo de relações frias na EaD, mas esses sentidos são sobrepostos quando ele faz materializar seu sentimento de distanciamento na relação virtual com o aluno.

### **SD38.**

o relacionamento professor e aluno... presencial... éh:::... eu acho que... éh:::... ... dá impressão de que é mais humano... você sente mais esse calor na hora de conversar com aluno... esse contato maior... você sent/ ((titubeou)) parece que algo/ algo assim mais de pele... esse contato... de você chegar... de aconselhar... de você discutir com o aluno... enquanto no/ na distância éh:::... há também um aconselhamento... só que algo... acho que é algo um mais FRIO... porque você não está olhando... você não tá observando... olhando no olho do aluno... e às vezes néh?:::... em algumas atividades... em algumas situações... peca nesse sentido... de não ter esse contato... ((TV28))

Na EaD, você tem que ter um pouco mais de cuidado, até porque você não conhece a pessoa... Apesar de depois de um tempo criar um vínculo, no presencial é mais fácil esse vínculo afetivo ((TV14))

A frieza e a distância atribuídas às relações virtuais, se devem à memória discursiva trazida da educação presencial, na qual as interações são face a face e há o predomínio da comunicação oral. Essa memória reforça o estereótipo de que na EaD as relações são frias, distantes e a coloca como hierarquicamente inferior à modalidade presencial por ter essa “falta” de proximidade. Dessa forma, o sujeito toma como base a modalidade presencial e

avalia o relacionamento na modalidade a distância como mais “distante”, com menor contato, reforçando o estereótipo de que na EaD o relacionamento é “frio”, no qual o professor precisa tomar “cuidado”, pois não conhece o aluno.

O sujeito tutor virtual enfatiza, em vários momentos, a necessidade da interação face a face:

### **SD39.**

há necessidade de você ter o contato com o aluno... mesmo sendo distância... néh?::... há a necessidade de você encontrar... com o aluno... de você conversar com ele não sei... eu sinto... essa necessidade... pelo menos alguns encontros pra você poder conhecer os alunos... néh?::...[...]  
((TV28))

A preocupação com a “falta” de proximidade faz com que o sujeito sugira que se promova encontros presenciais para suprir essa falta: “[...] *eu sinto... essa necessidade... pelo mesmo alguns encontros pra você poder conhecer os alunos... néh?::...[...]*”. Nesse caso, o sujeito assume que *ele* sente a necessidade de conhecer os alunos pessoalmente, mas há também momentos em que esse sujeito coloca essa necessidade da presença física como uma necessidade do aluno:

### **SD40.**

quanto tutor... éh::... tenho ainda... um... vamos dizer assim... uma LACUna... grande... sabe? entre o Ambiente Virtual... e tudo... porque a gente sente... principalmente nas disciplinas... mais técnicas... que não são disciplinas teóricas... o aluno... tem realmente... muita dificuldade... de assimilar o conteúdo... sabe?... através dos materiais... apesar que a gente... faz éh::... .... éh::... a gente faz os materiais... bem elaborados... e tal pro aluno... mas mesmo assim... o aluno tem um certa dificuldade... e ele pede aulas presenciais... ele pede... vídeos... essas coisas néh?::... apesar da gente postar alguns... mas eles sente muita falta da aula presencial... ((TV30))

A necessidade do aluno de se ter uma interação face a face é marcada linguisticamente no discurso desse sujeito: “[...] *ele pede aulas presenciais [...] eles sente muita falta da aula presencial... [...]*”. Toda a dificuldade que os alunos têm é atribuída à

falta da presença do professor pessoalmente expondo um conteúdo. Novamente, o modelo de educação presencial é trazido pela memória como “mais adequado”, o “que funciona” e, portanto, deve ser seguido na EaD. Trata-se de uma manutenção da concepção de “aula”.

O desafio da interação constante e diversificada em um novo ambiente propicia a propagação de estereótipos sobre a relação entre professor e aluno, construindo identidades para esse “novo” professor. Os estereótipos que circulam sobre esse profissional que atua nessa nova modalidade fazem-no internalizar certos conceitos e construir imagens de si e da modalidade EaD. Considerando-se a influência da mediação tecnológica, reconhecemos que “é possível observar mudanças profundas na própria relação social na ‘sala de aula’” (MILL, 2009, p. 41).

Na SD41, o sujeito discursiviza os encontros presenciais como benefícios promotores da afinidade:

#### **SD41.**

cada vez mais a gente passa a ter uma afinIDADE... como eu disse... nós temos o encontro presencial com eles... as vezes nem TODOS... encontros a gente vai... né tem questão de verba... de recurso... mais a gente VAI muito bom... uh/ ah::... o relacionamento entre o aluno... né?::... o pós-graduando com o tutor... a distância... tanto a distância como presencial... ((TV24))

No encontro presencial, o tutor virtual e o tutor presencial se encontram com os alunos e ministram aulas presenciais. A esse encontro é atribuída uma melhor afinidade com os alunos, visto que, a forma como o sujeito discursiviza sua relação com o aluno, só se pode conhecer uma pessoa depois que se encontra com ela pessoalmente. Esse sujeito se mostra em processo de contraidentificação com a FDEad, por isso seu discurso é atravessado pela memória de um professor presencial que discursiviza do lugar social de tutor virtual, mas traz fortemente a memória da educação presencial. Tão presente é essa memória no discurso desses professores que produz um efeito de sentido de “falta”, de “saudosismo”.

A profissão docente refere-se não somente à influência das concepções e expectativas do outro, incluindo imagens coletivas cristalizadas e aceitas por uma dada sociedade sobre o que um professor deveria saber e fazer, mas também “o que os próprios

professores acham importante em seu trabalho e vida profissionais, com base em suas experiências na prática e bagagem pessoal” (TICKLE, 2000 apud BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 4).

O funcionamento discursivo que materializa a relação do Mesmo com seu Outro opera de maneira diferente no discurso do sujeito que se mostra em processo de contraidentificação com a FDEad. Como ele se discursiviza ainda identificado com os saberes da educação presencial, por reproduzir esses saberes, mesmo estando no lugar social de tutor virtual, o discurso Outro desse discurso é a EaD e o Mesmo é a educação presencial, ao contrário do que vemos ocorrer no discurso do sujeito em processo de identificação. Por isso, a FDEad é trazida sob a forma de simulacro, com relações frias, como modalidade ineficiente, entre outros.

### ***5.2.2 (Des)Cristalização de estereótipos no discurso do sujeito tutor em processo de contraidentificação ou de não identificação com a forma-sujeito da FDEad***

A tomada de posição do sujeito em processo de contraidentificação ou não identificado com a FDEad propicia a produção de discursos que apontam para a cristalização de alguns estereótipos e para a descristalização de outros. Ambas as posições-sujeito contribuem para a manutenção de imagens negativas e para a desconstrução de imagens positivas relacionadas à EaD.

#### ***5.2.2.1 Cristalização do estereótipo de EaD como trabalho fácil para o tutor***

O aluno EaD retratado como ideal não requer um tutor virtual que precise cobrá-lo a todo momento. Esse aluno é discursivizado como independente, o que é positivo para os sentidos produzidos em relação ao aluno. Entretanto, para o tutor virtual que não precisa “pegar no pé” do aluno, que tem como aluno esse sujeito autônomo, organizado, independente, os sentidos construídos direcionam para a cristalização do estereótipo de que a EaD é um trabalho fácil.

**SD42.**

[...] na modalidade presencial... como o professor tá ali muitas vezes tem que tá... eh:::... vamos dizer... empurrando o aluno a fazer determinadas atividades... neh?:::... e na modalidade a distância... ele... ele é o responsável... pelo... pela feitura das atividades... [...] ((TV3))

[...] a Educação Presencial... a gente tem o professor que... TRABALHA mesmo... ((sorriu)) pega no pé... -- que é você não fez, fulano? tem que fazer assim -- ele pega realmente na mão e te ensina... [...] ((TV15))

[...] a avaliação no presencial... eu acho que eles se sentem mais cobrados... porque você tá ali dando prOVA... você tá cobRANDO... néh?:::... você tá em cima do aluno... acho que eles se sentem mais amedrontados... nesse sentido... ai vai depender da visão... néh?:::... visão que você tem ai sobre a avaliação... eu acho que eles se sentem mais cobrados... no virtual... eu acho que eles... folgam um pouco mais... porque eu vejo isso nas provas... questão de prazo... eles sempre estão estendendo prazo... prazo... prazo... sabe? [...] ((TV28))

eu acho que em primeiro lugar... ele tem que ter disponibilIDADE... ele tem que também ter uma certa disciplina... para poder trabalhar... não é porque é EaD... que não vai trabalhar... [...] ((TV13))

Ao apontar o diferencial do aluno EaD, aquele que não tem um professor para cobrar, para “pegar no pé”, cristaliza também estereótipos do professor presencial (tradicional), que disciplina, cobra, põe ordem. Assim, a disciplina e a autonomia que se aponta no aluno EaD são discursivamente (no silêncio) apontadas como características do professor presencial. O que não é dito explicitamente também significa e dá margem à interpretações; “o não dito precede e domina o dizer” (PÊCHEUX, 1995, p. 291). O sujeito não diz verbalmente: “é mais fácil trabalhar em EaD”, mas quando coloca o aluno EaD como autônomo, aquele que não precisa ser cobrado, que “se vira” sozinho, o não-dito pode ser: “é mais fácil trabalhar em EaD porque tem-se o aluno autônomo”, que dá menos trabalho ao professor.

O discurso desse sujeito contribui para a cristalização desse estereótipo de trabalho fácil pelo não-dito, discursivizando não o trabalho do tutor como fácil, mas o trabalho do professor presencial como mais árduo: “[...] a Educação Presencial... a gente tem o professor que... TRABALHA mesmo... ((sorriu)) [...] ele pega realmente na mão e te ensina

[...]” (SD71). O professor é o sujeito que “trabalha mesmo”, que realmente ensina, enquanto o tutor virtual é discursivizado pelo não-dito como aquele que não precisa “trabalhar mesmo”, pegar no pé, pegar na mão e ensinar. O professor presencial é trazido como memória possibilitando a materialização do Outro que não aparece traduzido como um simulacro, mas como uma forma de comparação do trabalho do professor presencial com o do tutor virtual.

Na SD73, o sujeito traz implícito o estereótipo de que na EaD não se trabalha como na modalidade presencial, chegando a advertir: “[...] não é porque é EaD... que não vai trabalhar... [...]”. Segundo Mill (2010), esse estereótipo de trabalho fácil, solução fácil, é um dos primeiros a serem desconstruídos pelos atores da EaD. O autor afirma que é preciso “compreender que a educação a distância, mediada pela internet, quase nunca é sinônimo de soluções fáceis, implantadas sem esforço ou investimentos, com resultados rentáveis e lucros rápidos” (MILL, 2010, p. 15). O autor complementa, ainda, que

Esta mentalidade de EaD como forma de otimização de recursos na formação educacional é demasiadamente encontrada atualmente entre gestores de instituições superiores públicas ou privadas, refletindo uma posição de ingenuidade frente à complexidade desse processo (MILL, 2010, p. 15).

O efeito de um discurso como esse pode ser o de “curso fácil” para quem “não dá conta” da educação regular ou ainda referir-se a um profissional que tenha sua competência questionada como “formado em curso a distância” (FARIA, 2007<sup>41</sup>). Efeitos não evitam que os estereótipos que circulam na sociedade, construído em sua maioria pelo senso comum<sup>42</sup>, cristalizem-se por meio do discurso produzido pelo sujeito tutor virtual.

---

<sup>41</sup> O autor apresenta opiniões sobre como muitos pensam e pensavam sobre EAD, e posteriormente critica esse posicionamento. Por isso, ressaltamos que, apesar de tê-lo citado aqui, esta não é a opinião dele sobre o assunto.

<sup>42</sup> Conforme Paveau (2013, p. 36), compreendemos senso comum como uma “noção imprecisa, que escapa à verificação por parte do falso e do verdadeiro, porque ela apresenta vários graus de verdade: a categoria ‘senso comum’ integra mais ou menos certos elementos, segundo a escala de apreciação dos locutores, essa última baseia-se no seu julgamento em relação ao que é comum ou não”.



### 5.2.2.2 *Cristalização do estereótipo de relações frias na EaD*

O sujeito tutor virtual que se mostra não identificado com os saberes inscritos na FDEad, produz um discurso cujos sentidos reconhecem a assincronicidade predominante na EaD como “falta”, e recupera memórias que contribuem para a cristalização do estereótipo de que as relações instauradas no AVA são frias e distantes.

#### **SD43.**

[...] é... um relacionamento bem automático de perguntas e respostas... só/ ((sorriu)) ... não tem relacionamento não... É só de resposta... mesmo as perguntas deles... de entrega do feedback... SÓ/... [...] ((TV20))

O relacionamento tido como automático traz à memória a mediação pelo computador, o que poderia contribuir para a cristalização do estereótipo de frieza nas relações em EaD. Não retomamos as sequências discursivas da subseção 5.1.1.2, mas, nelas, ao discursivizar a assincronia como falta, como um incômodo, o sujeito tutor virtual materializa esse estereótipo, trazendo a educação presencial como memória discursiva de um relacionamento ideal, de proximidade, de afetividade, de intimidade, que beneficiaria a aprendizagem do aluno. A memória que sustenta esse discurso vem do discurso Outro que se apresenta como um não dito que estabelece uma relação “ideal” entre professor/tutor e aluno, relação essa que deve ir além de perguntar e responder, e que vem da educação presencial. Para denegrir o relacionamento estabelecido no AVA, o sujeito teve como parâmetro de comparação a educação presencial com cujos saberes o sujeito se mostra em processo de identificação, ao mesmo tempo em que se mostra em processo de contraidentificação com os saberes da EaD.

O relacionamento tido, pelo sujeito, como ideal é aquele capaz de provocar uma empatia com o professor (com o tutor não, pois a relação no AVA é tida como automática). Em relação à empatia, Souza (2004, sem página) afirma que

dentre as várias habilidades de um bom tutor, a empatia que resulta da capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando uma sintonia afetiva e a capacidade de comunicação, expressa na escuta atenta e respeitosa, são elementos componentes vitais no exercício da tutoria sedutora.

O estereótipo de relação fria e distante na EaD sobrepõe os pressupostos teóricos da educação a distância e resultados de pesquisas que demonstram a possibilidade de construção de vínculos afetivos na EaD.

### *5.2.2.3 Descristalização de estereótipo de aluno autônomo*

Nas subseções 5.1.2.1 e 5.2.2.1 demonstramos como o discurso do sujeito que se mostra em processo de identificação contribui para a cristalização do estereótipo do aluno autônomo na EaD. Nesta subseção, demonstramos o contrário: como o discurso do sujeito que se mostra em processo de contraidentificação ou não identificação contribui para a desconstrução desse estereótipo.

O sujeito, ao se mostrar em processo de contraidentificação, questiona e recusa esse estereótipo.

#### **SD44.**

eu acho que pro aluno se/ éh::... assim... o ideal néh?:... que a gente tem o aluno ideal e aquele que a gente... éh::... o REAL néh?:... o ideal... seria um aluno que fosse autônomo... que... ... meu ponto de vista a autonomia é fundamental... [...] ((TV10))

O sujeito aponta o aluno autônomo na EaD como ideal, mas não “real”. O verbo no futuro do pretérito (seria) reforça um efeito de sentido de possibilidade, de condicionalidade, o que coloca esse estereótipo como não real. Esse descrisitalização do estereótipo do aluno autônomo em EaD tem uma ancoragem em discursos da academia, como o de Belloni (2009), que afirma que a realidade da maioria dos cursos no Brasil não corresponde a esse estereótipo de aluno autônomo. A autora afirma, ainda, que “estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, digerindo pacotes ‘instrucionais’ e ‘regurgitando’ os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (BELLONI, 2009, p. 40). Além de contribuir para a descrisitalização de um estereótipo que faz circular imagens positivas em relação à EaD, a autora direciona os sentidos também

para uma passividade, uma falta de interação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Independente de esse estereótipo de aluno autônomo ser real ou ideal, é ele que circula e se materializa no discurso dos participantes desta pesquisa. Isso demonstra a importância da circulação dos discursos, como o estereótipo é reproduzido e, por sua vez, faz reproduzir esses discursos.

### ***5.2.3 Ethé do sujeito tutor virtual não identificado ou em processo de contraidentificação***

O sujeito em processo de contraidentificação com os saberes inscritos na FDEad produz um discurso que direciona os sentidos para a construção de um *ethos* de tutor questionador. Esse sujeito reproduz em parte os saberes da FDEad, mas questiona alguns desses saberes em alguns momentos. Já o sujeito que se mostra não identificado com esses saberes produz um discurso que constrói um *ethos* de tutor deslocado, pois se mostra identificado com os saberes da FDEpr e traz os saberes da FDEad como seu Outro, sob a forma de simulacro.

#### ***5.2.3.1 Ethos de tutor questionador***

O *ethos* de tutor questionador é construído pelo sujeito que se mostra em processo de contraidentificação com os saberes da EaD. É aquele sujeito que reproduz, em parte, esses saberes, questionando alguns pontos que essa FD pressupõe. Nas subseções 5.2.1.1 e 5.2.1.2, analisamos como o sujeito se mostrou contraidentificado: por meio do questionamento sobre a eficácia da avaliação na EaD e da apresentação de condições de trabalho desfavoráveis para o tutor virtual. As SDs analisadas demonstraram como ocorreu discursivamente esse processo de contraidentificação. Nesta subseção, discutimos como os efeitos produzidos por essa contraidentificação contribuem na construção do *ethos* de questionador.

Ao questionar a eficácia da avaliação (subseção 5.2.1.1), o sujeito traz um questionamento sobre a eficiência da metodologia adotada na EaD, do próprio curso e da modalidade, o que produz um efeito de dúvida que contribui para a construção do *ethos* de tutor questionador. Ao discursivizar a baixa remuneração e a falta de vínculo empregatício

como uma desvantagem da EaD (subseção 5.2.1.2), esse sujeito produz um discurso cujo efeito é de insatisfação com esse quesito. Esses questionamentos do sujeito não vêm em forma de perguntas, mas na forma de discursivizar essas questões colocando em dúvida esses aspectos da EaD, e produzindo um efeito de crítica à modalidade.

Outro aspecto que se mostra como um questionamento no discurso do sujeito tutor virtual é a questão da maturidade do aluno. A EaD é uma modalidade que atende, com muito maior recorrência, o aluno adulto. Se o fato de ele ser adulto e já ser um profissional se apresenta como uma dificuldade em um curso a distância, questiona-se pelo não-dito a eficiência do atendimento do público-alvo da modalidade. Além disso, discursiviza questionamentos em relação ao lugar social e discursivo ocupado pelo aluno no curso EaD.

#### **SD45.**

[...] no curso a distância... eu sinto... muitas vezes dificuldades... dos alunos se aproximarem para fazer perguntas... ou tirarem as dúvidas... [...] de repente... por acharem porque são adultos... né?:::.... e são professores... eles não deveriam ter essas dúvidas que eles têm... né?:::.... talvez eles tenham vergonha... de... levantarem um problema... ou... levantarem uma dúvida... né?:::.... bom... se eu sou professor... eu não deveria... ter essa dificuldade que eu tô tendo... então... essa... esse distanciamento eu acho que seria por isso também... ((TV2))

O sujeito se refere a um curso de especialização oferecido para professores da rede estadual de São Paulo. Ele discursiviza esse aluno como inseguro devido ao lugar social de professor que ele ocupa fora do curso, produzindo um efeito de que esse lugar de professor dificulta que ele ocupe o lugar social de aluno neste curso. Ele é aluno no curso EaD, mas não deixa de ser professor, tentando ocupar (inconscientemente) o lugar discursivo de professor, no curso em que ele é aluno, aquele que resolve as dúvidas e não aquele que as têm. Esse sujeito aluno/professor dividido é discursivizado em outro momento de maneira contrária:

#### **SD46.**

a minha experiência no ensino... presencial não foi com professores... já no ensino a distância foi com professores... neh?:::.... nós trabalhamos com a especialização... então... há alguns/ há um maior... como se pode

dizer?... há hierARQUIA mais VISÍVel... na sala de aula presencial... que eu trabalhei/... pelo tipo de alunos... que eram de gradUAÇÃO... ou alunos dih::... de nível médio... JÁ... no... no curso a distância... eles se sentem mais livres para questionar... e às vezes até agir de... uma maneira... um pouco mais... se impondo sobre você... por serem eles professores... é um pouco de conflito... nessa IDENTIDADE deles entre alunos e professores... ((TV5))

Esse sujeito discursiviza o aluno como confiante para questionar e interagir com o tutor virtual. O lugar social de professor que ele ocupa fora do curso, ao contrário do sujeito professor discursivizado na SD45, é o que dá segurança para que ele tenha essa atitude. O próprio sujeito tutor virtual se mostra como igual a esse aluno/professor quando aponta que quando se trata de cursos de graduação ou de ensino médio, há uma hierarquia que, conforme discursivizado por ele, não há em um curso de especialização.

Ao colocar em cheque o lugar discursivo ocupado pelo aluno no curso EaD, o sujeito constrói um *ethos* de questionador, colocando em dúvida o atendimento ao público-alvo da modalidade.

O sujeito tutor virtual constrói esse *ethos* de questionador também ao colocar em dúvida a eficácia da educação a distância para cursos em nível de graduação.

#### **SD47.**

[...] eu vejo que o aluno do Ensino a Distância... muitas vezes... estudam muito mais que um aluno de um curso presencial... então assim... éh::... eu acho... muito sacrificante... (também) assim... você fazer um curso de graduação... TODO a distância... porque ai demora em média quatro anos... quatro anos e mEIO... então ai quando chega o final do curso... o aluno já tá cansado... dessa metodologia... então assim... eu acho que... assim... cursos mais curtos do tipo de especialização... MBA... que eu já atuei também... éh::... eu acho que o aluno... acaba... se saindo melhor... porque que quando são de longa duração... eu vejo muita desistência... .. cansa... vai cansando... daquilo... [...] ((TV19))

O curso de graduação EaD é discursivizado como sacrificante, cansativo devido a sua longa duração. O sujeito questiona a eficácia da metodologia da EaD para esses cursos, produzindo um discurso que constrói um *ethos* de questionador. Ainda em relação a cursos

de graduação em EaD, o sujeito questiona seu aproveitamento para um aluno mais jovem, que acabou de sair do ensino médio.

#### **SD48.**

então... acho que assim... alunos... éh:::... mais maduros... igual por exemplo... as vezes igual um aluno que... deixou de estudar um TEMpo... ou que... já fez uma graduação... tá fazendo uma segunda graduação... o que eu percebo que esses alunos... mais maduros... que eles têm uma chance... maior de sucesso... porque eles são dedicados... néh?:::... então assim... se aluno... por exemplo... saiu do ensino médio... entrou numa graduação a distância... então assim... pelo o que eu vi... a chance dele abandonar... é muito grande... então assim eu acho ( ) que já é mais maduro... que já trabalha... que já tem MAIS responsabilidade... têm mais chance de sucesso no Ensino a Distância... ((TV19))

O sujeito em processo de identificação com saberes inscritos na FDEad produziria um discurso cujo efeito de sentido fosse de uma modalidade flexível de educação que pode ser cursada por diferentes perfis de aluno, ou seja, parte-se da premissa da educação para qualquer um a qualquer hora e em qualquer lugar. Como esse sujeito se mostra contraidentificado com esses saberes, ele constrói um *ethos* de tutor questionador, apontando falhas dessa premissa e questionando a metodologia da EaD.

#### *5.2.3.2 Ethos de tutor deslocado*

O sujeito tutor virtual constrói um *ethos* de tutor deslocado quando se mostra não identificado com os saberes inscritos na FDEad e produz discursos contrários aos saberes pressupostos por ela, reproduzindo saberes da FD com a qual se mostra de fato identificado. Esse sujeito se mostra incomodado com a falta de contato “olho no olho” com o aluno produzindo um efeito de “falta” em seu discurso. Esse sujeito também é aquele que materializa estereótipos negativos em relação à modalidade, como o de trabalho fácil e de relações frias na EaD.

**SD49.**

eh:::... no... no curso presencial... eu acho que o relacionamento... ele é muito mais próximo... entre professor e aluno... e como eu atuo com alunos (...) então tá na modalidade presencial... eu acho que é muito mais próximo... o relacionamento... ih:::... além de ser mais próximo... pelo fato de ser presencial... eu acho que é mais próximo pela IDADE que os alunos têm... né?:::... não seria ser só o fato de ser presencial... eh:::... no curso a distância... eu sinto... muitas vezes dificuldades... dos alunos se aproximarem para fazer perguntas... ou tirarem as dúvidas... pelo fato de eles terem que escrever... essas mensagens... né?:::... OU... também... ao fato de eles... muitas vezes tentarem se expressar... pela escrita... mas não conseguirem se aproximar do professor... né?:::... por não terem... eh:::... uma facilidade para escrever... ((TV2))

A necessidade de comunicação predominantemente pela escrita se deve à assincronicidade possibilitada pelas TIC. Esse tipo de materialização de discurso é visto pelo sujeito tutor virtual como complexo e dificultoso nas relações com o aluno, apontando a falta de facilidade na escrita por parte do aluno e colocando-o como responsável pela não proximidade com o professor. Ao mesmo tempo, traz a modalidade presencial, pelo não dito, como “o que é bom”, “próximo”, “adequado”, pois materializa a assincronicidade e comunicação escrita, características próprias da EaD, como empecilhos na relação com o aluno, o que não acontece na educação presencial. Em outros termos, poderíamos dizer, com base na diferenciação entre lugar social e discursivo proposta por GRIGOLETO (2005) que, embora seu lugar social seja o de tutor, o lugar discursivo, aquele mostrado no/pelo modo de discursivização é o de professor da modalidade presencial.

O sujeito que se mostra não identificado com os saberes da EaD produz um discurso com um tom de crítica à forma como os conteúdos são disponibilizados no AVA, construindo um *ethos* de tutor deslocado.

**SD50.**

[...] que o curso... é às vezes éh:::... exige muito mais dedicação... do que um curso presencial... então o aluno ele... TEM que ter... éh:::... essa... essa maturidade... de poder estudar... e tudo mais... néh?:::... porque é muito conteúdo... que éh:::... joGA do... vamos dizer assim... que o aluno tem que assimila... e tal... [...] ((TV30))

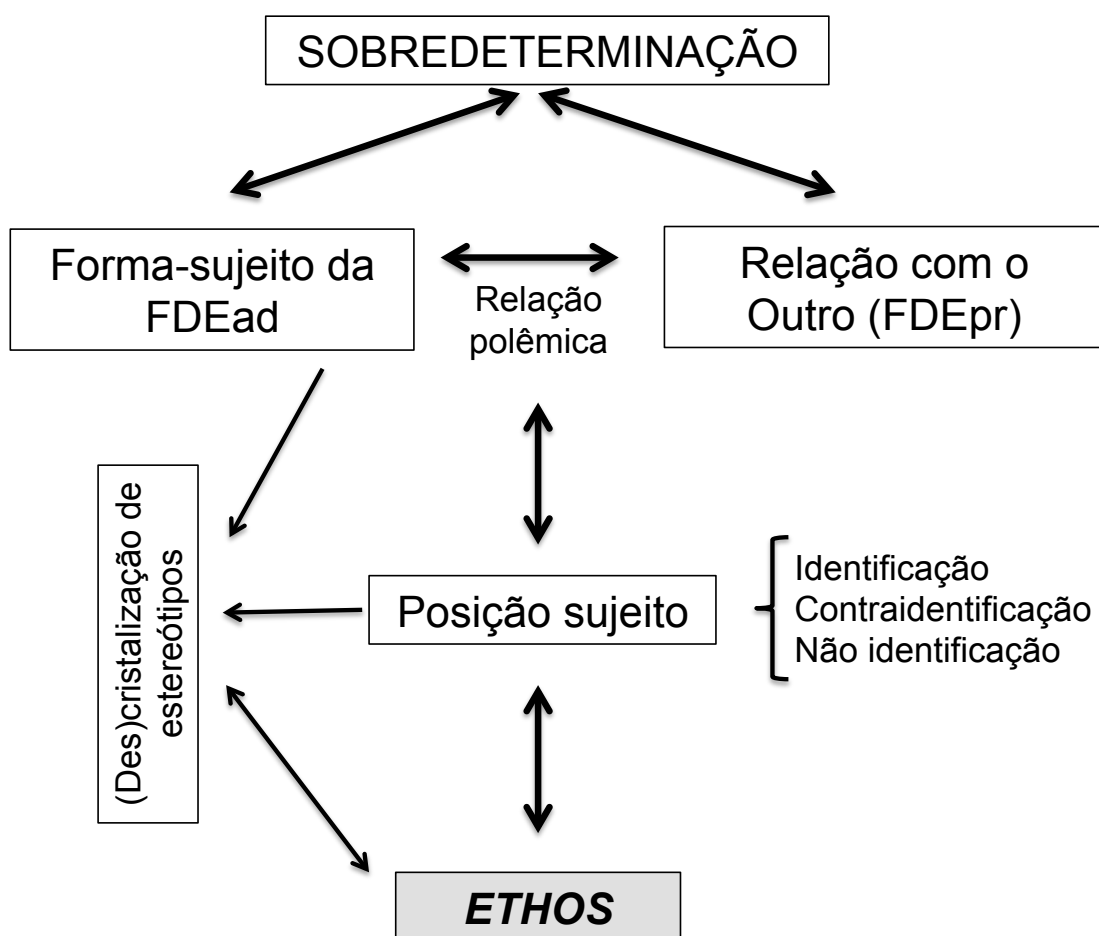
Apesar de, no início da SD, o sujeito fazer ecoar um discurso cujos sentidos poderiam apontar para um processo de identificação, pois contribuem para a descristalização do estereótipo da EaD como curso fácil, sua não identificação se materializa e quando ele discursiviza a disposição de conteúdos como “joGAdo”, desconstruindo a possibilidade de uma identificação, visto que o curso EaD precisa de mais dedicação porque o aluno tem que assimilar sozinho conteúdos que são jogados no AVA. Discursivizar um conteúdo como jogado produz sentidos que apontam para um não planejamento, uma aleatoriedade em relação a sequência de conteúdos disponibilizados para o aluno, o que vai contra a própria definição de EaD, que se caracteriza, em parte, como um método planejado de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais (PETERS, 2014), que pressupõe a separação física entre professor e aluno (KEENGAN, 1980), cuja comunicação deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e/ou outros (MOORE, 1973).

O *ethos* de tutor deslocado é construído não só nesta subseção, mas a partir do momento em que o sujeito se mostrou não identificado com os saberes FDEad. Nesta subseção, apenas sistematizamos essa construção para arrematar o processo de construção do *ethos* que tentamos descrever e analisar no decorrer de todo o trabalho.



## 6 DISCUSSÃO

Em nossa análise, identificamos três *ethé*: de tutor eficiente; questionador; e deslocado. Cada um desses *ethé* foram construídos, em função da posição-sujeito por ele assumida em seu discurso, o que determina também, a forma do sujeito discursivizar e a sua relação com o discurso Outro da FD à qual ele se filia.



**Figura 6:** Processo de construção do *ethos*.

**Fonte:** A autora, com base na análise do *corpus*.

Como demonstramos em nossa análise, o processo de construção do *ethos* do sujeito tutor virtual ocorre no entrelaçamento da tomada de posição do sujeito, da materialização de estereótipos e clichês e da relação da FD à qual o sujeito se filia com seu discurso Outro. Ao mesmo tempo em que esse entrelaçamento constrói o *ethos*, este, ao ser produzido materializa a posição sujeito, os estereótipos e a relação com o outro. Em outros

termos, a construção do *ethos* é um produto da sobredeterminação da forma-sujeito de uma FD que, neste caso específico, se encontra em relação polêmica com seu Outro. Essa relação resulta em uma posição sujeito na qual o sujeito, por meio de seu discurso, se mostra em processo de identificação, contraidentificação ou não identificação com a forma-sujeito da FD em análise. Nesse processo, estereótipos são cristalizados ou descristalizados, o que resulta na construção de *ethé* específicos.

O *ethos* de tutor eficiente foi construído pelo sujeito TV que se mostrou em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad e, por sua vez, materializou estereótipos e clichês que cristalizam imagens positivas da EaD e que descristalizam as negativas. No processo de construção desse *ethos*, a relação com o discurso Outro se mostrou polêmica, trazendo para o discurso simulacros da FDEpr.

O *ethos* de tutor questionador foi construído pelo sujeito TV que, ao mesmo tempo em que se mostra em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad, questiona alguns aspectos e traz para o discurso, memórias da FDEpr de maneira direta, sem ser sob a forma de simulacro, como uma referência para uma comparação, o que indica que esse sujeito se encontra em processo de contraidentificação.

No caso em que houve a inversão do Mesmo e do Outro, não houve processo de identificação nem de contraidentificação com a FDEad, e sim uma não identificação, pois esse sujeito se mostra filiado à forma-sujeito da FDEpr, construindo um *ethos* de tutor deslocado. Deslocado, porque está no lugar social de TV, mas discursiviza a partir do lugar discursivo de professor da educação presencial.

O sujeito TV em processo de contraidentificação e o não identificado se mostram semelhantes em alguns aspectos. O sujeito não identificado também questiona, a diferença é que ele traz a FDEad como simulacro, como discurso Outro da FDEPr, ao contrário do sujeito em processo de identificação.

Resumimos o processo de construção desses três *ethé* no quadro que se segue:

	<b>Sujeito tutor virtual em processo de identificação</b>	<b>Sujeito tutor virtual em processo de contraidentificação</b>	<b>Sujeito tutor virtual não identificado</b>
<b>Relação do sujeito do discurso com o sujeito do saber</b>	Reprodução dos saberes inscritos na FDEad.	Questionamento dos saberes próprios da FDEad.	Negação dos saberes inscritos na FDEad.  Reprodução dos saberes inscritos na FDEpr.
<b>Materialização de estereótipos</b>	Cristalização de estereótipos que fazem circular imagens <u>positivas</u> da EaD e de seus sujeitos.  Descristalização de estereótipos que fazem circular imagens <u>negativas</u> da EaD e de seus sujeitos.	Cristalização de estereótipos que fazem circular imagens <u>negativas</u> da EaD e de seus sujeitos.  Descristalização de estereótipos que fazem circular imagens <u>positivas</u> da EaD e de seus sujeitos.	Cristalização de estereótipos que fazem circular imagens <u>negativas</u> da EaD e de seus sujeitos.
<b>Relação do Mesmo com o outro</b>	O Outro é interdito, silenciado.  Quando aparece é sob a forma de simulacro.	O Outro é trazido como parâmetro de comparação para questionar saberes inscritos na FDEad.	Inversão do Mesmo e do Outro.  A EaD aparece como Outro da educação presencial.
<b>Relação de lugares de enunciação</b>	Lugar social coincide com lugar discursivo: tutor virtual	Lugar social e lugar discursivo coincidem, mas o sujeito materializa contradições e questionamentos.	Lugar social é de tutor virtual, mas o lugar discursivo é de professor presencial.
<b><i>Ethos</i> construído</b>	<i>Ethos</i> de tutor eficiente	<i>Ethos</i> de tutor questionador	<i>Ethos</i> de tutor deslocado

**Quadro 4** – Resumo dos processos de construção dos *ethé*.

**Fonte** – A autora.

Como estamos trabalhando com a relação entre duas FDs, na subseção 3.5, apresentamos um quadro com os semas positivos de cada uma, o que determina a forma-sujeito de cada uma. Após a análise, acrescentamos no quadro que se segue os semas negativos, ou seja, como cada FD é trazida para o discurso como discurso Outro.

Eixos Semânticos	FDEad		FDEpr	
	Semas + Mesmo	Semas – Discurso Outro	Semas + Mesmo	Semas – Discurso Outro
Funções docentes	Polidocência	Acúmulo	Docência	Descontrole
Interação	Assincronia (predominância)	Desconforto	Sincronia (predominância)	Distanciamento
Mediação pedagógica	Virtualidade	Desgaste	Presencialidade	Moleza
Aluno	Autonomia	Desinteresse	Interação	Inautenticidade
Relação docente-aluno	Proximidade (virtual)	Incômodo	Proximidade (face a face)	Frieza
Modalidade da língua	Escrita	Dificuldade de registro	Oralidade	Mal entendido
Condições de trabalho	Flexibilidade	Desvantagem	Seriedade	Facilidade

**Quadro 5** – Semas positivos e negativos das FDs.

**Fonte** – A autora.

Os semas ficam mais claros quando tratamos do sujeito tutor virtual em processo de identificação (FDEad) e o não identificado (FDEpr). Dividimos o quadro em três grandes colunas: Eixos semânticos, FDEad, e FDEpr. Os semas positivos representam o que é próprio de cada FD e os negativos, como o sema positivo da outra FD é trazida para esta como discurso Outro.

Nas funções docentes, vemos que o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como evidência a polidocência. Esse mesmo sujeito, traz o sema positivo da FDEpr (docência), sob a forma de simulacro, como um acúmulo de funções que poderiam ser divididas, o que pode resultar na ineficiência. Já o sujeito não identificado com a FDEad se mostra identificado com a FDEpr, trazendo como sema positivo a docência, e materializando a polidocência (sema positivo da outra FD) como

algo em que não se tem controle, principalmente ao se tratar das relações interpessoais, avaliação, e assincronicidade.

Em relação à interação, o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como sema positivo assincronia e traz a sincronia, sema positivo da FDEpr, como um desconforto. Como vimos nas análises, esse sujeito vê a sincronia como desconfortável, por ter que lidar com indisciplina, problemas pessoais, etc. Já o sujeito identificado com a FDEpr, traz como sema positivo a sincronia, e quando traz a assincronia para o seu discurso, ela é trazida como distanciamento nas relações entre professor e aluno.

No que tange à mediação pedagógica, o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como sema positivo a virtualidade e traz a presencialidade, sema positivo da FDEpr, como um desgaste, visto que precisa de muito mais “energia” para lidar com o alunado pessoalmente, o que causa um desgaste do docente, da voz, como mencionado pelo sujeito em nossas análises. Já o sujeito identificado com a FDEpr, traz como sema positivo a presencialidade e, quando traz a virtualidade para o seu discurso, ela é trazida como “moleza”, pois a dificuldade está nas relações presenciais.

O aluno, ao ser trazido para o discurso pelo sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como sema positivo a autonomia e traz a interação, sema positivo da FDEpr, considerando que o aluno tem mais possibilidades de interação com o professor. Por outro lado, o sujeito identificado com a FDEpr, traz como sema positivo a dependência, e quando traz a autonomia para o seu discurso, ela é trazida como inautenticidade, considerando que, apesar da autonomia, não se pode garantir se é o próprio aluno que faz suas atividades.

Na relação docente-aluno, ambas as FDs trazem como sema positivo a proximidade, pois para o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad a virtualidade pode proporcionar uma proximidade virtual muito efetiva, e para o sujeito identificado com a FDEpr, a relação docente-aluno constrói uma relação de proximidade. Para o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad, a proximidade face a face se resume em um sema negativo irritação, no sentido que o professor enfrenta situações de estresse ao lidar com as relações na presencialidade. Por outro lado, a proximidade virtual apresentada como sema positivo da FDEad, é trazida pelo identificado com a FDEpr como frieza, pois ele considera que somente as relações face a face são capazes de construir uma relação de proximidade.

Quanto à modalidade da língua, vemos que o sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como sema positivo a escrita. Esse mesmo sujeito, traz o sema positivo da FDEpr (oralidade), sob a forma de simulacro, como falta de registro, visto que o que foi falado pode ser mal interpretado e não se tem um registro para recorrer e retomar o que foi dito. Já o sujeito identificado com a FDEpr, traz como sema positivo a oralidade, e materializa a escrita (sema positivo da outra FD) como mal entendido, considerando que em que não se tem controle, principalmente ao se tratar das relações interpessoais, avaliação, e assincronicidade.

As condições de trabalho, ao serem trazidas para o discurso pelo sujeito em processo de identificação com a forma-sujeito da FDEad tem como sema positivo a flexibilidade, e traz a rigidez, sema positivo da FDEpr, como desvantagem da modalidade. Por outro lado, o sujeito identificado com a FDEpr traz como sema positivo a seriedade, e quando traz a flexibilidade para o seu discurso, ela é trazida como facilidade, considerando a facilidade como negativa, no sentido de que quem não dá conta de trabalhar com a rigidez precisa de algo mais “fácil” para que possa trabalhar.

Os sujeitos em processo de contraidentificação ficam no entremeio entre uma FD e outra, ora reproduzindo os saberes da FDEad, ora questionando-os. Sobre esses sujeitos em processo de contraidentificação, podemos dizer que ele não quer estar na EaD, ele quer é não estar em sala presencial, o que reflete na forma de discursivizar suas práticas docentes, pois, apesar de questionar os saberes da FD de referência, acredita que seja mais cômodo estar aqui do que lá.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta pesquisa, buscamos produzir aqui um efeito de fechamento esperado para uma tese, retomando nosso problema de pesquisa que se configurou em quatro questionamentos e demonstrando como eles foram respondidos no decorrer da análise e na articulação entre as partes deste trabalho:

- a) Como ocorre o processo de identificação, contraidentificação e não identificação do sujeito tutor virtual com a forma-sujeito da FD à qual ele está filiado?
- b) Existem estereótipos relacionados à docência que se materializam nos discursos desse sujeito durante o processo de identificação? Quais?
- c) Como o discurso Outro é trazido na discursivização das práticas pedagógicas abordadas pelo sujeito tutor virtual?
- d) Quais *ethé* o sujeito tutor virtual constrói ao discursivizar suas práticas pedagógicas?

Há vários aspectos que são próprios da EaD, como a divisão do trabalho do professor, a comunicação predominantemente escrita, o uso e o domínio de tecnologias, flexibilidade do horário de trabalho, possibilidade de interação com alunos em tempo e espaço diferentes, entre outros. Esses aspectos compõem os temas/objetos de uma semântica global que determina o que dizer e como dizer para se mostrar filiado a uma dada FD. Esse sistema semântico global (SSG) foi resumido no quadro 3. A partir desse SSG, o percurso analítico foi organizado de forma a responder as perguntas que compõem o problema de pesquisa.

O sujeito tutor virtual assumiu três diferentes posições-sujeito: mostrou-se em processo de identificação, em processo de contraidentificação, e como não identificado com os saberes inscritos na FDEad. Os estereótipos foram materializados, em uma relação como o Outro, direcionando os sentidos para a cristalização ou descristalização de estereótipos, conforme a tomada de posição do sujeito. Diante desse processo, identificamos a construção de três *ethé* também propiciados pela tomada de posição do sujeito: *ethos* de tutor eficiente (sujeito em processo de identificação); *ethos* de sujeito questionador (sujeito em processo de contraidentificação); e *ethos* de tutor deslocado (sujeito não identificado).

A relação com o Outro também ocorreu de três formas. No processo de construção do *ethos* de tutor eficiente, por se tratar de um sujeito em processo de identificação, o

Outro é silenciado, interditado. Quando ele aparece, é sob a forma de simulacro (“salas lotadas”; “aluno que não olha para sua cara”; “desgastante”). No processo de construção do *ethos* de tutor questionador, esse Outro aparece como memória ao questionar alguns dos saberes da EaD. Já no processo de construção do *ethos* de tutor deslocado, o Outro são os saberes da EaD, visto que o sujeito se mostra não identificado com esses saberes por estar identificado com os saberes da educação presencial. Portanto, nesse funcionamento discursivo, o sujeito discursiviza a partir do lugar social de tutor virtual, mas em seu discurso, ele se mostra no lugar discursivo de professor presencial, reproduzindo os saberes da educação presencial, como modelo a ser seguido pela EaD.

Ao comentar sua prática pedagógica, o sujeito tutor virtual em processo de identificação com os saberes inscritos na FDEad discursiviza sua tomada de posição (como identificado) quando reproduz esses saberes, tais como: seu papel na polidocência; a escrita como forma de comunicação no processo de ensino e aprendizagem; o uso de tecnologias como essencial para o tutor virtual; e a EaD vista como novas possibilidades de atuação para o professor.

O processo de identificação do sujeito com os saberes da EaD faz materializar discursos que direcionam para a cristalização do estereótipo do aluno autônomo da EaD e para a descristalização dos estereótipos de relações frias na EaD e de EaD como curso fácil. Toda a produção discursiva desse sujeito em processo de identificação faz com que ele se mostre de modo a construir uma imagem de si por meio das figuras de ágil, conectado, observador, paciente, dedicado, organizado e atencioso, direcionando os sentidos para a construção do *ethos* de tutor eficiente, o que corresponde ao “bom sujeito” da FDEad.

O *ethos* de tutor eficiente é, portanto, o resultado de um processo no qual ele vai se construindo e se reafirmando por meio da produção discursiva do sujeito que discursiviza a partir do lugar social e discursivo de tutor virtual. Nesse processo, o Outro é interditado e só aparece sob a forma de simulacro.

O sujeito tutor virtual que se mostra em processo de contraidentificação com os saberes inscritos na FDEad discursiviza sua tomada de posição (como contraidentificado) quando questiona esses saberes, tais como: a eficiência da avaliação na EaD, diante da assincronicidade da comunicação; as condições de trabalho propiciadas, em parte, pela polidocência. Esse processo de contraidentificação faz materializar discursos que direcionam para a cristalização do estereótipo de EaD como trabalho fácil e para a



descristalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD. A produção discursiva desse sujeito em processo de contraidentificação faz com que ele se mostre de modo a construir um *ethos* de tutor questionador no qual o Outro aparece como parâmetro para comparação.

A não identificação do sujeito com os saberes inscritos na FDEad se materializa quando ele se mostra identificado com os saberes inscritos na modalidade presencial. Esse sujeito não pode ser considerado desidentificado com a modalidade EaD, porque ele nem chegou a se identificar com essa modalidade, por estar identificado com a presencial. Essa não identificação é mostrada quando o sujeito produz um discurso que se opõe à assincronicidade, trazendo a modalidade presencial como um modelo a ser seguido pela EaD. Diante dessa tomada de posição, esse sujeito materializa discursos que direcionam os sentidos para a cristalização do estereótipo de relações frias na EaD. Todo esse processo discursivo resulta na construção do *ethos* de tutor deslocado. Nesse processo, temos uma inversão do Mesmo e do Outro. A EaD aparece como Outro no discurso desse sujeito não identificado com a EaD, sendo trazido sob a forma de simulacro.

Respondidas as perguntas que compõem nosso problema de pesquisa, podemos afirmar que nossa hipótese<sup>43</sup>, apresentada nas considerações iniciais não foi confirmada no decorrer de nossos percursos. Ao contrário, vimos que o sujeito tutor virtual não assume apenas uma posição sujeito, aquela esperada e compatível com o lugar social que ele ocupa. Ele assume outras posições (em processo de contraidentificação e não identificação) que questionam e contrariam os saberes próprios da FDEad. A partir de nossa análise e da desconstrução de nossa hipótese surge a tese deste trabalho: O processo de construção do *ethos* do sujeito tutor virtual ocorre numa relação triangular que envolve a tomada de posição do sujeito (em processo de identificação, em processo de contraidentificação ou não identificação), a materialização de estereótipos e a relação com o Outro do discurso, discursivizado a partir de um sistema semântico global que determina como se significa o Mesmo e o Outro.

Portanto, nossa proposta apresentou uma forma diferente de analisar o do *ethos* do tutor virtual, diferente das propostas que apresentam efeitos produzidos a partir de sua construção, em uma tentativa de persuasão ou adesão de um discurso. Descrevemos e analisamos o processo que envolve a construção do *ethos* de tutor virtual, considerando esse conceito como um processo inconsciente da discursivização de si.

---

<sup>43</sup> Hipótese: o sujeito que discursiviza a partir do lugar social de tutor virtual irá mostrar-se em processo de identificação com a forma sujeito da FDEad, reproduzindo, em seu discurso, os saberes próprios dessa FD.

Conforme esse sujeito que ocupa o lugar social de tutor virtual for tomando diferentes posições no processo de identificação, ele pode ressignificar os saberes da EaD e/ou construir novos estereótipos e *ethé*. Como diz Maingueneau (2008c, p. 134-135): “a passagem de um discurso a outro, que é seu antagonista, supõe uma modificação nesse modo de consumo, assim como provoca mudanças nos ritos genéticos e na população enunciativa”. Todas as mudanças ocorridas em quaisquer campos discursivos começam com o discurso e, conseqüentemente, com a construção e circulação de novos estereótipos, por isso a importância dos estudos discursivos aplicados aos mais diversos *corpora*.

Buscamos contribuir com a AD, propondo como tese uma nova forma de análise do *ethos* como decorrente de uma sobredeterminação discursivo-ideológica, e demonstrando como essa visão proposta pode ser aplicada a um *corpus* discursivo cujos sujeitos se encontram na posição social de tutores virtuais. Nossas análises demonstraram que o sujeito TV está em processo de identificação com a FDEad, visto que a EaD que temos hoje no Brasil, com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, ainda é marginalizada, predominando a propagação de estereótipos negativos em relação à modalidade. Isso pode ser devido à maciça identificação dos educadores em geral com a modalidade presencial.

Nossas análises mostraram também que o sujeito tutor virtual, muitas vezes, se insere na EaD para complementação de carga de trabalho e renda, ou por falta de opções. A instabilidade e a resistência sofridas pela EaD podem ser algumas das causas desse posicionamento cauteloso em relação à modalidade.

Como contribuição para o campo da Educação a Distância buscamos deixar uma reflexão sobre a necessidade de treinamento e valorização dos profissionais para que eles se sintam como “pertencentes” à modalidade, e se identifiquem com a forma-sujeito da FDEad, pois somente com sujeitos identificados, a modalidade pode crescer e se expandir de maneira adequada.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. **Memória e produção discursiva do sentido**. In: ACHARD, P. Et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALBUQUERQUE, D. I. P. **O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual**. 2014. 247 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122254>>.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, 2003, p. 327-340.
- ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, 2002, p. 169-184.
- ALONSO, K. M. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (Org.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: EdUFMT; Central de Texto, 2010.
- ALTHUSSER, L. De O Capital à Filosofia de Marx. In: ALTHUSSER et al. Trad. bras. Nathanael Caixeiro. **Ler O Capital**. v. I. Rio de Janeiro: Zahar ed, 1979, p. 11 – 74.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista ABED**, v. 10, 2011.
- ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.
- AMOSSY, R. **Les idées reçues: sémiologie du stéréotype**. Paris: Nathan, 1991.
- \_\_\_\_\_. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 9-28.
- \_\_\_\_\_. Ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 125-144.
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. Traducción y adaptación: GÁNDARA, L. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2005 [Título original: 1997].
- ANASTASIOU, L. G. C.; ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: ANASTASIOU, L. G. C. et al (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRE, H. A. **Gramática Ilustrada**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ASSIS, A. W. A.; MARECO, R. T. M. Enunciados em destaque: caminhos para uma abordagem em análise do discurso. **Linguagem (São Paulo)**, v. 2, p. 1-8, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, IEL, 1990. p. 25-42.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. 46. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BARBOSA, J.; SACCOL, A. Z.; SCHLEMMER, E. **MLearning e U-Learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Movel e Ubiqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr.; Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 1-46.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2009.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo, Pearson, 2009.

BLAYA, C. **Processo de Avaliação**. 2004. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm)>. Acesso em: 24 de setembro de 2015.

BOTELHO, F. V. U.; VICARI, R.M. Evaluation of Distance Course Effectiveness: Exploring the Quality of Interactive Processes. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2009, p. 39-46.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. A escrita de estudantes pré-universitários: representação e estereotipia. **Revista Filologia e linguística portuguesa**, n. 8. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 239-250.

BRANDÃO, H. P. GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construtor? **RAE**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2001. Disponível em: <[www.rae.com.br](http://www.rae.com.br)>. Acesso em 25 de setembro de 2015.

**BRASIL**. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 5 ago, 2015.

**BRASIL.** Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 5 ago 2015.

**BRASIL.** Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2007.

**BRASIL.** Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB. 2009. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-dejunho-de-2009/>>. Acesso em: 5 out 2015.

CALVO, L. C. S. A Identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 141-184.

CARDOSO, E.; CUNHA, T. O pavor da retórica e as suas origens. In **Revista de Comunicação e Linguagens**. Lisboa: Edições Cosmos, 1995.

CARDOSO, F. C.; PESTANA, T. M. P. Treinamento online (e-learning). In: BOOG, Gustavo G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron, 2001. p. 205-220.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. Educação a distância: uma análise dos modelos de ensino. **Revista EaD em foco**. Fundação Cecierj: v. 3, n. 1, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. **A Linguagem Falada Culta Na Cidade de São Paulo**. V. I - Elocucoes Formais. SAO PAULO: T.A.QUEIROZ, 1986.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006, p. 25-43.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 117-130, 2016.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu (et al.) São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, A. R. F. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2008.

COURTINE, J-J. **Metamorfoses do discurso político**. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, J.J. **Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2009.

CRUZ JUNIOR, D. F. **O ethos do enunciador dos romances de Machado de Assis: uma abordagem semiótica**. 2007. 363 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). São Paulo-SP. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2007.

CUNHA, R. B. **O discurso de divulgação científica na internet - Uma análise da revista ComCiência**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário das Ciências da Linguagem**. Lisboa: D.Quixote, 1978.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 29-56.

ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, A. **Ensino a distância – opinião**. 2007. Disponível em:<  
<http://opiniaoaalexander.blogspot.com.br/2007/09/ensino-distncia-ead.html>> Acesso em 9 set 2012.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2006. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERREIRA, Z. M. **Prática Pedagógica do Professor-tutor em EaD no curso Veredas: Formação Superior de Professores**. 2009. 312 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

FERRUGINI, L. et al. Gestão das políticas públicas de educação a Distância no Brasil: fragilidades e Potencialidades. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém: UNIREDE, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28.

GARRIDO, E. A. Patronos, estereótipos y violencia de género en las escuelas de educación básica em México. **Revista La Ventana**, v. 5, 2009.

GATTI, M. A. Estereótipo e pré-construído: é possível uma articulação?. **Signótica**, v. 26, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2014.

GEDDES, S. J. **Mobile learning in the 21st century: benefit for learners**. Knowledge Tree e-journal. 2004. Disponível em: <<http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/Geddes.pdf> 6th ed>. Acesso em 19 dez 2015.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOZZY, M. P. O desenvolvimento e as competências do mediador docente online durante sua vida profissional. In: **Conhecimento & Diversidade**, v. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/976](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/976)>. Acesso em: 30 ago 2015.

GRANJEIRO, C. R. P. Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos transversos sobre a formação discursiva. **Letras & Letras**. n. 22, v. 2, p. 133-141, 2006.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: Edufu, 2003.

GRIGOLETTO, E. O movimento de desidentificação do sujeito: uma reflexão a partir de 'Semântica e Discurso'. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO – SEAD. 1., 2003. Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.1-7.

GRIGOLETTO, E. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da análise do discurso. **Organon** (UFRGS), v. 24, p. 229-247, 2010.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO – SEAD. 2., 2005. Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoleto.pdf>>. Acesso em 1 nov 2015.

GUTIERREZ, F.; PIETRO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da análise do discurso. **Organon** (UFRGS), v. 24, p. 229-247, 2010.

HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada**: especificidades da construção da construção do ethos no processo de revelação da intimidade no blogs pessoais. Dissertação de Mestrado. Salvador, Instituto de Letras UFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. A construção do ethos da garota adolescente na revista Capricho. In: HEINE, P. HEINE, L. (orgs). **Entre o texto e o discurso**. Simões Filho: Kalango, 2011:141-164.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 7.ed. Porto Alegre, RS: Mediação Editora, 1995.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

IAHNKE, S.L.P.; BOTELHO, S. S. C.; OLIVEIRA, R. R.; SANTOS, R. A. P.; CARVALHO, J. T. **Educação Ubíqua**: a tecnologia dando suporte ao processo de ensino-aprendizagem em qualquer lugar, em qualquer instante. Rio Grande: FURG, 2013.

INDURSKY, F. A Fragmentação do Sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. **Discurso, Memória, Identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

\_\_\_\_\_. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, Ed. Pedro e João, 2007, p. 75 – 87.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. 2014. disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 13 dez 2015.

JÁCOME JÚNIOR, L.; MENDES NETO, F. M.; FLORES, C. D.; SILVA, L. C. N.; SOMBRA, E.L.; COSTA, A. A. L. Uma Extensão do Moodle para Recomendação Ubíqua de Objetos de Aprendizagem. **Revista Renote**, v. 10, n. 3, 2012.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KEEGAN, D. J. On defining distance education. *Distance Education*, v.1, n.1, 1980, p.13-36.



KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Ação Educativa/ Anped, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LACAN, J-J. **O Seminário – livro 5: as formações do inconsciente (1957-58)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LORTIE, D. The limits of socialization. In: \_\_\_\_\_. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975, p. 55-81.

LOWES, S. **Online teaching and classroom change: The trans-classroom teacher in the age of the internet**. Innovate v. 4, n. 3, 2008.

LUNARDI, R. C. **Educação superior a distância: evasão discente**. Dissertação (Mestrado Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LUZ, L. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2006. Caxambú **Anais...** Caxambu: ABEP, 2006.

MACKAY, A. P. M. G. **Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita**. São Paulo: Plexus, 2000.

MAIA, C. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Otero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

\_\_\_\_\_. A análise do discurso e suas fronteiras. (Tradução de Délcio Rocha). **Matraga**, rio de janeiro, v.14, n.20, 2007, p.13-p.37.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA E SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Ethos*, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 68-92.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008d.

\_\_\_\_\_. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R. ; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo. Editora Contexto, 2008e.

\_\_\_\_\_. **Discours et analyse du discours: une introduction**. Paris: Armand Colin, 2014.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, 1991, p. 149-158.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, v. 9, p. 119-145, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da Fala para a Escrita: Atividades de textualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2008, p. 1-9.

MATTA, C. E. da. MOOC: Transformação das Práticas de Aprendizagem. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, 2013.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e práticas**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MESTI, P. C. **Análise discursiva dos *ethé* de um sujeito político em campanha eleitoral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Maringá-PR. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-52.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010, p. 23-40.

MILL, D.; FIDALGO, F. Processo de trabalho na educação a distância virtual: contribuições para o debate. **Vertentes**, n.24, 2004, p.21-32.

MILL, D.; JORGE, G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades digitais. **Vertentes**, Edição Especial, São João Del Rei, 2007.

MILL, D. et al. Gestão da Educação a Distância (EaD): Noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes (UFSJ)**, v. 35, 2010.

MILL, D.; FIDALGO, F. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade média. **Trabalho & Educação**, v.16, n. 1, 2007, p. 75-98.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MITTMANN, S. ; A repressão discursivizada em vídeo no ciberespaço: cruzamentos de materialidades, de cenários e de formações. **Anais do 8. Encontro do CELSUL**. Pelotas: Educat, 2008.

MOORE, M. G. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, v. 44, 1973, p. 661-679.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, R. Distante dos estereótipos (entrevista com Reginaldo de Moraes). **Jornal da Unicamp**. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/maio2010/ju460pdf/Pag02.pdf](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2010/ju460pdf/Pag02.pdf)>. Acesso em 2 ago, 2015.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/?page\\_id=22](http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22)>. Acesso em: 2 set 2015.

\_\_\_\_\_. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, C. Estereótipos de gênero e cenografias em anúncios publicitários. IN: In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 139-150.

**NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação**. Histórico do TelEduc. Unicamp, s/d. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/?q=historico>>. Acesso em: 20 dez 2015.

NISKIER, A. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

OLIVEIRA, A; SCHERER, S. **Formação Continuada de Professores de Matemática a Distância: estar junto virtual e habitar ambientes virtuais de aprendizagem**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

OLIVEIRA, C. C; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, J. W.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, L. B.L. Do Enunciado em Foucault à Teoria da Multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. (Org.). **Foucault Vivo**. Campinas: Pontes, 1987, p. 11-42.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 20-25, abr. 1983.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, S.P.: Pontes; 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Lingüístico**, Forianópolis, v. 1, n. 1, 1998, p. 73-81.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico**, 4 ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era digital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARISI, D.; PARISI, M.; MARAN, V.; BATTISTI, G. U-Learning - O futuro do EAD? **Anais do Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID)**. Passo Fundo, 2014.

PASSETTI, M. C. C. Formação discursiva e a análise do *ethos* no discurso político eleitoral. 2011. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 5., 2011. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFGRS, p. 1-6, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. e intr. José Horta Nunes. Campinas : Pontes, 1999. p. 49-57.

PECHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas (1975). In: GADET; HAK. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUNICAMP, 1990. p. 163-252.

PECHEUX, M.; GADET, F. (1981). **A Língua inatingível**. Trad bras.: Mariani, B. e Mello, M. Elizabeth. Campinas: Pontes, 2004.

PEREIRA, M. E et al. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 144-153, 2011.

PEREIRA, E.C. R.; JOHN, V. M. A venda da fé pela mídia: análise do discurso religioso apresentado no programa de TV da Igreja Mundial do Poder de Deus. **Revista Anagrama**, v. 9, n. 2, 2015.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 3, cap. 10, p. 353-391.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**, NEAD-UFMT, 1996. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

QUARTEIRÃO, E. M.; SILVA, K. B. O. Docência e Educação a Distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 315-332, 2014.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. **Anais do X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores**. Lindóia: UAB-FNDE-UFSCar, 2009, p.243-258.

ROCHA, H. V. TelEduc: software livre para educação a distância. In SILVA, M. (Org.) **Educação on-line**. Rio de Janeiro, Loyola, 2003

ROCHA, P. B. **Uma análise dos estereótipos da figura feminina na constituição do sujeito mulher em propagandas de cerveja**. Anais do Jied imagem, 2012. Disponível em: <anais.jiedimagem.com.br>. Acesso em 15 set 2012.

RODRIGUES, C. A. C. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. **Revista Abed**, v. 10, n. 6, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_06.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

SÁ, I. M. A. **Educação a distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SAIZ, J. L.; RAPIMÁN, M. E.; MLADINIC, A. Estereotipos sobre los mapuches: su reciente evolución. **Revista PSYKHE**, v.17, n. 2, p. 27-40, 2008.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centrada nos alunos**. Trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, no. 18, 2003.

SANTOS, G. M.; MATTOS, J. T.; SOUZA, R. C.; GUARESI, R. O texto religioso sob a perspectiva da análise do discurso francesa: ênfase à constituição dos interlocutores. **Lingu@ Nostr@ - Revista virtual de estudos de gramática e linguística do curso de letras da Faculdade de Tecnologia IPUC – FATIPUC**, v. 1, n. 1, 2013.

SANTOS, E.M. **O efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático: Uma Leitura das Eleições Presidenciais de 2010**. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHINCARIOL, J. **Ensino a distância no Brasil pode dobrar em 5 anos**. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/ensino-a-distancia-no-brasil-pode-dobrar-em-5-anos>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da educação a distância. 2012. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em 8 ago 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v.17, n.1. 1986 , p.4-14

SILVEIRA, J. **Rumor(es) e Humor(es) na Circulação de Hashtags do Discurso Político Ordinário no Twitter**. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SILVESTRE, A. P. M. **O Eu e o Outro Online Discurso, Poder e Identidade nas Redes Sociais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Nacional de Brasília, 2013.

SOUZA, D. S.; FRANCO, S. R. K. Pesquisa Escolar: estratégia a ser utilizada para buscar conhecimento. **Revista do Professor**. Vol. 19, n. 74, 2003.

SOUZA, A. L. Os estereótipos nas piadas sobre baiano: humor e preconceito. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.2, n.1, jan/2011. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 2 set, 2015.

SOUZA, M. G. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: CONGRESSO DA ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2004. **Anais...**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/001-TC-A1.htm>>. Acesso em: 2 set. 2015.

SOUZA, M. M. P.;GASPARIN J. L. A relação professor-aluno e o processo de interação na educação a distância. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16., 2012. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012, p. 13-23.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning**. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 24 dez 2015.

TAROUCO, L. Educação a distância: tecnologias e métodos para implantação e acompanhamento. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL - WISE'99. 1999., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: WISE, 1999. p. 344-359.

THRELKELD, R.; BRZOSKA, K. Research in distance education. In: WILLIS, B. (Ed.). **Distance education: strategies and tools**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994, p. 41-66

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem** / Romero Tori. – São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 1- 23.

\_\_\_\_\_. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

\_\_\_\_\_. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

\_\_\_\_\_. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial, n. 4, 2014, p. 79-97.

VALENTIM, H. D. **Para uma compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem**, 2009. Disponível em: <[http://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo\\_Valentim\\_M-Learning.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf)>. Acesso em: 20 out 2015.

VAZZI, M. R. G. **Opinião sobre EAD, vantagens/desvantagens e Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2010. Disponível em: <<http://profmarciovazzi.wordpress.com/2010/08/20/opiniao-sobre-ead-vantagensdesvantagens-e-ambiente-virtual-de-aprendizagem/>> . Acesso em: 10 set, 2012.

VERISSIMO, C. Tecnologia Educacional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editoreschefes). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 63-64.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

VIANNEY, J. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e aos alunos do ensino superior presencial**. 2006. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VIEIRA, A. G.; QUELHASA, O. L. G. Análise da eficácia da educação a distância: o caso do mercado segurador. **Revista eletrônica sistemas & gestão**. v. 8, n. 2, 2013, p. 130-144.



WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EaD – uma construção coletiva. In: POMMER, A.; SILVA, E. W. da, WIELEWICKI, H. de G.; WISSMANN, L. D. M. W.; VERZA, S. **Educação superior na modalidade a distância** – construindo novas relações professor-aluno. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

## ANEXO 1 – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO – PROJETO NURC

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"....
<p>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</p> <p>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?)</p> <p>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</p> <p>4. Números por extenso.</p> <p>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</p> <p>6. Não se anota o cadenciamento da frase.</p> <p>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</p> <p>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</p>		

Fonte - Castilho e Preti (1986, p. 9-10)

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA**

**1 - Fale sobre o curso em que você atua na modalidade a distância.**

**2 – Conte-me como é o seu trabalho como tutor virtual.**

Pontos para instigar:

- Fale um pouco como é o seu relacionamento com os alunos.
- Como se dá o processo de ensino e aprendizagem no curso em que você atua?
- Como é realizada a avaliação dos alunos?

**3 - Qual o perfil ideal para um tutor virtual? Quais os requisitos necessários para uma boa atuação?**

**4 - Qual o perfil ideal para um aluno de curso a distância?**

**(Opcional) Comente sobre outros aspectos que observou em sua prática, ou sobre vantagens e desvantagens que você vê (caso veja) de se atuar na EaD ou na instituição em que atua.**