

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Karla Nazareth da Silva Euphrásio**

**Representações do tutor sob a ótica dos  
alunos da Graduação a Distância**

**Taubaté - SP**

**2013**

**Karla Nazareth da Silva Euphrásio**

**Representações do tutor sob a ótica dos  
alunos da Graduação a Distância**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**Taubaté - SP**

**2013**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

E891r Euphrásio, Karla Nazareth da Silva  
Representações do tutor sob a ótica dos alunos  
da graduação a distância./Karla Nazareth da Silva  
Euphrásio - 2013.  
78f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2013.

Orientação: Profª Drª Elisabeth Ramos da Silva,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Representações discentes. 2. Cognição e afetividade.  
3. Ensino a distância. I. Título.

**Karla Nazareth da Silva Euphrásio**

**Representações do tutor sob a ótica dos alunos da Graduação a Distância**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Elisabeth Ramos da Silva – Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.: Carlos Alberto de Oliveira – Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Marlene Silva Sardinha Gurpilhares – Faculdades Integradas

Teresa D`Ávila

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos sinceros:

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva pela generosidade, dedicação e afeto.

À UNITAU, a seus funcionários e professores, especial e principalmente, agradeço à Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, pela dedicação e doação de seu tempo e de seu material; à Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha Renda, pela atenção e pelo sorriso cheio de carinho; ao Prof. Carlos Alberto de Oliveira, pela participação indispensável na análise deste trabalho; à secretária do curso de Mestrado em LA Maria Aparecida Guedes Soares (Cidinha), por sempre se prontificar a ajudar.

À Prefeitura Municipal de Resende, por ter acreditado na necessidade do professor se atualizar.

À professora Alice Brandão, pela maneira com que me acolheu.

Aos meus colegas de curso, pela participação, apoio e amizade.

A todos os meus amigos, pelo incentivo, fé, ajuda e preocupação.

À minha família, principalmente a minha mãe Rosa e minha irmã Khelryn, pela cumplicidade, compreensão e incentivo.

Acima de tudo, a Deus!

“Faz forte ao cansado e multiplica as forças ao que não tem nenhum vigor”.

Isaias 40:29.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa cujo objetivo é identificar as representações de alunos de curso de graduação a distância quanto ao papel do tutor no processo ensino e aprendizagem. Acreditamos que compreender como esse aluno identifica o papel do tutor é de suma importância para fortalecer as metodologias dos cursos a distância, uma vez que se trata de uma forma de ensino e aprendizagem relativamente nova. Partimos do pressuposto que cognição e afetividade são fatores indissociáveis. Para realizarmos nosso objetivo, aplicamos um questionário a 45 alunos de EAD. Para analisarmos as respostas, utilizamos os construtos da Análise do Conteúdo de Bardin. Dessa forma, foi possível perceber que há afetividade entre aluno de graduação a distância e tutor, mesmo que não haja obrigatoriamente o contato entre eles. O estudo aponta também que o tutor precisa ter o domínio do conteúdo, didática e planejamento das aulas. Por fim, além da importância da presença e do bom relacionamento entre tutor e estudantes, notamos que estes veem o tutor no papel de um professor presencial. Isto revela que a EAD ainda não é concebida por esses alunos como uma modalidade diversa, com características próprias, mas sim como apenas um processo que substitui a Educação presencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações discentes. Cognição e afetividade. Ensino a distância.

## **ABSTRACT**

This paper presents a research which goal is to identify the representation of students of undergraduate e-learning course, as to the role of the mentor in teaching and learning process. We believe that to understand how this student identifies the role of the mentor is of utmost importance to strengthen the methodologies of e-learning courses, since it's a new form of teaching and learning about. We assume that cognitive and affective factors are inseparable. To accomplish our objective, we applied a questionnaire to 45 students of EAD. To analyze the answers, we use the constructs of the Content Analysis of Bardin. Thus, it was possible to realize that there is affection between undergraduate students and tutor at a distance, even if there is not necessarily the contact between them. It was possible to realize that exists affection between undergraduate e-learning and tutor-, even though there is not contact between them. The study also points out that the tutor needs to have mastery of content, teaching and planning lessons. Finally, besides the importance of the presence and good relationship between tutor and students, we noticed that students see the role of the tutor as a teacher attendance. This shows that the EAD is not designed for these students as a different modality, with its own characteristics, but only as a process that replaces education classroom.

**KYE WORDS:** Studentes representation. Cognition and affectivity. E-learning.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> O tutor ideal .....	55
<b>Tabela 2:</b> A característica(s) do tutor de EAD .....	57
<b>Tabela 3:</b> A contribuição do tutor para a sua aprendizagem .....	58
<b>Tabela 4:</b> Os aspectos negativos para a sua aprendizagem .....	60
<b>Tabela 5:</b> As modificações em seu curso a distância .....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EAD – Educação a distância.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

FUNDAÇÃO CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

NTE – Núcleos de Tecnologias Educacionais

Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
1.CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	4
1.1 Definição.....	4
1.2 Histórico .....	6
1.3 A Universidade Aberta do Brasil .....	12
1.4 A Fundação CECIERJ .....	13
1.4.1 O Consórcio CEDERJ .....	14
1.4.2 O tutor .....	16
1.4.2.1 O tutor a distância ou tutor virtual .....	18
1.4.2.2 O tutor presencial .....	20
2. CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	22
2.1 A linguagem na interação social .....	22
2.2 O aprendizado e o desenvolvimento .....	24
2.3 As relações entre cognição e afetividade segundo Vygotsky .....	26
2.3.1 O significado e o sentido da palavra .....	29
2.3.2 O conceito de perezhivanie .....	32
2.3.3 A memória nas reproduções das reações .....	35
2.4 As representações sociais .....	38
3 CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	44
3.1 Os sujeitos da pesquisa .....	44
3.2 O Instrumento .....	45

3.3 A análise dos dados: Análise de Conteúdo .....	45
3.4 A categorização .....	49
3.5 A inferência .....	52
3.6 A pesquisa .....	54
3.6.1 A análise dos dados .....	55
3.6.2 O resultado .....	62
CONCLUSÃO .....	65
REFERÊNCIAS .....	70

## Introdução

No Brasil, a Educação a Distância, doravante EAD, desenvolveu-se desde o início do século XX, agregando paulatinamente as tecnologias existentes. As tecnologias contemporâneas vêm provocando o interesse do brasileiro e estimulando o aprendizado e crescimento pessoal, além do desenvolvimento da Educação. E em resposta à procura crescente por cursos de graduação a distância, o Ministério da Educação, doravante MEC, pretende triplicar o número de alunos matriculados, até 2014, e tem como meta a instalação de polos de EAD em 20% dos municípios brasileiros<sup>1</sup>.

Essas inovações tecnológicas têm diminuído custo dos cursos de graduação a distância, especialmente para alunos que vivem longe das grandes cidades, dando-lhes uma formação com diploma reconhecido pelo MEC e pelo mercado de trabalho. Os alunos têm flexibilidade de horário, uma vez que organizam o próprio estudo; material didático de boa qualidade; acesso à biblioteca, inclusive virtual; além de tutores<sup>2</sup> para ajudá-los no entendimento da matéria.

A EAD, conforme com o Artigo 1º do Decreto Nº 5.622/05<sup>3</sup>, é uma modalidade educacional cuja mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo as atividades educativas em lugares ou tempos diferentes. Para promover esta modalidade de ensino em todo território do Brasil, foi preciso da união dos governos federal, estaduais e municipais e das universidades públicas, conforme podemos verificar no primeiro capítulo deste trabalho.

---

<sup>1</sup> HARNIK, S. *MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014*. UOL. São Paulo. 24 abr. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.

<sup>2</sup> Ver p. 13

<sup>3</sup> (BRASIL, 2005).

Assim, a EAD vem desenvolvendo metodologia, gestão e avaliação próprias, visando suprir a falta da presença do professor, no suporte ao aprendizado dos discentes. A disponibilização de livros, apostilas, videoaulas, videoconferência, biblioteca virtual (mídioteca) etc., encontrados na plataforma e no polo<sup>4</sup> do curso a distância, ou disponibilizados na *Internet*, é fundamental para o apoio e desenvolvimento do estudo dos alunos.

Nesta pesquisa, temos por objetivo identificar as representações de alunos de curso de graduação a distância quanto ao papel do tutor no processo ensino-aprendizagem. Partiremos do pressuposto que cognição e afetividade são fatores indissociáveis, de acordo com Vygotsky (1934, 2010a, 2010b, 2010c). Além disso, consideramos o conceito de representações sociais, segundo Moscovici (2011).

Acreditamos que compreender como o aluno de EAD identifica o papel do tutor é de suma importância para fortalecer as metodologias dos cursos a distância, uma vez que se trata de uma forma de ensino e aprendizagem relativamente nova. Cremos que, por ser ainda pouco compreendida, a EAD é vista como uma mera forma de compensar a falta da educação presencial. No entanto, trata-se de um ensino com características próprias e diferenciadas, por isso o papel de tutor também demanda de uma atuação que difere da prática docente em sala de aula.

Assim sendo, este trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo 1, iniciamos com a exposição sobre a Educação a Distância.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos de apoio às esta pesquisa. Iniciamos com as ideias acerca de cognição e afetividade (VYGOTSKY, 1934, 2010a, 2010b, 2010c), o conceito de *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1934). A seguir, abordaremos as representações sociais (MOSCOVICI, 2011), a fim de nos orientar na explicação de que nossas reações aos estímulos têm relação com ideias comuns ao grupo do qual pertencemos (MOSCOVICI, 2011).

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa propostamente dita: a metodologia empregada – Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a análise dos dados e os resultados.

---

<sup>4</sup> Polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL, 2007)

Nas considerações, expomos nossas reflexões acerca do assunto, a luz dos resultados obtidos.

Por último, acrescentamos que esse trabalho faz parte do Projeto Cognição e Afetividade, liderada pela professora Elisabeth Ramos da Silva. Ele foi inscrito no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, com o protocolo CEP/UNITAU n. 025/12, e aprovado em reunião de 13/04/2012.

# CAPÍTULO 1

## A Educação a distância

Iniciaremos nosso trabalho explicando o emprego da expressão Educação a distância, em seguida apresentaremos uma breve exposição acerca da história da Educação a Distância (EAD) no Brasil. Procuramos apresentar os principais órgãos responsáveis desta modalidade de ensino, aos quais o polo, onde nossa pesquisa foi aplicada, está subordinado e pretendemos esclarecer as principais funções desempenhadas pelo tutor do CEDERJ.

### 1.1 Definição

Primeiramente, resolvemos investigar qual expressão deve ser empregada: *Educação a Distância* ou *Ensino a Distância*? Apresentaremos os conceitos encontrados, a fim de nos posicionarmos para o desenvolvimento deste trabalho:

A palavra *educação* vem do latim *educātiō -ōnis* e tem por significado “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança, polidez” (CUNHA, 2010, p. 235). No Dicionário Aurélio Escolar (FERREIRA, 1988, p.234), encontramos:

1. Ato ou efeito de educar(-se).
2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor individual e integração social.
3. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo.
4. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino.
5. Nível ou tipo de ensino.
6. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas [...].

Segundo Torres (2004, p. 59), a acepção filosófica do vocábulo *educação* “está relacionada com a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Mas o termo designa, igualmente, o ato de formar indivíduo”.

A palavra *ensino* é derivada do verbo *ensinar*, do latim *īnsīgnāre*, que significa “transmitir conhecimento” (CUNHA, 2010, p. 248). Assim, verificamos a conceituação de *ensinar*:

1. Ministrando ensino de; transmitir conhecimentos de; instruir; lecionar.
2. Transmitir conhecimentos a; instruir; educar.
3. Dar ensino a; adestrar; treinar.
4. Dar a conhecer; indicar.
5. Dar ensino a; castigar, punir.
6. Ministrando ensino; transmitir conhecimentos; lecionar.
7. Dar ou mostrar como ensinamento; fazer conhecer.
8. Ministrando ensino;



dar aulas; lecionar. 9. Preguar, doutrinar. 10. Aprender por si (FERREIRA, 1988, p.251).

Também averiguamos o significado de *ensino*:

1. Transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado; instrução. 2. Os métodos empregados para se ministrar o ensino. 3. V. magistério. 4. Esforço para a formação ou a modificação da conduta humana; educação. 5. Adestramento, treinamento. 6. Castigo, ensinadela (FERREIRA, 1988, p.251).

Apesar de muitas vezes as definições de *educação* e *ensino* serem correspondentes, percebemos uma sutil diferença na significação entre Educação a distância e Ensino a distância, doravante ambas as expressões EAD. De acordo com Torres (2004, p. 60), o termo ensino “está relacionado, na linguagem popular, sobretudo, à didática do passado, dominada pela figura central do professor, bem de acordo com as propostas centradas na reprodução do conhecimento”.

Embora alguns autores empreguem como sinônimas as expressões citadas, para evitar mal-entendidos, neste trabalho, optamos pelo emprego da primeira, principalmente, por ser grande a disseminação delas pelos órgãos federais, associações, diversos autores, sites, entre outros. Observemos, por exemplo, em alguns textos, o uso da expressão *Educação a Distância*:

[...] *educação a distância* [grifo nosso] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O uso de tecnologias impressa e eletrônica, como forma primária de comunicação, é o que diferencia claramente a *Educação a Distância* [grifo nosso] das outras formas de educação (ALMEIDA, 2001, p. 42).

*EAD* [grifo nosso] é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora<sup>5</sup> (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA).

---

<sup>5</sup> ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. O que é Educação a Distância? Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq\\_ID=8](http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

## 1.2 Histórico

A Educação a Distância, prevista no artigo 80<sup>6</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96<sup>7</sup>), doravante LDB, já acontece no Brasil há algum tempo. Existem informações de cursos por correspondência, especialmente de datilografia, ministrados por professores e instituições particulares, desde o início do século XX.

Este período, iniciado em 1904, é conhecido como 1ª Geração de EAD, cujos cursos profissionalizantes têm por característica, além de serem ministrados via correspondência, a falta de exigência de comprovação de escolaridade. Os cursos de iniciação técnica profissionalizantes tornam-se notórios após a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), os quais promoviam a aquisição de suas apostilas, por meio de encarte de revistas e de jornais ou em alguns estabelecimentos e órgãos públicos, por exemplo, nos Correios, em todo o país. Estima-se que estes dois institutos educacionais, juntamente com outras instituições menores, tenham atendido cerca de 3 (três) milhões de estudantes, até o ano 2000<sup>8</sup>.

A 2ª Geração de EAD, cuja característica é o ensino através das mídias rádio e televisão, tem iniciativa, em 1923 (VIANNEY, 2003)<sup>9</sup>, quando Roquette-Pinto funda a primeira emissora de rádio no Brasil – a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro–, “uma emissora ligada diretamente à Academia Brasileira de Ciências, com fins científicos e sociais” (PRADO PIMENTEL, 1999, p. 22). Em 1936, muda de nome para Rádio MEC, ao ser doada ao Ministério da Educação e Saúde do

---

<sup>6</sup> “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programa de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.” Art. 80 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

<sup>7</sup> Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 maio, 2012.

<sup>8</sup> VIANNEY, 2003, p. 31.

<sup>9</sup> Acreditamos que a 2ª Geração de EAD no Brasil iniciou antes da década de 1970, com o emprego das emissoras de rádio, especialmente, conforme afirma Vianney (2003, p. 114) o “radio vive o momento de maior importância no início da década de 1960, quando foi utilizado como mídia preferencial para promover programas de alfabetização de massa”.

governo de Getúlio Vargas. Porém, para acontecer essa doação, ficou assegurado que sua programação fosse restrita a programas educativos.

Na década de 1960, o Movimento de Educação de Base, doravante MEB, ligado à Igreja Católica, cria as escolas radiofônicas para atuar no estado de Minas Gerais e nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As escolas radiofônicas tinham por finalidade levar a alfabetização<sup>10</sup> aos jovens e adultos, especialmente dos lugares subdesenvolvidos, mas também havia a preocupação em promover a conscientização da população, a fim de que esta pudesse mudar suas atitudes e comportamentos<sup>11</sup>.

Em 1962, a promulgação do Código Brasileiro de Telecomunicações, possibilita que o sistema de comunicações fosse empregado para fins educativos, porém, alguns anos mais tarde, tal fato se tornar obrigatório com a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (1969). Conforme Alves (2007) explica, “o Ministério das Comunicações baixava portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder para a transmissão de programas”. Durante este período, entre 1965 a 1970, são criadas as redes de televisão educativas pelo poder público, como a TVE do MEC (1964), FUNTEVE, atual TVE (1967), Fundação Padre Anchieta, atual TV Cultura (1967).

Na década de 1970, quando muitos autores marcam o início da 2ª Geração de EAD, são definidos “os processos sistematizados de design de curso a distância, com a utilização de material impresso, transmissão por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo com interação professor-aluno utilizando telefone, satélite e TV a cabo” (ALMEIDA, 2001, p. 42). Nesta década, a EAD atinge seu auge, sendo vista como modelo a ser seguido por outros países.

Durante a 2ª Geração, acontece a implementação de diversos projetos educativos com a participação das organizações não governamentais e das fundações sem fins lucrativos, como, por exemplo, o Telecurso II Grau (1978), fruto do convênio entre as Fundações Roberto Marinho (1977) e Padre Anchieta;

---

<sup>10</sup> Na época, o MEB promovia uma alfabetização ideológica, que consiste em ensinar a ler, pensar e agir.

<sup>11</sup> ROLDÃO, I. C. *O papel de uma rádio educativa*. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/MesasRedondas/lveteCardoso.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

Telecurso I Grau (1981), pela Fundação Roberto Marinho; Projeto “Educando o Educador” (1983), parceria da Fundação Brasileira de Educação com as Associações de Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais do Estado de Goiás, entre outros.

Na década de 1990, é iniciada a 3ª Geração de EAD, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, doravante TIC, pelas Instituições de Educação Superior, doravante IES. De acordo com Almeida (2001, p. 42), esta Geração “está relacionada com a utilização dos computadores pessoais e da *Internet*, viabilizando a interação síncrona e assíncrona entre professores e alunos”. Contudo alguns fatos importantes precedem a 3ª Geração de EAD, por exemplo, o uso de *stand alone*<sup>12</sup> ou rede local pelas IES, em 1985; uso de mídias de armazenamento – disquetes, vídeos, CD-ROM, etc. entre 1985 a 1998; a introdução de um projeto piloto, que visava à utilização de satélite na educação, em 1991; entre outros.

Em 1991, criação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, doravante RNP, ligada ao Ministério de Ciências e Tecnologia foi responsável pelo surgimento da rede acadêmica e da *Internet* no Brasil. Assim, a disponibilização da *Internet* acadêmica e, depois, da comercial, estimulou sua exploração pelos consumidores brasileiros. No início, a conexão era feita através de linhas discadas. Com o aumento dos acessos à rede, foi necessário que a conexão tivesse mais velocidade e mais segurança. Foram feitos novos investimento, e os usuários passaram a se conectar por meio da banda larga.

Em 1997, houve a implementação do Programa Nacional de Informática na Educação, doravante Proinfo, em parceira com os governos federal, estaduais e municipais, criando Núcleos de Tecnologias Educacionais, doravante NTE, que coordenavam a implantação de laboratórios de informática nas escolas e preparavam professores para incorporá-la em sala de aula. Com o Proinfo, objetivava-se não só a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, mas também a concepção de uma nova mentalidade nas escolas, com a educação

---

<sup>12</sup> “São chamados ***stand Alone***, ou ***stand-alone*** (literalmente “ficam em pé por si só”) os [programas](#) completamente autossuficientes: para seu funcionamento não necessitam de um [software](#) auxiliar, como um [interpretador](#), sob o qual terão de ser executados” (**Standalone**. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Standalone>>. Acesso em: 23 fev. 2013).

direcionada para o desenvolvimento científico-tecnológico, envolvendo o sistema educacional na formação de cidadãos voltados para uma sociedade tecnológica (EUPHRÁSIO, 2001). As metas ambiciosas impulsionaram a informática educativa, refratando em alguns professores, mesmo sem terem participado deste projeto, na transformação de sua visão de mundo: o uso das TIC na Educação de Base.

Entre a última década do século XX e a primeira do século XIX, as pesquisas e o desenvolvimento de projetos ligados à educação como uso da *Internet* das universidades brasileiras promovem, uma “formação de redes de cooperação entre as universidades para compartilhar os esforços na criação e ferramentas ou produção de conteúdos formatados para novos ambientes de aprendizagem” (TORRES, 2004, p. 74-75). Vários projetos educativos virtuais saíram do papel, como: criação da Universidade Virtual, Univir (Faculdade Carioca, 1996) orientação para mestrado online (PUC-Campinas, 1996); Formação de docentes para o Ensino Superior (Gama Filho, 1998); desenvolvimento do Software Aula Net (PUC-RJ, 1997); Cursos de especialização (em Educação, UFRJ, 1998; Engenharia de Produção, UFSC, 1998; Gestão de Instituições de Ensino técnico, LED/UFSC e SENAI, 1998); cursos de mestrado (Informática, PUCCAMP, 1998) e por videoconferência (Logística, LED-FUSC, 1998); são criados diversos consórcios entre universidade e estados e núcleos de EAD; entre tantos outros<sup>13</sup>.

Após promulgação da LDB, em 1996, algumas portarias e decretos relativos à EAD foram aprovados. Em 2002, a Portaria n. 335 criou uma comissão cuja finalidade é apoiar a Secretaria de Educação Superior, doravante SESu, na preparação de proposta de mudança das normas que regulamentam a oferta de EAD no nível superior e dos procedimentos relativos à supervisão e à avaliação do ensino superior a distância<sup>14</sup>. A Portaria n. 4.059/04 resolve sobre a utilização pelas universidades da modalidade semipresencial em seus cursos reconhecidos, até o

---

<sup>13</sup> Em nossa pesquisa, encontramos a afirmação da existência da 4ª Geração de EAD, sem associar a educação ao aparecimento de alguma tecnologia nova, mas à virtualidade: instituição, professor/tutor, discentes e ambiente de aprendizagem virtuais.

<sup>14</sup> Brasil, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

limite de máximo de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso<sup>15</sup>. O Decreto n. 5.622/05 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, estabelecendo as principais características e normas da EAD, no Brasil<sup>16</sup>, como por exemplo, o artigo 1º:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em 2006, a Portaria n.873/06 autoriza, em caráter experimental, da oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, “no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC”<sup>17</sup>. O Decreto nº 6.303/07, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”<sup>18</sup>.

Nos últimos anos, a EAD vem recebendo incentivos, especialmente governamentais, pois é meta do governo matricular cerca de 600 (seiscentos) mil alunos, em cursos desta modalidade de ensino, alcançando 1000 (mil) polos, até 2014<sup>19</sup>. Em fevereiro de 2013, por exemplo, foi assinado o Decreto 7.921 que

---

<sup>15</sup>Brasil, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)> acesso em: 27 fev. 2013.

<sup>16</sup>Brasil, 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: 21 out. 2011.

<sup>17</sup>Brasil, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

<sup>18</sup>Brasil, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 05 maio, 2012.

<sup>19</sup> HARNIK, S. *MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014*. UOL. São Paulo. 24 abr. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.

regulariza o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações - REPNBL-Redes<sup>20</sup>, o qual:

[...] destina-se a projetos de implantação, ampliação ou modernização de redes de telecomunicações que suportem acesso à internet em banda larga, incluídas estações terrenas satelitais, que contribuam com os objetivos de implantação do Programa Nacional de Banda Larga – PNBL (BRASIL, 2013).

O Decreto 7.921/13 tem como objetivo: reduzir as diferenças regionais; modernizar as redes de telecomunicações e elevar os padrões de qualidade propiciados aos usuários; e massificar o acesso às redes e aos serviços de telecomunicações que suportam acesso à *Internet* em banda larga (BRASIL, 2013).

Incentivos como estes promovem a transformação e a disponibilização de EAD, em todo território brasileiro, com acesso e utilização de equipamentos elétrico-eletrônicos, assim como o estímulo à expansão da cobertura de rede de *Internet* e de telefonia, dois grandes obstáculos para EAD brasileira.

A *Internet*, mais rápida e mais acessível financeiramente, permite que as TIC sejam utilizadas, cada vez mais, para a promoção da educação, estimulando seu uso, tanto pela iniciativa privada quanto pela pública. Deste modo, observamos que a EAD tem sido impulsionada, do ensino básico até a pós-graduação.

### **1.3 A Universidade Aberta do Brasil**

A Universidade Aberta do Brasil, doravante UAB, foi criada pelo Ministério da Educação, em 2005, para promover cursos, por meio do uso da metodologia da educação a distância, em consócio com as universidades públicas existentes nos estados. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

---

<sup>20</sup>Brasil, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7921.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7921.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

O Sistema UAB é uma rede construída de universidades públicas que oferece cursos superiores – graduação, extensão e pós-graduação. Foi criada especialmente para atender alunos pertencentes às camadas da população com mais dificuldade em ter acesso à formação universitária. Tem também como público-alvo professores que atuam na educação básica, além de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Contudo, qualquer estudante é aceito, desde que aprovado em vestibular e/ou no Exame Nacional de Ensino Médio, doravante ENEM, em razão da atual necessidade do Brasil incluir maior número de alunos na graduação, capacitar professores nas áreas em que atuam e formar mão de obra, especialmente de docentes.

A UAB incentiva e promove a parceria entre os governos federal, estaduais e municipais na criação de polos de apoio presencial, como estratégia para interiorizar e facilitando o acesso à Educação Superior. Ela tem como principais meta fazer com que aconteça a expansão dos cursos de graduação, de forma democrática; contribuir em pesquisas sobre educação superior a distância no país; avaliar estes cursos; possibilitar que cursos de graduação se desenvolvam de acordo com as propostas e necessidades educacionais dos estados e municípios; e financiar os processos de implantação, execução e formação de pessoas para atuarem nesta modalidade de ensino.

#### **1.4 A FUNDAÇÃO CECIERJ**

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, doravante CECIERJ, foi criada pela Lei Complementar Nº 103, de 18 de março de 2002, e tem como objetivo:

[...] democratizar o acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, utilizando a metodologia de educação à distância; a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou à distância e a divulgação científica (RIO DE JANEIRO, 2010).

O CECIERJ tem como meta social também a divulgação científica e a formação continuada de professores por meio de cursos de extensão, graduação e



pós-graduação. Promove, juntamente com as universidades federais e estaduais existentes no Estado do Rio de Janeiro, projetos que buscam o intercâmbio das atividades de ensino e pesquisa.

É de sua responsabilidade acompanhar, controlar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, em todo o estado. Esta fundação prepara materiais didáticos para todos os cursos que oferece e de apoio aos tutores; define normas; imprime livros, que são distribuídos nos polos; coordena e disponibiliza aulas, colocadas na plataforma, entre outras funções<sup>21</sup>.

A Fundação CECIERJ fica encarregada de realizar concursos para tutores e autoriza a concessão de bolsa de estudos e de pesquisa a eles. Dessa maneira, tenta colocar à disposição da população cursos de educação superior a distância gratuitos e de uma IES respeitada no Estado do Rio de Janeiro. E tem conseguido bons resultados.

#### **1.4.1 O Consórcio CEDERJ**

O Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, doravante CEDERJ, foi elaborado em 1999, e criado, em 2000. É composto, atualmente, pela reunião das instituições públicas de ensino superior desse estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doravante UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, doravante UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, doravante UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro, doravante UFRJ; Universidade Federal Fluminense, doravante UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doravante UFRRJ; e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, doravante CEFET-RJ.

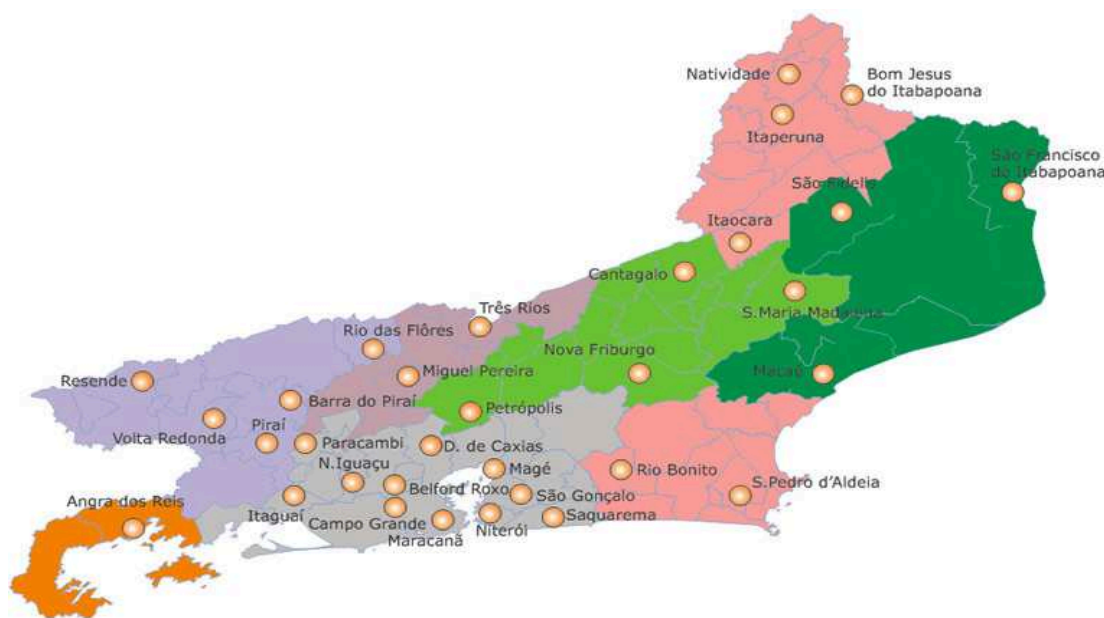
Por intermédio da Fundação CECIERJ, o CEDERJ oferece 13 (treze) cursos de graduação a distância, em 32 (trinta e dois) polos (veja no quadro abaixo), na modalidade semipresencial, disponibilizando materiais para estudo (livros, videoaulas etc.), proporcionando aulas presenciais com tutores nos polos de apoio presencial e/ou a distância para auxiliar os alunos em suas dúvidas. Em seus cursos

---

<sup>21</sup> Decreto n. 42.765 de 22 de dezembro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010). Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view\\_pdf.php?ie=MTEyMDk=&ip=Mjk=&s=ZGE4ZmZmYzgzMTE3MDQ2NDYxNzViZWZmZTljYmRkN2U=>](http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTEyMDk=&ip=Mjk=&s=ZGE4ZmZmYzgzMTE3MDQ2NDYxNzViZWZmZTljYmRkN2U=>)>. Acesso em: 05 maio, 2012.

de graduação, é utilizada a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem, doravante Plataforma AVA, e nos demais cursos, o Moodle.

**Figura 1:** Mapa dos polos do CEDERJ



Fonte: CEDERJ<sup>22</sup>

Nestas plataformas, há ferramentas para comunicação, como mural de avisos, e-mail e blog. São encontradas informações sobre os cursos e as salas de aula de cada disciplina, horários de tutoria presencial e a distância e para atendimento telefônico, calendário de provas, guia de curso; e também são disponibilizados materiais didáticos e paradidáticos; etc.

Existe a preocupação em manter a qualidade dos cursos. Por esta razão, os professores vinculados às universidades consorciadas são responsáveis por estabelecer os fundamentos teóricos que nortearão o curso de EAD; preparar conteúdo curricular a ser aplicado pelo tutor; orientar os tutores quanto à condução do projeto político-pedagógico do curso; organizar os materiais didáticos; cuidar da tutoria e preparar a avaliação.

---

<sup>22</sup> Disponível em:

<[http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=22](http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=22)>.

Acesso em: 06 mar. 2013.

Os alunos do Consórcio CEDERJ fazem as avaliações presenciais, obrigatoriamente, nos polos e as avaliações a distância são enviadas para estes pelos Correios. Apesar de estes discentes não serem obrigados a assistirem às aulas presenciais diárias, algumas disciplinas exigem deles um número mínimo de presença no polo<sup>23</sup> para atividades, como a execução das aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, estágios obrigatórios.

#### **1.4.2 O tutor**

Tutor é o nome que normalmente é empregado para se referir ao professor da EAD; é o mediador entre o professor coordenador da disciplina, o estudante e o material didático. Também recebe outras denominações, por exemplo, mediador, monitor, formador, professor-animador etc. A palavra tutor é derivada do *latim tūtor - ōris*, Segundo Cunha, (2010, p. 658), tutor é “protetor, defensor, pessoa legalmente encarregada em tutelar alguém”. Para algumas instituições educacionais, a escolha da denominação *tutor* a este profissional se dá, conforme Vianney (2003, p. 227), para “ênfatar a responsabilidade individual entre aquele que orienta e seu orientando”.

Após a aprovação em concurso, o que não atribui a esse profissional vínculo no quadro de funcionários efetivos da IES, o tutor é treinado e avaliado pela universidade responsável pelo curso de cuja disciplina irá ministrar. Completada esta fase, o tutor recebe uma bolsa de estudos e de pesquisa, que poderá ser renovada (ou não) após a apresentação de um relatório anual, contendo explicações de suas atividades.

O tutor, assim como qualquer professor, necessita ter segurança no conteúdo da(s) disciplina(s) que ministrará e também no manejo da plataforma do

---

<sup>23</sup> O polo de apoio presencial é “a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007).

curso, conforme ressalta os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007c, p. 22)<sup>24</sup>:

[...] o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação.

O tutor do Consórcio CEDERJ tem funções importantes, como, por exemplo, “colocar a *presença humana* [grifo nosso] no processo de aprendizagem, tornando a EAD um processo menos solitário e mais comunitário”<sup>25</sup>; apoiar os discentes com o conteúdo específico; ajudá-los a sanar as dúvidas; indicar-lhes alternativas de aprendizado com pesquisas e leituras, orientando-os sempre que for preciso, entre outras. Ele deve ajudar na formação de grupos de estudos e na utilização das ferramentas encontradas na plataforma.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (p. 21),

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

---

<sup>24</sup> Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EAD (BRASIL, 2007c).

<sup>25</sup> PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-presencial>>. Acesso em: 29 out. 2012.

São funções do tutor do CEDERJ<sup>26</sup>:

[...] estimular e promover a formação de grupos de estudo no polo;

incentivar e ensinar o uso de todos os recursos de aprendizagem oferecidos pelo CEDERJ”; particularmente a tutoria a distância, os fóruns e chats na plataforma, bem como as atividades presenciais obrigatórias agendadas

auxiliar os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos no sentido dele traçar uma estratégia de estudo para alcançar metas específicas dentro de um cronograma, marcado pelas avaliações presenciais [...];

[...] apoiar os alunos diretamente em relação ao conteúdo específico, tirar suas dúvidas, apontar-lhes alternativas para aprendizagem, recomendar leituras, pesquisas, atividades.

#### 1.4.2.1 O tutor a distância ou tutor virtual

O tutor a distância, também denominado tutor virtual, geralmente atua na IES, auxiliando e orientando o discente pela *Internet*. Segundo Silva, G. C. (2010, p. 69), este profissional indicará o percurso “que deverá ser desenvolvido pelo aluno na disciplina a qual tutora”, mediando

[...] o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007c).

São suas atribuições<sup>27</sup>:

Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área.

---

<sup>26</sup> PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-presencial>>. Acesso em: 29 out. 2012.

<sup>27</sup> PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-a-distancia>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

Participar das atividades de capacitação/avaliação de tutores propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria e pelos tutores coordenadores de disciplina.

Auxiliar o professor Coordenador de disciplina em todas as suas funções, inclusive na capacitação e apoio aos tutores presenciais.

Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações da disciplina sob sua responsabilidade.

Atender as consultas dos estudantes, sempre ajudando-os a encontrar a resposta, certificando-se de que a dúvida foi sanada.

Orientar, através da prática, para a metodologia de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.

Orientá-los sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem.

Encorajar e auxiliar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação: bibliotecas virtuais, endereços eletrônicos, bibliotecas etc.

Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado.

Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma (fórum, 'chats', construção de páginas da disciplina, formação de grupos de estudo virtuais, etc).

Acompanhar e atualizar as informações pertinentes à sua disciplina na plataforma.

Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais.

Comunicar-se com os estudantes ausentes nas avaliações por e-mail / telefone, encorajando-os a recorrer à tutoria à distância / presencial como um auxílio no processo de aprendizagem.

Participar de encontros, atividades culturais, videoconferências e seminários presenciais programados pela coordenação do curso.

Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos estudantes, bem como as tarefas designadas pela Coordenação do Curso.

Participar da correção das avaliações tanto presenciais como a Distância bem como da elaboração de gabaritos.

Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático.

Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ, dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando avaliação para renovação da mesma.

#### **1.4.2.2 O tutor presencial**

O tutor presencial atua nos polos de apoio presencial. Este profissional também tem como função conduzir os trabalhos obrigatórios de campo e de laboratório.

É importantíssimo o desempenho do tutor, auxiliando os estudantes, a fim de que estes possam fazer, adequadamente, a transição entre a educação presencial e a EAD. Ele deve orientar os discentes na busca pela autonomia do processo ensino-aprendizado e na criação de novos hábitos de estudos. Existem metas a serem cumpridas, e os alunos de graduação a distância podem ficar atrapalhados com o cronograma, o que pode provocar o trancamento da matrícula.

São atribuições do tutor presencial<sup>28</sup>:

Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da disciplina.

Conhecer a estrutura de funcionamento do polo regional onde atua.

Participar das atividades de capacitação / avaliação dos tutores propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria, coordenação de tutoria e coordenadores de disciplinas (no mínimo 3 atividades por período letivo) [...].

Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manterem em dia.

Conhecer as ferramentas de apoio oferecidas para as disciplinas em que atua, orientando os estudantes para o uso dessas ferramentas.

Incentivar os estudantes a participarem das atividades oferecidas pelas disciplinas em que atuam, tanto as presenciais quanto as oferecidas na plataforma.

---

<sup>28</sup> PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-presencial>>. Acesso em: 29 out. 2012.

Estar presente no Polo, no horário previsto, para atendimento e orientação dos estudantes.

Orientar os estudantes nas aulas práticas e trabalhos em grupo estabelecidos pela coordenação de disciplina.

Orientar, através da prática, o estudante para a metodologia da educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.

Familiarizar o estudante com o hábito da pesquisa bibliográfica (sugerida ou não no material didático), no sentido do aprofundamento e atualização dos conteúdos das disciplinas.

Assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo.

Discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo.

Participar da aplicação das avaliações presenciais seguindo escala feita pelo diretor de polo, em numero proporcional à carga horária total de cada tutor.

Participar da confecção do gabarito de correção das avaliações, quando solicitada pelo coordenador de disciplina.

Corrigir as avaliações a Distância (AD).

Emitir o relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para o coordenador da disciplina e a folha de frequência semanal dos alunos, a ser entregue ao tutor coordenador ou ao diretor de polo.

Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina, bem como com o tutor coordenador e a direção do polo, informando-os sobre o andamento da disciplina.

Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ, dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando avaliação para renovação da mesma.



## **Capítulo 2**

### **Os pressupostos teóricos**

Iniciamos esse capítulo com uma breve exposição sobre a linguagem como mecanismo de interação social, uma vez que utilizamos material escrito (questionário) para análise. Em seguida, abordaremos as ideias de Vygotsky (1934, 2010a, 2010b, 2010c) quanto ao papel da afetividade no desenvolvimento humano. Acreditamos que a constituição humana deve ser estudada como um todo, isto é, uma composição de corpo e mente.

Estas considerações servirão de base às proposições acerca das representações sociais. Partiremos do pressuposto que a língua – objeto da linguística –, como uso coletivo, de pensamento e de interação social, e a palavra – objeto da Análise de Conteúdo –, material que carrega significados exteriores e interiores, servindo de base para as representações, nosso objeto de estudo.

#### **2.1. A linguagem na interação social**

Ao traçar um paralelo entre os conceitos de Saussure e Chomsky, Marcuschi (2008) percebe que existe uma diferença fundamental entre as teorias destes dois autores sobre a linguagem. Enquanto para Saussure ela é uma instituição e convenção social, para Chomsky, é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Contudo, ambos os autores consideram a linguagem uma atividade social e histórica. De um modo mais abrangente, Marcuschi (2008, p. 240) conceitua a língua como “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia durante o tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”.

A linguagem é um dos elos de uma corrente que governa, controla e conecta os indivíduos em grupos sociais. Através da linguagem, cada sujeito transmite a outros pensamentos, vontades, desejos e também valores, crenças, normas e organizações, os quais lhe são inculcados, no correr do tempo, pela sociedade em que se encontra inserido.

Entre as razões de as pessoas se unirem em sociedade, está o fato de que necessitam se comunicar; porém, no momento em que a comunicação acontece, atuam valores conflitantes e outros convergentes. Segundo Bakhtin (2006, p. 117), a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”.

Para Petter (2007, p. 11) a linguagem verbal é definida como:

[...] a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. Como realidade material – organização de sons, palavras, frases – a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

A linguagem é concebida também, conforme Koch (2001) expõe, como forma de ação ou interação entre os indivíduos. Segundo esta autora, a linguagem é vista

como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (2001, Introdução).

A linguagem transpassa ideias internalizadas, as quais são incorporadas, ao longo do tempo pelo meio sócio-histórico-cultural. Este fato torna os indivíduos cúmplices uns dos outros, da visão de mundo, vindo a si mesmos nas características e ideias apresentadas.

Para elucidar questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos, Koch (2002, p.19), em sua pesquisa, tem como ponto de partida uma concepção sociointeracional de linguagem, que é vista “como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade

sociocomunicativa”. A expressão<sup>29</sup> de uma ideia não é estática, há mudanças e adequações, porque acontece num contexto, como o desenvolvido nesta pesquisa, na qual os discentes expuseram angústia, aplausos, questionamentos e opiniões, construídos a partir da influência de relações sociais.

A partir da concepção de Goldstein, Vygotsky (1998, p.163) percebeu que “a fala interior não é de alguma forma fala, mas antes uma atividade intelectual e afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras”. Como Vygotsky metaforiza, “palavra é o microcosmo da consciência humana” (p.190), entendemos que por meio da linguagem os indivíduos proclamam sua compreensão e reação ao mundo.

Se é no significado da palavra “que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (OLIVEIRA, 1992, p. 81), é através da linguagem que as pessoas expressam esse pensamento verbal. Identificamos, assim, as respostas aos questionários como uma forma de comunicação, de expressão dos discentes acerca de seus pensamentos e sentimentos.

## **2.2 O aprendizado e o desenvolvimento**

Em seus estudos a respeito da origem do desenvolvimento dos processos humanos, Vygotsky (2010a) observou que existe uma relação direta entre o aprendizado e o desenvolvimento, desde o nascimento do indivíduo, pois “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 103).

De acordo com Oliveira (1997, pág. 58),

[...] o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

---

<sup>29</sup> Expressão é “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Quando um aluno tem dificuldade em aprender a matéria, acaba tendo seu desenvolvimento limitado; então, a função do professor é intervir de alguma forma, agindo como jardineiro<sup>30</sup> ou construtor<sup>31</sup>, conforme a classificação metafórica de Sardinha (2007).

Um estudante que faz sua tarefa sem ajuda ou mediação de alguém está na fase denominada *nível de desenvolvimento real*, que “caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas” (OLIVEIRA, 1997, pág. 59). Contudo, um aluno da mesma classe poderá estar em outra fase, chamada *nível de desenvolvimento potencial*, pois consegue fazer a tal tarefa com a ajuda de alguém – professor, tutor, mãe, pai, colega etc. Este nível capta um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas posteriores às consolidadas, as etapas em que a inferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual (OLIVEIRA, 1997). A ajuda de outra pessoa faz com que o estudante comece a perceber uma nova forma de ver o mundo/matéria, a perceber que a “fronteira” de seu conhecimento foi estendida.

Após verificar esses dois níveis do desenvolvimento humano, Vygotsky (2010a) postula a *zona de desenvolvimento proximal*, doravante ZDP, como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97). Segundo Oliveira (1997, pág. 62),

O professor tem o papel explícito de inferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorriam espontaneamente. [...] A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

---

<sup>30</sup> Metáfora: “**O professor como jardineiro**” – Ele cuida com carinho cada um de seus alunos, atendendo individualmente suas necessidades (SARDINHA, 2007, pág. 76).

<sup>31</sup> Metáfora: “**O professor como Construtor**” – Fornece aos discentes matérias-primas e instrumentos para que possam ter uma boa base para a construção de seus conhecimentos (SARDINHA, 2007, pág. 77-78).

As inferências que o professor faz no processo ensino-aprendizagem e a interação acerca da matéria entre estudantes permitem a estes se ajustarem e desenvolverem melhor as tarefas, os trabalhos e o estudo que vierem em sequência.

Neste sentido, o tutor tem um papel fundamental para promover esse salto qualitativo na aprendizagem. No entanto, a interferência do tutor não é tão constante quanto a do professor presencial, pois este está sempre atento às dificuldades dos alunos, enquanto aquele precisa esperar que o aluno solicite a sua ajuda.

### **2.3 As relações entre cognição e afetividade segundo Vygotsky**

O advogado, filósofo, ensaísta, professor e crítico literário Lev S. Vygotsky começou na psicologia no início do século XX. Nesse período, surgiam alguns pressupostos baseados no trabalho de René Descartes<sup>32</sup>, o qual afirmava que a ciência relativa ao homem deveria ficar restrita ao estudo de seu corpo físico, ficando o estudo da mente (alma) humana sob a responsabilidade da filosofia.

No início da década de 1930, Vygotsky se interessou pelo estudo das emoções e seus déficits. Em seus manuscritos, Vygotsky expressa claramente sua oposição aos estudos das emoções vigentes, por serem essencialmente dualistas – como as concepções que separavam pensamento e linguagem, indivíduo e sociedade, corpo e mente. Para ele, não havia uma oposição entre as ideias, mas uma interação.

Esse autor, ao analisar a teoria de James-Lange<sup>33</sup>, criticou-a pela similaridade com a teoria dicotômica de Descartes. Segundo Van Der Veer e Valsiner (2006, p. 384), Vygotsky afirmava que a psicologia contemporânea não

---

<sup>32</sup> A teoria das emoções de Descartes está em *As paixões da alma* (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 378).

<sup>33</sup> Em sua teoria da emoção, James-Lange propunha que as mudanças fisiológicas que acompanhavam as emoções (como o suor) resultavam diretamente da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador. Para esses autores, por exemplo, o choro causa a tristeza, o tremor causa o medo. (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 378-379).

conseguia encontrar uma forma para entender a ligação entre pensamentos e sentimentos e a atividade do corpo.

Oliveira e Rego (2003) relatam que o autor russo examinava, com profundidade, as teorias formuladas antes de defender seu ponto de vista. Desse modo, procurando embasar a análise crítica feita à teoria de James-Lange, Vygotsky encontrou os escritos do filósofo Espinosa, que continha uma concepção monista. Nessas teorias havia respostas para as questões que envolviam corpo e alma, como complementares de uma mesma substância. Como se depreende do excerto abaixo:

De acordo com a teoria espinosana, quando vivemos – pensamos, agimos, afetamos e somos afetados – há um total equilíbrio entre as duas realidades (corpo/alma). Portanto, tudo o que nos afeta, afeta simultaneamente corpo e alma. Essas afecções, assimiladas pelo homem nas interações sociais, despertam sentidos que podem aumentar ou diminuir a sua capacidade de agir. São esses sentidos que designam os afetos. Assim, é em meio às afecções, que o homem passa a conhecer-se e a relacionar-se (SILVA, E. F. 2010a, p. 42-43).

Assim, Vygotsky (VAN DER VEER; VALSINER, 2006) percebeu que havia encontrado, nos estudos do filósofo holandês, uma consonância para uma teoria que explicasse a relação entre as emoções inferiores das crianças e as emoções superiores dos adultos. Vygotsky argumentava:

Não existem sentimentos que, por causa de um privilégio de nascimento, pertencem à classe superior, e ao mesmo tempo outros que, por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença em riqueza e complexidade, e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental (VYGOTSKY, 1984b apud VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 385).

Buscando entender as diferenças das emoções, através de comparação entre humanos e animais, e entre adultos e crianças, Vygotsky verificou que há um desenvolvimento das emoções. Para ele, as emoções primitivas originais, como a alegria, a cólera e o medo, poderiam transformar, refinando-se, tornando-se emoções superiores, como o despeito e a melancolia. Defendia a ideia de “que no processo de evolução do animal ao homem as emoções não progridem mas diminuem, atrofiam-se” (VYGOTSKY, 2010c, p. 134).

Contrariava, assim, a teoria dualista de que as emoções eram inatas e imutáveis, deveriam ser controladas, mas não poderiam se sofisticar. Nesse sentido, observamos o trecho abaixo:

A falta de uma perspectiva de desenvolvimento pode ser explicada, pelo menos parcialmente, pela divisão entre mente (alma) e corpo. É difícil para um dualista imaginar a qualidade das emoções mudando aos poucos, à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Os processos corporais jamais podem se desenvolver em emoções superiores, porque emoções superiores pertencem ao domínio da alma. Pela mesma razão, será difícil oferecer uma explicação da vida emocional que conecte as emoções a outros processos psicológicos e à consciência em geral (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 382).

Para Vygotsky, havia somente uma explicação causal na psicologia das emoções: o determinismo histórico-social. Conforme Van Der Veer e Valsiner (2006), Vygotsky acreditava que, mediante a análise histórico-social, os processos inferiores continuam presentes, porém somente ressurgirão quando, por algum motivo, os processos superiores não puderem funcionar.

Vygotsky produziu estudos sobre as origens sociais da linguagem e do pensamento, nos quais buscava mecanismos que mostrava que a cultura e o meio faziam parte da natureza do indivíduo, afirmando que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral. Estruturou uma ciência comportamental sob a influência da teoria marxista da história da sociedade humana (também conhecida por “materialismo histórico”), segundo a qual afirmava que as transformações históricas na sociedade e na vida material provocavam mudanças na “natureza humana” (na consciência e no comportamento)<sup>34</sup>.

### **2.3.1 O significado e o sentido da palavra**

O interesse de Vygotsky (1998, 2001, 2010a, 2010b, 2010c) em entender os processos que envolvem a linguagem e o pensamento fê-lo investigar o desenvolvimento da primeira e suas relações com o segundo. De acordo com este

---

<sup>34</sup> . Informação encontrada na introdução de *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 2010a), escrita por Michael Cole e Sylvia Scribner

autor, as relações são mutáveis, e surgem durante o processo de desenvolvimento do pensamento verbal.

Em seus estudos, o autor russo explica que, por ser um componente essencial da palavra, o significado é um ato de pensamento por ser uma generalização, e ao mesmo tempo um ato da fala, já que faz parte da palavra. A união entre fala e pensamento resultou no pensamento verbal (VYGOTSKY, 1993) e na fala racional. De acordo com este autor, há no significado duas funções básicas da linguagem – o *intercâmbio social* e *pensamento generalizante*.

A primeira função diz respeito à linguagem como mecanismo de comunicação do homem com seus semelhantes. O *intercâmbio social* surge da necessidade de o ser humano se comunicar e de interagir com seus semelhantes (OLIVEIRA, 1997). Essa necessidade estimula o desenvolvimento da linguagem.

A segunda função – *pensamento generalizante* – diz respeito à linguagem como um instrumento do pensamento, pois é mediante a linguagem que os conceitos são agrupados e categorizados, constituindo a mediação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. O *pensamento generalizante* advém do uso de signos comuns e simplificados que possam ser entendidos e compartilhados por outros indivíduos falantes da mesma língua. Ele une e classifica elementos de uma mesma categoria, diferenciando-os de outras. “Não existe um significado por trás do qual não haja um processo de generalização (VYGOTSKY, 2010c, 521). De acordo com esse autor,

Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considera o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

O significado de “escola” é diferente de “hospital”, apesar de ambos estarem na categoria “estabelecimento” ou “edificação”. É em razão do significado das palavras que o intercâmbio social e o pensamento generalizante são unidos. “São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo



real, constituindo-se no 'filtro' através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele" (OLIVEIRA, 1997, 48).

A palavra *aluno* significa aquele "que recebe instrução e/ou educação" (CUNHA, 2010, p. 30); "indivíduo que recebe lições de um mestre; discípulo, escolar" (KOOGAN; HOUAISS, 1999, p. 67). Ela veio do latim *alumnus*, cujo significado é "Criança de peito. Pupilo, discípulo" (FARIA, 1967, p. 64). Essa primeira concepção de *alumnus* dada por Faria (1968) nos causa estranheza, porque não faz parte de nossa realidade, pois não "entrou" como significado na língua portuguesa.

Oliveira (1997) explica que Vygotsky faz distinção dentre os dois componentes do significado: o *significado propriamente dito* e o *sentido* da palavra. Conforme a autora, o primeiro está ligado às relações que ocorreram durante o processo de desenvolvimento da palavra, com um "núcleo relativamente estável de compreensão da palavra", generalizado e compartilhado por seus usuários. O segundo liga-se a uma representação individual, "refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo". De acordo com Silva, E. F. (2010b, p. 389),

É no sentido que se agregam os fatos psicológicos e emocionais que se originam a partir da compreensão do significado de uma palavra. O emocional, o volitivo e o cognitivo estarão presentes em uma mesma palavra, formando uma ferrenha articulação.

Segundo Oliveira (1992, p.82), Vygotsky afirma a indissociabilidade entre cognição e afetividade, uma vez que "no próprio significado da palavra encontra-se a concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano".

Além disso, a relação entre a palavra e o pensamento é um processo de ida e volta e, nesse movimento contínuo, a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que também podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional (VYGOTSKY, 1993, p. 107-108). Para o autor,

O processo de mudança interna do próprio pensamento acarreta inevitavelmente mudança e operações de pensamento, ou seja, também estão na dependência do tipo de estrutura do pensamento aquelas operações que são possíveis no campo desse pensamento (VYGOTSKY, 2010c, p. 521)

As palavras não estão limitadas a exprimirem apenas o pensamento, elas estabelecem também relações internas entre as coisas e/ou pessoas. O vocábulo “professor” tem por definição:

[...] aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc.; pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino; executante de uma orquestra de primeira ordem; aquele que professa publicamente as verdades religiosas; entendido (DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE, 2008).

Nesta definição, não contém o “sentido” que cada indivíduo atribui à palavra. Esse “sentido” contém uma ideia subjetiva, envolvendo pensamento e sentimento individuais.

### **2.3.2 O conceito de perezhivanie**

Em uma de suas palestras<sup>35</sup>, Vygotsky (1934) afirma que o ambiente desempenha importante papel e influência no desenvolvimento da criança. Como o ambiente é percebido, experimentado e sentido pelas crianças é subjetivo, e está ligado à idade e ao conhecimento que elas têm, afeta diferentemente o desenvolvimento de cada uma delas. Podemos entender esta ideia ao nos lembrar de, em reunião familiar ou de colegas, quando alguém narra um evento marcante, uns se recordam do evento de outra maneira – pois tal evento foi entendido ou experimentado diferentemente da do narrador –, enquanto outros não lembram nada – simplesmente porque, para estes, o evento não teve importância significativa.

Vygotsky explica que ambiente se torna diferente a cada estágio vivenciado pela criança, pois a cada fase ou idade, ele adquire um significado diferente de como (ou se) a criança o entende. Se a criança não sabe o que é a morte, a criança poderá entendê-la como uma reunião familiar ou uma festa.

Assim, ao passar por novas experiências, a criança se adapta ao ambiente físico e ao psicológico, pois essas experiências provocam-lhe uma maneira diferente

---

<sup>35</sup> Esse texto foi baseado nos pressupostos vygotskyanos encontrados na quarta palestra publicadas pela Faculty of Paedology of the Herzen State Pedagogical Institute em Leningrado, onde Vygotsky discursou nos últimos anos da sua vida. Essas palestras transformaram-se livros sob a editoria de M. A. Levina, ex-aluno de Vygotsky.

de entender e sentir o mundo [ambiente] que a envolve. Como o sentimento de insegurança de um estudante, por exemplo, ao iniciar o ano letivo, ao mudar de classe/turma, ou de casa, ou cidade. Ele terá de se ajustar à nova etapa. Essa adaptação ao meio pode gerar boas ou más *experiências emocionais* [*perezhivanie*<sup>36</sup>], as quais podem passar despercebidas ou causar traumas.

Em geral, as crianças permanecem nas escolas boa parte do dia e o ambiente – físico e emocional – precisa ser bom, seguro e harmonioso para favorecer o processo ensino-aprendizagem. Um discente que fica preocupado ou tenso com a receptividade dos colegas mantém sua energia voltada para eles e não para o professor e/ou a matéria. Por isso, o professor desempenha uma das mais importantes funções capaz de manter o ambiente escolar saudável. Vygotsky declarou que:

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. [...] Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel do professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela (VYGOTSKY, 2010c, p. 448).

Vygotsky explica que as “*experiências emocionais*” [*perezhivanie*] estão diretamente ligadas a fatores que explicam a influência do meio no desenvolvimento psicológico das crianças e na formação de suas personalidades. A maneira de como uma criança vivenciou certos fatores e a refratou pela *experiência emocional* [*perezhivanie*], a qual foi provocada por alguma situação ou aspecto do ambiente, determinarão a influência sobre a criança. Por isto, qualquer que seja o evento, sua influência dependerá não só da sua natureza, como também da proporção e da percepção da criança neste evento.

Segundo o autor, uma *experiência emocional* [*perezhivanie*] possui duas faces: o *ambiente representado*, onde ela é vivida – está relacionada a algo fora do

---

<sup>36</sup> Palavra russa que se refere a *experiência emocional*, originada de traços subjetivos (psicológicos) e ambientais (sócio-culturais). *Perezhivanie* expressa que uma mesma situação pode ser completamente interpretada, percebida, vivida por diferentes crianças em situações diferentes. O editor esclarece que nem “*experiências emocionais*” (ligada apenas à afetividade) nem “interpretação” (relativa à racionalidade) são traduções completas ou adequadas aos termos, por esta razão faremos referência à ideia, empregando essas palavras em português em itálico, da mesma forma, a palavra em russo, entre colchetes.

ser – e o *modo* como a pessoa a experimenta. Assim, encontram-se, em uma mesma *experiência emocional [perezhivanie]*, características ambientais e subjetivas. Para ele:

[...] everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question (VYGOTSKY, 1934, n.p.).<sup>37</sup>

Assim, o meio desempenha um fator determinante e de grande influência na formação da personalidade de cada criança, pois proporciona traços e atributos humanos, como dominar certas atividades e formas de pensamento lapidadas pela humanidade (VYGOTSKY, 1934), fazendo com que a criança se desenvolva e passe para o estágio seguinte. Por exemplo, em sala de aula, existem diferentes tipos de alunos – uns com mais capacidades e outros com mais dificuldades –, convivendo com professores, coordenadores, pais, avós, ou seja, movimentando-se entre vários estágios de desenvolvimento. Esse contato permite que os alunos se ajustem, gradualmente, ao ambiente, o que determina uma nova relação entre alunos e ambiente. Sobre isto Vygotsky (2010c, p. 448) afirma que:

A preocupação com a adaptação ao meio cabe aos adultos. São precisamente os adultos que facilitam para a criança o estabelecimento das primeiras relações de reciprocidade com o meio. É isto que imprime uma marca especial ao comportamento infantil no tenro período da infância. Isto é formado, em primeiro lugar, por reações incondicionadas inatas e, em segundo, pelos reflexos condicionados das primeiras fases mais próximas de tais reações.

Vygotsky ressalta que o desenvolvimento da criança não é relativo à ampliação (gradual) do ambiente onde ela vive porque, mesmo que o meio pareça inalterado, este continua mudando em cada faixa etária da criança, porque ela agregou novas experiências e o interpreta de forma diferente. Este autor explica que embora um tenha pouca mudança, o outro muda, estimulando transformações no processo de desenvolvimento. Pensemos no aluno repetente, apesar de o ano/série

---

<sup>37</sup> “[...] tudo que é selecionado do ambiente e todos os fatores que estão relacionados com a nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todos os traços de seu caráter, seus elementos constitucionais, os quais estão relacionados aos eventos em questão” (tradução de Eliana Maria Pereira da Silva. Não publicada).

ser o mesmo, a idade, a turma, os colegas e, talvez, os professores serão outros; logo, o ambiente em que ele estará inserido também será diferente. Segundo Vygotsky,

[...] the role and meaning of these environmental factors, which seemingly have remained unchanged, in actual fact do undergo a change, and the same environmental factors which may have one meaning and play a certain role during a given age, two years on begin to have a different meaning and to play a different role because the child has changed; in other words, the child's relation to the particular environmental factors has altered (VYGOTSKY, 1934, n.p.).<sup>38</sup>

A interação da criança com o meio é fonte das características especificamente humanas superiores. Nesta interação, a combinação individual, em maior ou menor grau, destas características – por exemplo, ser sincero, alegre, compreensivo, desordeiro, falante, calado etc. – resultará na personalidade da criança.

De acordo com Vygotsky (1934), não podemos considerar o ambiente como um mero cenário, pois é uma entidade instável e dinâmica. Ele desempenha o papel de agir como fonte de desenvolvimento de personalidade e de traços específicos dos seres humanos, como, por exemplo, o caráter. Assim, o papel responsável pelas atitudes da criança é determinado pelas características pessoais dela em uma situação, levando em conta sua *experiência emocional [perezhivanie]*.

### **2.3.3 A memória nas reproduções das reações**

A memória é a faculdade que os seres têm de conservar, reproduzir ou lembrar ideias, imagens e situações. Ela é fundamental para reagirmos a algum estímulo, como para nos direcionarmos a algum objetivo ou nos lembrarmos de algum fato, pois “a mente humana é um processador de informação, ou seja, que ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação” (KOCH, 2002, p. 36).

---

<sup>38</sup> “[...] papel e o significado destes fatores ambientais, que aparentemente permaneceram inalterados, de fato se submeteram a mudanças, e os mesmos fatores ambientais que podem ter um significado e tem certo papel durante certa idade, dois anos mais tarde começam a ter um significado diferente e um papel diferente porque a criança mudou; em outras palavras, a relação da criança com esses fatores ambientais particulares se alterou” (tradução de Eliana Maria Pereira da Silva. Não publicada).

Na busca pelo entendimento do funcionamento da memória, a Ciência da Cognição identificou que a maneira como os fatos acontecem determina se ficam provisória ou permanentemente na memória. De acordo com Koch (2002), existem: a) a memória de curtíssimo termo ou memória de percepção: em que os seres humanos retêm os estímulos - por exemplo, estímulos visuais, auditivos etc. - por aproximadamente 250 milésimo de segundo; b) a memória de curto termo, doravante MCT: na qual as informações ficam guardadas em um curto tempo, pois a MCT é limitada; c) memória de longo termo, doravante MLT: em que o conhecimento fica conservado permanentemente; d) memória operacional ou memória de trabalho: na qual as informações são operadas de forma paralela aos processos conscientes, fazendo a mediação entre a MCT e a MLT. Essa autora explica também que, ao se ativar um processamento textual, todo o conjunto de processos cognitivos e não apenas o conhecimento da MLT (p. 39). Segundo ela,

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação conjunta dos componentes da memória [...] paralelamente ao sistema da memória de curto termo, que tem por função armazenar informações facilmente evocáveis em tempo determinado e, na maioria das vezes, limitadas, opera a MLT, que seria como “o sistema de gestão” dessa memória, com o objetivo de organizar as informações para tratamento posterior (KOCH, 2002, p. 39).

A velha psicologia já classificava a memória em duas espécies: a memória mecânica e a memória associativa ou lógica (VYGOTSKY 2010c). A primeira se refere à aptidão do organismo em gravar, no sistema nervoso, as reações repetidas por diversas vezes. Esses movimentos acabam por atenuar as respostas às novas excitações, o que significa que não é necessário ir à origem do processo a ser realizado - como, para escrever, precise (re)aprender a pegar no lápis -, pois o ato foi “trilhado”<sup>39</sup> anteriormente. Fazem parte da memória mecânica as habilidades individuais, os movimentos, as reações e os hábitos, como, por exemplo, o formato e tamanho da letra são reproduzidos mecanicamente.

---

<sup>39</sup> Em seu livro, Vygotsky (2010c, p.182) utiliza a metáfora da “trilha de caminho” para explicar a formação da memória mecânica.

Na segunda, temos a combinação de reações em que acontece a associação<sup>40</sup> de todos os movimentos. Conforme Vygotsky afirma:

[...] na base de todos os mais importantes processos do comportamento está o processo de associação que, no fundamental, condiciona também a memória.

Através da associação a memória deve estar relacionada aos outros aspectos do nosso comportamento (VYGOTSKY, 2010c, p.199).

O estabelecimento de uma associação depende da vivência de cada indivíduo, do modo que certas situações afetaram-no. Quando um professor passa matéria no quadro, geralmente, os alunos verificam sua importância, antes de copiá-la. Ao copiar o conteúdo, um discente agitado ou desatento pode “comer” ou “pular” palavras e um aluno míope tende a escrever com letras pequenas.

Vygotsky metaforiza que a memória é o acumulo de bens, cuja finalidade é ser consumido posteriormente. Ele explica-a como sendo “emprego e participação da experiência anterior no comportamento presente” (VYGOTSKY, 2010c, p.198). Esse autor (2010c) revela que até a velha psicologia sabia que a riqueza do comportamento do indivíduo é resultado de sua experiência, a qual mais tarde esse autor chamou de “*perezhivanie*” (VYGOTSKY, 1934).

O autor russo (2010c) descreve os quatro momentos complexos da memória, segundo a velha psicologia. O primeiro momento é o reforço de reação, que consiste no vestígio deixado pelo estímulo, no sistema nervoso. Os estudos do subconsciente apresentaram que todas as representações e impressões sempre deixam vestígios, conservados no subconsciente.

O segundo momento é da reprodução de movimento ou pronúncia de palavras motivado por um sinal conhecido. Se toda reação é resposta a um estímulo, toda reprodução, que é uma reação, depende de algum estímulo para acontecer. Muitas vezes essas reproduções estão interligadas que uma resposta a uma reação é estímulo a outra reação.

O terceiro momento da memória é o da identificação, no qual temos a consciência da reação produzida como fato. A reação reproduzida provoca a

---

<sup>40</sup> Segundo Vygotsky (2010c, p. 183), associação é um vínculo de reações (associações de representações) em que o surgimento de uma desencadeia o aparecimento de outra.

identificação (logo, outra reação) de que a reação reproduzida é uma reação anterior.

O último momento representa essencialmente uma reação nova. Acontece na localização do tempo e do espaço como vínculo das circunstâncias que provocaram o aparecimento da reação.

Deste modo, acreditamos que ao utilizarmos um estímulo externo (questionário) que provocou uma reação (reflexão), esta gerou um estímulo interno (aceitação, ou não, à pesquisa) reações encadeadas (leitura-reflexão-resposta-reflexão-escrita). De pergunta a pergunta, ativamos a memória dos sujeitos da pesquisa, permitindo-nos encontrar nos textos dos alunos respostas que envolvem atividade cognitiva-afetiva.

## **2.4 As representações sociais**

Neste trabalho, para entender a apreciação da figura do tutor existente no imaginário social, embasamo-nos na teoria de Moscovici (2011) sobre as representações sociais. Essa teoria – que envolve proposições da sociologia, da antropologia e da psicologia social – permite captar o senso comum expresso e atuante em nosso cotidiano. Seguindo os ensinamentos desse autor, desejamos encontrar aspectos implícitos nos pensamentos dos discentes, perpassados ao longo do tempo sobre a figura do professor, e se eles aplicam-se à atual realidade dos tutores de EAD.

Em todos os textos há a intenção de comunicação e, como a linguagem é sociológica e ideológica, estudar enunciados concretos implica observar as relações sociais na interação (BAKTIN, 2003). Moscovici (1976 apud MOSCOVICI, 2011, p. 21) percebeu uma relação sutil entre a representação e a influência da comunicação ao definir a primeira como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.



O autor fundamenta seus estudos na concepção da representação coletiva de Durkheim. No entanto, segundo Alexandre (2004), Moscovici discorda de seu precursor: pois para Durkheim, a individualidade é constituída a partir da sociedade, e as representações coletivas são herança coletiva de antepassados, transmitidas de forma resoluta e estática, daí o fato de serem duradouras e tradicionais. Moscovici entende que as representações individuais não se estagnam, pois os indivíduos são agentes e independentes, ao mesmo tempo em que são tolhidos e moldados pela sociedade.

De acordo com Moscovici (2011), representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas a tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. Para Silva, E. F (2010a, p.73) a representação social “pode ser entendida como um conjunto de conceitos, explicações, definições e imagens que se forma na vida diária, pelas e nas relações sociais e indubitavelmente emerge por meio da linguagem”.

Sabendo que os indivíduos estão envolvidos pelo meio social, nosso ponto de partida é identificar as representações por intermédio da diversidade dos sujeitos da pesquisa. Faz parte de nosso trabalho uma observação sistemática das ideias transmitidas por intermédio dos textos. Pretendemos observar nas representações a relação entre cognição e afetividade.

Para um estudo sobre as representações acerca do papel do tutor nos cursos a distância, é melhor investigar-lhes as respostas, “pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano” (BRAIT, 2005, p.170). É na expressão que os indivíduos constroem e reconstroem relações consigo e com o mundo, internalizando-as no pensamento, e, muitas vezes, reproduzindo-as inconscientemente. Moscovici (2011, p. 156) afirma que:

[...] a criança aprende e internaliza um conjunto de valores, a linguagem e as atitudes sociais; ela modela seu comportamento pelo comportamento dos adultos e pelo de seus colegas. Finalmente, quando ela se torna um adulto, se integra ao grupo que a preparou adequadamente para sua pertença a ele. Quando este estágio é alcançado, dificuldades de ajustamento podem surgir somente se a pessoa não teve sucesso nessa assimilação apropriada, ou na aplicação adequada dos princípios que lhe foram ensinados.

Os indivíduos se reúnem em sociedade em razão de uma relação de poder, de troca ou de ajuda, para que possam existir em uma comunidade. Eles precisam ter valores ou representações que os unam e identifiquem, não só por conhecimento e técnicas, mas também por meio de opiniões, sentimentos, símbolos e crenças, garantindo-lhes reconhecimento de uma vivência em comum.

Por ser um fato psicológico, Moscovici (2011) relata três fatores que caracterizam as representações sociais: apresentam *aspecto impessoal*, pois pertence a todos; constituem *representações de outros*, fazendo parte de outras pessoas ou de outros grupos sociais; e são *representações pessoais* compreendidas, através da afetividade, como parte do ego. Ele também salienta que a representação é construída com as finalidades de agir e de avaliar: agir sobre a realidade, reagindo aos fenômenos, pessoas, objetos e acontecimentos e avaliá-los para conhecer o mundo como ele é.

Não existe representação social sem linguagem, nem sociedade sem representações (MOSCOVICI, 2011). Visto que toda enunciação que suponha um locutor e um receptor, há, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o segundo (BENVENISTE, 1976). Pela linguagem contida nas respostas dos alunos podemos interpretar o modo e as relações de vida, que determinam e orientam as ações dos sujeitos da pesquisa. E é onde uma gama de diferentes opiniões converge em representações.

Segundo Moscovici (2011), as representações sociais exercem funções de natureza convencional e prescritiva. São de natureza convencional por tornar convencionais pessoas, objetos e acontecimento, dando-lhes forma definitiva, categorizando-os e colocando-os em um modelo padronizado e partilhado por um grupo de pessoas. Nós vemos o mundo pelas convenções sem termos consciência delas. Para esse autor,

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2011, p. 35).

As representações sociais são de natureza prescritiva por ser uma força que se impõe sobre os indivíduos, a qual é resultante da realidade que nos circunda e da tradição. De acordo com Koch (2002, p. 37), as representações são “conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas.” As ideias e experiências passadas continuam vivas, são lembradas, refletidas, transformadas e influenciam outras novas.

Por ser um mecanismo de compreensão e de transformação da realidade, as representações sociais são atividades cognitivas. A percepção e a observação do indivíduo produzem conhecimento, ao mesmo tempo que fatores sociais atuam, distorcendo ou desviando os conhecimentos e crenças (MOSCOVICI, 2011). Conforme este autor:

[...] as representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e ‘espontâneo’. Na verdade, as representações sociais diariamente e ‘espontaneamente’ se tornam senso comum, enquanto representações do senso comum se transformam em representações científicas e autônomas (MOSCOVICI, 2011, p. 199-200).

Durkheim (1895, apud MOSCOVICI, 2011, p.218) afirma que “o que representações coletivas expressam é a maneira como o grupo pensa a si mesmo em suas relações como os objetos que o afetam”. Uma vez que a sociedade está em constante transformação, as representações acompanham essas mudanças, permitindo ser apreciadas como características dos grupos sociais, construindo, dessa maneira, uma realidade comum, favorecendo a interação social.

Por outro lado, sabemos que o comportamento dos indivíduos é resultado de seus pensamentos, ações, crenças, experiências, cultura, afetividade etc. Uma vez que o comportamento influencia e tem a força para mudar o curso de suas vidas, pode transformar também a sociedade, na qual esses indivíduos encontram-se axiologicamente inserido.

Os indivíduos são afetados por diversos fatores no cotidiano, influenciando não apenas a própria identidade, mas também a do grupo social. Os conceitos e regras, que conduzem o pensamento dos indivíduos, servem de referência para a forma de pensamentos, sentimentos e crenças partilhados. Segundo Jodelet (2009,

p.704), os sujeitos da pesquisa não devem ser entendidos isoladamente, mas como atores sociais ativos, influenciados por diferentes aspectos da vida cotidiana, dentro de um contexto social de interação e de inscrição<sup>41</sup>.

O senso comum abre um caminho para percebermos as representações agindo no íntimo dos indivíduos. Perceber, inferir e interpretar as respostas dos alunos pode revelar um fato importante que, considerado comum a todos os membros de um grupo, seria ignorado. Isso porque o conhecimento partilhado por um grupo faz sentido para os seus integrantes, a princípio, sem questionamentos. Para Moscovici (2011, p. 180), independentemente das circunstâncias

[...] é claro que a energia psíquica criada através da participação dos indivíduos na vida do grupo e as categorias mentais que eles cristalizam permite que representações coletivas se descolem, formando um complexo de ideias e inferências que deve ser chamado racional.

Nas representações implícitas nos textos, buscamos a interpretação do mundo, intermediada pela cultura. Através de estímulo, como o questionário utilizado, acessamos situações particulares, que têm significados individuais ou coletivos, conforme Jordelet explana sobre o estudo das representações sociais:

Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo (2009, p. 697).

A incidência desse tipo de informações indica a relevância, contribui para a categorização das representações e permite-nos estudar seu reflexo no funcionamento cognitivo e afetivo. Em outras palavras, a teoria das representações sociais deixa-nos transformar ideias abstratas e vagas, mas que fazem parte do

---

<sup>41</sup> “A noção de inscrição compreende dois tipos de processos cuja importância é variável segundo a natureza dos objetos e dos contextos considerados. Por um lado, a participação em uma rede de interações com os outros, por meio da comunicação social – aqui eu me refiro ao modelo da triangulação sujeito-outro-objeto proposto por Moscovici (1984). Por outro lado, a pertença social definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público” (JODELET, 2009, p. 696).

conhecimento popular, em dados palpáveis e quantificáveis. É pelo crivo dessa teoria que o senso comum recebe o valor empírico.

No caso do tutor de EAD, trata-se de um profissional cuja atuação ainda é muito recente. Isto significa que os discentes estão construindo essa representação à medida que participam do processo de EAD. Daí, julgamos relevante nossa investigação, uma vez que partimos do pressuposto que qualquer atividade cognitiva pressupõe a afetividade. Os alunos de EAD têm como modelo a figura do professor presencial de quando cursaram a escola. O tutor, no entanto, apresenta características diversas que estão sendo compreendidas na contemporaneidade. A experiência afetiva de cada aluno com relação ao tutor é, a nosso ver, uma questão relevante, pois pode esclarecer como deve ser efetivada a tutoria na EAD.

## **Capítulo 3**

### **Análise do *corpus***

Este capítulo apresenta a pesquisa realizada com alunos de graduação a distância, a interpretação e os dados mediante os construtos da Análise do Corpus de Bardin (2010). Analisamos as respostas e expomos e os resultados alcançados a teoria estudada e seus autores. Iniciamos com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, explicaremos o instrumento utilizado e demonstraremos a metodologia empregada.

#### **3.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram estudantes de graduação AD de um polo do sistema CEDERJ-UAB, no Estado do Rio de Janeiro. O único contado que tivemos com os participantes da pesquisa aconteceu no dia da aplicação do questionário, quando explicamos a motivação e os objetivos deste trabalho.

Os discentes que gentilmente concordaram em responder ao questionário são 26 do sexo feminino e 19 do masculino, e estão matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática, História e Turismo, do primeiro ao sexto período. A idade dos participantes varia entre 19 a 61 anos. O quadro abaixo demonstra o número de alunos matriculados pertencentes a uma faixa etária:

**Quadro 1:** Número de alunos por faixa etária.

<b>Nº de alunos</b>	<b>Faixa etária</b>
<b>Até 19 anos</b>	1
<b>De 20 a 29 anos</b>	10
<b>De 30 a 39 anos</b>	16
<b>De 40 a 49 anos</b>	9
<b>Acima de 50 anos</b>	5
<b>Não revelaram</b>	4
<b>Total</b>	<b>45</b>

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

### 3.2 O Instrumento

Com o intuito de analisar as representações do tutor sob a ótica dos alunos da graduação a distância, aplicamos um questionário contendo 5 (cinco) perguntas abertas. Foram considerados 45 (quarenta e cinco) respondentes, permitindo-nos apresentar resultados qualitativos e quantitativos.

Na primeira questão — “Como deve ser um bom tutor de EAD?” —, pretendemos verificar as características que os alunos da EAD conferem ao tutor ideal. Na segunda questão — “Em sua opinião, que característica(s) difere(m) um professor de curso regular de um tutor de EAD?” —, desejamos verificar se o aluno faz distinção entre função de tutor e a de professor, o qual ainda é referência ao modelo de ensino no Brasil. Na terceira questão — “Qual foi a contribuição do tutor para a sua aprendizagem”, pretendemos verificar a importância do tutor no processo ensino-aprendizado. Nosso objetivo na quarta questão — “Quais aspectos foram negativos para a sua aprendizagem?” —, é identificar falhas na EAD e perceber as principais dificuldades dos discentes e se a falta da interação social atrapalha o desenvolvimento destes alunos. Na última questão — “O que você modificaria em seu curso a distância?” —, objetivamos uma análise crítica, complementando a quarta questão.

As respostas dos alunos às 5 (cinco) perguntas abertas foram analisadas e categorizadas, seguindo as proposições da Análise de Conteúdo. Em várias respostas, identificamos mais de uma categoria. Por esta razão, no exame das tabelas, verificar-se-á que a soma dos valores da *Quantidade*, doravante *Qt*, não será 45 e da *Porcentagem de categoria*, doravante *Pcat*, não será igual a 100%.

### 3.3 A análise dos dados: Análise de Conteúdo

Para examinarmos os dados da pesquisa realizada, utilizamos os construtos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), cuja metodologia tem como base a inferência e a interpretação para revelar o conteúdo encoberto nas respostas do alunos. Essa autora define a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48)

Para Campos (2004, p. 612), a “técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos”. Ela é um instrumento muito utilizado em variadas áreas das ciências, principalmente, nas áreas da sociologia, saúde, psicologia social e linguística, por permitir enfoques variados, na exploração dos sentidos no momento da manipulação do *corpus*. Bardin (2011, p. 37) explica que não é uma simples ferramenta, porém “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A flexibilidade de tal metodologia torna-se apropriada para as pesquisas em LA, tal como esta, que busca a compreensão da representação dos tutores para estudantes de graduação a distância. Segundo Vygotsky (1998, p. 188), para “compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras — temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente — também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

A superação das incertezas é um dos objetivos da Análise de Conteúdo, pois se pretende confirmar o que se percebe nos textos, mantendo o comprometimento do tratamento empírico. Além disso, possui um grupo de técnicas para fazer a apreciação daquilo que é falado ou, como neste caso, escrito, de forma sistemática, proporcionando uma busca não somente da interpretação do mais imediato à vista, mas dos dispositivos inferidos nas respostas do questionário empregado.

O ramo de investigação da Análise de Conteúdo envolve todos os setores de pesquisa linguística e adota teoria e práticas da área que possa beneficiar e ser beneficiada através dos estudos sobre a natureza da linguagem (SILVA, E. R.; ABUD; CASTRO, 2010). Para obter as categorias não são necessárias inferências e interpretações magníficas; qualquer um pode identificá-las, uma vez que elas se encontram no texto.



Ao observar as respostas, pudemos perceber as duas funções que a Análise de Conteúdo possui:

- *função heurística*: que ocorre durante a exploração das respostas do questionário para encontrar as categorias e a cada nova descoberta, promovendo a releitura do montante.
- *função de “administração de provas”*: que, neste trabalho, ocorre na questão que busca a diferenciação entre professor do curso regular e o tutor, quando era esperada a confirmação da diferença na dinâmica das aulas.

Segundo Bardin (2011), há três etapas para a manipulação do texto. Na fase da pré-análise – momento de preparação para a análise em si -, são importantes: a *leitura “flutuante”*, período em que se conhece e se têm as primeiras impressões e orientações para o desenvolvimento do trabalho; a *escolha do material* para fazer parte do corpus a ser analisado a partir da decisão da formulação das questões da pesquisa em si; a *formulação das hipóteses e objetivos*, os quais alguns são confirmados e outros (re)formulados; a *indicação dos índices* e a *elaboração de indicadores*, quando são observadas as menções explícitas do tema, com anotações das aparições e repetições (análise sistemática quantitativa); e a *preparação do material*, como a anotação das respostas abertas.

As características do corpus em análise respondem às principais regras, como: *exaustividade* (as questões foram tratadas atentamente e com rigor); *representatividade* (consideramos boa a amostragem trabalhada); *homogeneidade* (tal característica pode-se perceber com facilidade, por se tratar de questionário); e *pertinência* (o *corpus* é fonte da informação a que nos prontificamos pesquisar). Assim, os objetivos e as hipóteses formuladas tendem ser pertinentes à busca da representatividade do tutor de EAD.

Durante a ponderação para o levantamento das hipóteses, atuamos de maneira mais intuitiva<sup>42</sup>. A aplicação dos procedimentos exploratórios, em que a tabela de análise e os objetivos não estavam previamente determinados, é

---

<sup>42</sup> Empregamos a intuição para a formulação do questionário e levantamento de hipóteses antes de trabalharmos exaustivamente os dados da pesquisa.

favorecida em detrimento dos procedimentos fechados. E a abordagem qualitativa da análise de conteúdo promove a articulação das respostas dos estudantes da EAD com o contexto psicossocial que convivem. Podemos refletir sobre as prováveis e possíveis relações existentes entre os locutores e seus textos.

A segunda etapa é a da exploração do material, que consiste “no processo através do qual os dados brutos são transformados, sistematicamente, e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto” (OLIVEIRA, 2008, p. 572). Trabalhamos o corpus com dedicação, evitando excluir qualquer informação significativa.

Nesta etapa, Bardin (2011) afirma que são feitos os processos de codificação, decomposição ou enumeração, nos quais acontece uma transformação, seguindo regras previamente formuladas e precisas, que permitem atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, podendo servir de índices e tornando possível esclarecer o analista acerca das características do texto. É uma fase laboriosa, mas promove satisfação no pesquisador ao perceber que seu trabalho está tomando forma.

O critério de fazer a análise é o de ordem semântica, por intencionarmos estudar o significado das unidades linguísticas. Para fazer o recorte da codificação, precisamos escolher a unidade de registro<sup>43</sup> e a unidade de contexto<sup>44</sup> a ser empregada, tendo por finalidade a quantificação e a qualificação do material, respectivamente. Essas unidades serão explicadas adiante, ao tratarmos da categorização.

E, chegando à obtenção da quantificação, empregamos como regra de enumeração a frequência de aparição das unidades de registro e a coocorrência. Verificamos até quatro presenças simultâneas de diferentes unidades de registro na mesma unidade de contexto.

---

<sup>43</sup> Unidade de registro é a transformação do material em elementos que se possa quantificar; “a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134).

<sup>44</sup> Unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores as da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137).

A terceira etapa é o tratamento dos resultados alcançados e a interpretação. Neste momento, os resultados brutos encontrados nas respostas se transformam em operações estatísticas simples (porcentagem), proporcionando-nos a estruturação de tabelas de resultado, que visualmente facilita o entendimento, a interpretação e a comparação dos dados. Oliveira (2008, p. 572) explica que nesta fase se pretende “colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexa como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos, etc.”.

Podemos afirmar que a Análise de Conteúdo foi imprescindível no direcionamento deste trabalho. A apreciação das questões abertas, nas quais eram esperadas respostas variadas, induziram à classificação por categorias. Mesmo havendo questões com características próprias e distintas, foi possível verificar a representação do tutor para os discentes da graduação a distância.

### **3.4 A categorização**

Dos procedimentos que a Análise de Conteúdo oferece, a melhor técnica para esta pesquisa é a categorização, na qual os métodos quantitativos e qualitativos atendem a nossos objetivos. Segundo Bardin (2011, p. 42-43), a análise categorial “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

De acordo com a autora, a categorização é uma operação que classifica os elementos constitutivos de um conjunto através do desmembramento do texto e, depois, do reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Assim, essa autora conceitua as categorias como:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Com a Análise de Conteúdo, as informações são – e foram, nesta pesquisa – tratadas de maneira sistemática e com objetividade científica a fim de que se possa

descrever o conteúdo existente nos textos dos alunos de EAD. A pesquisadora lançou mão de técnicas que se adaptam ao material de estudo, a fim de resolver as questões propostas. Oliveira (2008, p. 569-570) esclarece que:

Os procedimentos utilizados podem variar em função dos objetivos da pesquisa, entretanto, independentemente de suas finalidades, é preciso, para que tenha valor científico, que ela se submeta a algumas regras precisas que a diferenciem de análises meramente intuitivas.

Em face ao objeto de estudo, precisamos fazer o recorte do texto para iniciarmos a categorização. O recorte se deu em unidade de registro e unidade de contexto, pois há a intenção de identificar o sentido contido, explícita e implicitamente.

Para se valer de unidade de registro, em detrimento da natureza deste trabalho, que busca o ponto de interseção de unidades perceptíveis (palavras, frases) e de unidades semânticas (temas), o emprego da tematização mostrou-se mais adequado. A técnica de categorização-temática é eficaz para a aplicação em questionários com perguntas diretas e simples, como as questões abertas, pois ela relaciona o recorte de sentidos existentes na resposta dos discentes e a sua frequência, que é significativa e possibilita a demonstração de opiniões, sentimentos, valores, desejos, atitudes, entre outros.

O outro recorte aplicado – a unidade de contexto – fez-se por haver necessidade de compreensão das unidades de registro, no momento da codificação. Algumas vezes precisamos englobar o contexto para alcançar ao verdadeiro sentido da resposta e não permitir que algo significativo passasse despercebido. É um suporte para fazer inferência.

A classificação das unidades de registro proporciona o bom aproveitamento do texto. Essas unidades bases (unidades de registro) são resumidas e agregadas, facilitando comparação, a inferência e a interpretação dos dados. E a unidade de contexto permite o entendimento global do texto.

Na elaboração de nossas tabelas, a disposição dos temas em categorias ficou em linhas diferentes, separando-os. A frequência e a porcentagem se fixaram nas colunas. Os dados foram esmiuçados, organizados, entrelaçados, reagrupados e contados, admitindo a verificação da ordem, da quantificação e do sentido no

emaranhado de ideias contidas inicialmente. Neste momento, emergiram as relações psicológicas do emissor em resposta ao questionário. Pudemos perceber que a reação às perguntas em forma de opinião pode ser transformada em categorias. Essa reação, muitas vezes inconsciente, envolve a vivência sócio-histórico-cultural-afetiva do emissor:

Discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo: as categorias representam a reconstrução do discurso a partir de uma lógica impressa pelo pesquisador, portanto expressam uma intencionalidade de re-apresentar o objeto de estudo, a partir de um olhar teórico específico (OLIVEIRA, 2008, p. 572-573)

Consideramos adequadas as categorias adotadas, uma vez que possuem como atributos: *exclusão mútua*, evitando a ambiguidade; *homogeneidade*, dimensionando a análise em níveis diferentes, de maneira organizada; *pertinência*, adaptando as categorias ao material e aos objetivos definidos; *objetividade e fidelidade*, possibilitando a codificação das partes do texto do mesmo modo; *produtividade*, proporcionando bons resultados, como a criação de novos objetivos e a abertura para fazer inferências e interpretações. Desta forma, a categorização permitiu a reestruturação das ideias implícitas no material estudado, entendendo a representação do tutor e verificando seu papel na aprendizagem dos alunos de EAD.

Para a construção dos índices categoriais, o computador não foi um instrumento empregado, apesar das vantagens e facilidades. Preferimos a análise manual pelo fato de o material não ser tão volumoso, pelo emprego da análise temática, mas também por permitir o aumento da inferência por meio do contato direto da ideia pelo pesquisador ao buscar o sentido existente nela.

### **3.5 A inferência**

Uma vez que o conteúdo das respostas é polissêmico, o emprego da inferência<sup>45</sup> para a análise do texto se faz necessário. Na conceituação de Bardin

---

<sup>45</sup> Inferência: s.f. ato ou efeito de inferir; indução, conclusão (Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, 1988).

Bardin (2011, p. 45) define inferência como “uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

(2011) para a Análise de Conteúdo<sup>46</sup>, há menção explícita de que as técnicas utilizadas têm em vista procedimentos que permitam conhecimentos através da inferência. Marcuschi (1999, p. 120) explica que inferir é “extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto”.

O exercício da compreensão do conceito implícito no texto dos discentes foi iniciado no levantamento de hipóteses, no entanto foi se tornando vigoroso da categorização à interpretação dos dados. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 233) ao explicar que compreender

[...] não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. [...] Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Este autor (1999) afirma que a decifração de um texto é muito complexa, pois envolve diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. A leitura adulta é uma atividade mais abrangente, por agregar elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas, culturais etc. Ele explica que

[...] se a língua é atividade interativa, e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentidos bem como na organização e condução das informações (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

É o exercício que busca, na informação do sujeito da pesquisa, a extração de suas intenções. Por intermédio da inferência, são desenvolvidas estratégias de interpretação, com criação de outras representações mentais ou de conexões entre as informações explícitas e as implícitas existentes no texto.

A utilização das unidades semânticas (temas) como base da categorização é produtiva, já que a inferência é um processo dependente do texto, do conhecimento

---

<sup>46</sup> Bardin (2011, p. 48) conceitua a Análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

do locutor e do analista, bem como do contexto em que foi produzido. Este fato explica a afirmação de Bardin (2011, p. 44) que a “intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção)”, sendo que esta inferência pode ocorrer com indicadores quantitativos ou não. Inferir sobre o texto dos entrevistados é um processo importante que deve ser tratado com cuidado.

Segundo Moraes (1999), a análise, a qual conduz a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as respostas e a alcançar o entendimento de seus significados num instância além de uma leitura comum. Na manipulação do texto, o pesquisador precisa estar atento à revelação de dados e sentimentos que possam somar aos conhecimentos teorizados, de diversa natureza como psicológica, sociológica, cultural entre outras.

Em uma pesquisa com abordagem qualitativa, a dedução lógica permite que o procedimento se adapte às hipóteses não previstas e à evolução delas. Segundo Bardin (2011, p. 145), este tipo de análise é válido “na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa”. A percepção acontece com objetos, eventos e situações que a linguagem rotula e a cultura categoriza (OLIVEIRA, 1997).

Nas interpretações, o analista pretende que as variáveis inferidas revelem o sentido implícito nas respostas, seguindo as perspectivas do locutor. Precisa trabalhar a relação entre os dados apresentados, o método e os pressupostos com relevância teórica, de maneira objetiva e lógica, para que, assim, a interpretação seja significativa. Campos e Turato (2009, p. 19) comenta que

[...] produzir inferências em análise de conteúdo significa, principalmente, produzir conhecimentos subjacentes a determinada mensagem, e também ancorá-las a um quadro de referenciais teóricos, situando-se num paradigma acadêmico, situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção.

Por último, a abordagem do texto e as técnicas da análise de conteúdo têm como objetivo realizar uma apreciação lógica, constituindo em uma boa ferramenta de investigação de causas (variáveis inferidas) a partir de indicadores no texto. Através da inferência, é feita a transição explícita e controlada entre a descrição dos

dados da pesquisa e a interpretação mais profunda das respostas. É uma leitura aprofundada das comunicações, ultrapassando a leitura aparentemente superficial.

### **3.6 A pesquisa**

O questionário para essa pesquisa consistiu de perguntas abertas e subjetivas. Ele foi aplicado em dia de avaliação presencial, conforme sugestão da coordenadora, por se concentrar maior número de alunos.

A participação dos discentes foi voluntária. A aplicação do questionário ficou sob a responsabilidade de um tutor, em dois turnos – matutino e vespertino.

#### **3.6.1 A análise dos dados**

Foram analisados 45 questionários, cujas respostas foram separadas em categorias, seguindo as orientações contidas em Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), que as define:

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos (BARDIN, 2011, p. 147).



## Questão 1: Como deve ser um bom tutor de EAD?

Tabela 1: O tutor ideal:

<b>Categoria</b>	<b>Qt</b>	<b>Pcat</b>	<b>Respostas</b>
<b>1-Possuir determinadas características pessoais</b>	33	71,7%	"Atencioso, paciente e seguro com uma profunda visão do sistema AD"; "Ter atenção aos detalhes e buscar o contato com os alunos"; "Orientar sempre, com carinho, estando preparado para diversas dificuldades levando-as em conta, fazendo com que o aluno sinta segurança"; "Pontual, solícito, esforçado"; "Aberto a sugestões".
<b>2- Ter competência didática e planejamento</b>	21	45,7%	"ser um bom orientador"; "Preparado, que tenha boa didática."; "saber transmitir [o assunto] de forma clara e objetiva"; "Ter um bom planejamento na disciplina de AD".
<b>3- Ter domínio dos conteúdos</b>	14	30,4%	"Aquele que sabe a matéria e saiba passá-la aos alunos"; "ter conhecimento do assunto abordado na sua tutoria"; "ter um bom domínio do assunto"; "ter segurança no conhecimento da disciplina".
<b>4- Ter conhecimento de informática</b>	2	4,3%	"Mais interado com a internet, para que possa entrar em contato com os alunos"; "que entenda de informática definitivamente."

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

Pcat: Porcentagem de categoria; Qt: Quantidade.

Verificamos que os atributos conferidos ao tutor "ideal" de EAD aproximam-se às características que frequentemente qualificam o docente da educação presencial. De fato, as características pessoais não são fundamentais para o tutor virtual nem fazem parte do papel que este desempenha. O tutor deve tirar dúvidas, orientar os estudos, oferecer sugestões de leitura, entre outras tarefas. Para exercer essas funções, não são necessárias determinadas características pessoais, como simpatia, atenção, acolhimento. Basta que o tutor seja claro e objetivo e que seja capaz de orientar o autoconhecimento do aluno. O tutor presencial certamente pode estabelecer um relacionamento mais afetivo com os discentes, mas ainda assim não é de forma tão estreita quanto a que ocorre na educação presencial. Vemos, então, que as representações acerca do papel do tutor se confundem com as do professor.

**Questão 2:** Em sua opinião, que característica(s) difere(m) um professor de curso regular de um tutor de EAD?

**Tabela 2:** As características do tutor de EAD:

<b>Categoria</b>	<b>Qt</b>	<b>Pcat</b>	<b>Respostas</b>
<b>1- O tutor atende de forma individualizada</b>	16	34,8%	"O professor de AD tira suas dúvidas enquanto do regular deve aplicar todo conteúdo"; "O tutor à distância deve ser preciso, objetivo e entender e discutir o que o aluno precisa"; "um tutor é mais específico com as dúvidas particulares de cada aluno"
<b>2- O tutor tem pouca interação com alunos</b>	10	21,7%	"Tempo de convivência. Tempo para aula"; "Tutor de AD: relacionamento mais informal com pouca interação com seus alunos"; "O tutor de AD dependendo da modalidade nem conhece o aluno"
<b>3- O tutor é dinâmico e/ou tem didática diferenciada</b>	9	19,6%	"A diferença básica é que com o professor regular você só pode contar com seu auxílio basicamente em horários pré-estabelecidos por uma instituição, enquanto que o tutor de AD tem mais recursos, como atendimento <i>online</i> , telefone etc."; "o tutor tem que ser mais ativo e 'puxar' os assuntos"; "Um tutor de AD precisa de uma didática diferenciada para passar seus conhecimentos"
<b>4- Não há diferenças</b>	8	17,4%	"Nenhuma"; "Não há diferença"; "Ambos devem ser capazes de sanar as dúvidas dos alunos".
<b>5- Outras</b>	4	8,7%	"Nível superior"; "O planejamento da aula"; "O desenvolvimento da matéria".

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

Pcat: Porcentagem de categoria; Qt: Quantidade.

Identificamos que, para alunos de EAD, o tutor aproveita o tempo disponível a eles para tirar dúvidas e explicar objetivamente o conteúdo programado, pois o tempo das tutorias é pequeno e precisa ser aproveitado ao máximo. No entanto, para 26 (vinte e seis) sujeitos (categorias 1 e 2), o tutor parece desempenhar menos funções que o professor, ou seja, ambos devem tirar dúvidas e planejar com objetividade, porém só o professor deve garantir a interação satisfatória com os alunos. É justamente essa interação o fator que mais diferencia o papel do professor na educação presencial. Nesta modalidade de ensino, torna-se imprescindível haver

uma relação afetiva entre mestre e discípulo, caso contrário poderá não ocorrer o salto qualitativo na aprendizagem, o que Vygotsky (2010a) denomina ZDP. Em outros termos, essa “ajuda” do tutor pode ser possível se o aluno o aceitar afetivamente.

Para 8 (oito) sujeitos acreditam que não há diferenças fundamentais entre o professor e o tutor, o que nos leva a entender que, no imaginário destes alunos, as funções desses profissionais são as mesmas e que tutor é um mero sinônimo de professor. Novamente, podemos perceber que as representações acerca do papel do tutor se confundem com as do professor, muitas vezes, com o papel do professor particular.

**Questão 3:** Qual foi a contribuição do tutor para a sua aprendizagem?

**Tabela 3:** A contribuição do tutor para a sua aprendizagem:

<b>Categoria</b>	<b>Qt</b>	<b>Pcat</b>	<b>Respostas</b>
<b>1-Importante</b>	30	65,2%	“Muito importante, eu frequento sempre as tutorias e eles me ajudaram muito”; “eles me ajudaram a alcançar a aprovação em todas as cadeiras que me inscrevi até agora”; “tenho a necessidade de vir às tutorias, trago dúvidas, suscito polêmicas e eles respondem a altura”.
<b>2- Pouca ou nenhuma</b>	13	28,3%	“Não muito, pois moro longe do meu polo”; “Muito pouco até o momento”; “Infelizmente, trabalhando à noite e aos sábados é impossível participar das aulas de tutoria”.
<b>3- Outras</b>	5	10,9%	“Me ‘obrigou’ a buscar ajuda de outra forma, pois só as tutorias não seriam suficientes”; “Transformação humana”; “Incentivo”.

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

Pcat: Porcentagem de categoria; Qt: Quantidade.

A grande maioria dos alunos que responderam ao questionário afirma que frequenta as tutorias, pois o tutor não só contribui para o processo ensino-aprendizagem da EAD, como também a presença desse profissional é fundamental para o entendimento do conteúdo. Segundo esses estudantes, o tutor esclarece dúvidas, prepara material, como slides, a fim de ajudá-los a compreender a matéria.

Existem outros discentes que relatam sentir muito por não poder aproveitar essa forma de apoio, seja por morar longe do polo, seja pelo horário de trabalho. Tais resultados demonstram o valor dado pelos alunos à presença do outro na educação e o fato ainda verem o próprio aprendizado ligado à participação do outro, conforme Vygotsky (2010a) identificou na teoria de ZDP. Parece que os discentes dessa modalidade de ensino não percebem como objetivo a autoeducação, uma vez que eles têm como referência o modelo da educação presencial, com base na própria experiência emocional [*perezhivanie*].

**Questão 4:** Quais aspectos foram negativos para a sua aprendizagem?

**Tabela 4:** Os aspectos negativos para a sua aprendizagem:

<b>Categoria</b>	<b>Qt</b>	<b>Pcat</b>	<b>Respostas</b>
<b>1- Problemas pessoais</b>	16	34,8%	“A distância entre minha cidade e a sala de tutoria é de 400 km”; “Meu tempo é muito limitado para os estudos”; “A disciplina para estudar em casa”
<b>2- Problemas com a plataforma da EaD, material e didática</b>	14	30,4%	“Lentidão na plataforma de EaD”; “[o fato de alguns] materiais didáticos para estudo não estarem dispostos como livros e sim para baixá-los pela <i>internet</i> , porque, além de dispendioso, a acessibilidade nem sempre está disponível a todos”; “falta de informação mais precisa na plataforma do curso”
<b>3- Nenhum</b>	11	23,9%	“Não houve ainda”; “Creio que não teve nenhum”; “Até o momento não tive aspectos negativos”
<b>4- Problemas com a tutoria</b>	9	19,6%	“Dia e horário de tutoria de algumas disciplinas”; “Alguns tutores têm a forma de ensino, explicação, muito ‘robotizada’, ‘mecânica’, tornando por vezes as tutorias (ou aulas) ‘maçantes’, desinteressantes”; “Quando o tutor troca o horário de sua tutoria e avisa em cima da hora”
<b>5- Outros</b>	3	6,5%	“Falecimento de pai e mãe”; “Nada a declarar”; “Eu não frequento as tutorias”

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

Pcat: Porcentagem de categoria; Qt: Quantidade.

Quando elaboramos a questão que originou a tabela 4<sup>47</sup>, esperávamos que os discentes fizessem uma análise crítica sobre o curso de graduação a distância, não tínhamos em mente que os alunos fariam uma autoavaliação. Eles reconheceram que problemas de ordem pessoal atrapalham o próprio estudo. Segundo esses estudantes, eles precisam administrar trabalho, família, lazer etc. com os estudos; e fatores, como falta de disciplina e de organização, especialmente de tempo, interferem para que aproveitem bem o curso.

Verificamos que o papel do tutor é principalmente o de tirar dúvidas. Ele deve ter domínio da disciplina e competência didática para ministrar as aulas, fazer o planejamento delas, além de ter um tempo semanal limitado. Daí a necessidade de ser objetivo e ter uma didática diferenciada, mas que atenda à necessidade de o aluno aprender.

---

<sup>47</sup> Quais aspectos foram negativos para a sua aprendizagem?

**Questão 5:** O que você modificaria em seu curso a distância?

**Tabela 5:** As modificações em seu curso a distância:

<b>Categoria</b>	<b>Qt</b>	<b>Pcat</b>	<b>Respostas</b>
<b>1- Questões relativas à didática (Plataforma, materiais e planejamento)</b>	22	47,8%	“A plataforma <i>online</i> de acesso. Muito complicada, difícil acesso aos materiais, notas etc.”; “O <i>site</i> precisa de mais conteúdo” “Dividiria melhor o conteúdo trabalhado para AP1 e AP2 [Avaliação Presencial]”
<b>2- Nada</b>	12	26,1%	“Creio que nada, pois para mim está sendo bom”; “Não modificaria em nada. O curso é bom”; “Nada. Adoro.”
<b>3-Questões relativas à tutoria e interação</b>	10	21,7%	“Estudaria mais os casos particulares, mas nessa cidade boa parte [dos alunos trabalham no] comércio e eu e outros não podemos ir [às] tutorias antes das 20h”; “Mudaria a frequência das tutorias presenciais, pois assim é possível um entendimento melhor das disciplinas”; “Não mudaria muita coisa... O contato constante com meus colegas de semestre através de formação de grupo. Ou por <i>e-mail</i> ou por outro caminho”
<b>4- Outros</b>	4	8,7%	“Intercâmbio com escolas mais próximas da residência dos alunos”; “pelas aulas não serem constates, poderia se criar outra forma”; “Incluiria a cadeira de cálculo numérico ou de erro, por achar importante para a construção de modelos matemáticos”.

Fonte: Pesquisa com alunos do CEDERJ-UAB

Pcat: Porcentagem de categoria; Qt: Quantidade.

Mais uma vez, os alunos expressaram sua insatisfação com a plataforma de estudo do curso a distância, por motivos como: difícil acesso, dificuldade de ver notas, necessidade de ter mais conteúdo para auxiliar no estudo, maior participação dos tutores virtuais etc. Qualquer discente, especialmente aqueles cujo tempo para se dedicar ao estudo é restrito, fica desestimulado quando precisa enfrentar problemas com a plataforma de ensino, por desconhecer os caminhos que precisa percorrer para melhor aproveitá-la; quando falta de material que o ajudam no aprendizado; quando arquivos não abrem; entre outros.

A incidência de dados em tabelas diferentes corrobora com a resposta dos discentes, pois, de acordo com Bardin (2011, p. 137), em muitos casos é preciso se referir ao contexto, estando ele próximo ou distante da unidade a ser registrada. Assim, observamos o relato de dificuldade de estudantes em para frequentar as tutorias. No Referencial de qualidade de EAD (2007, p. 26), está previsto o atendimento aos estudantes trabalhadores que têm dificuldades em assistir às tutorias nos horários regulares. Neste documento, há a sugestão de que os polos tenham horários de atendimento diversificados em três turnos diários, inclusive aos sábados. Se o bom professor procura sentir e pensar em como um aluno aprende; um bom curso deve ter profissionais agindo da mesma maneira. Afinal, o estudo solitário, uma particularidade da EAD, restringe a ZDP desse aluno, que passa a contar apenas com materiais didáticos para garantir seu aprendizado.

### **3.7.2 Resultados**

A identificação das representações do tutor é possível por meio da análise da escolha de palavras e/ou expressões empregadas pelos discentes. Mesmo sabendo que os membros de um grupo possuem diferentes formas para se expressarem, as palavras empregadas transmitem um conjunto de valores, ideias e práticas compartilhadas na interação social.

Percebemos, nas respostas dos discentes, que a relação entre estes e os tutores está sendo construída. Os cursos de graduação a distância são uma “novidade”, por esta razão, os alunos reproduzem, de maneira subliminar, ideias internalizadas no pensamento que mais se aproximam da representação do tutor. Vemos que este se aproxima à educação presencial, isto é, a figura do professor. As ideias e experiências pregressas acabam por influenciar as atuais: a experiência com os tutores.

Identificamos que, para 8 alunos, tanto o professor de curso regular quanto o tutor têm as mesmas as características, conforme a Tabela 2. Contudo, se observarmos a Tabela 1, em que se questiona a opinião dos alunos sobre como deve ser um bom tutor de EAD, percebemos que todas as 45 respostas contêm características que também são do professor, como, por exemplo: "ter um bom domínio do assunto"; "estar disponível a ajudar"; "Atencioso, paciente e seguro" etc.

Nota-se ainda que os alunos aludem à interação como um fator importante para se sentirem satisfeitos com o curso.

Em outra análise do questionário, identificamos as funções do tutor segundo os discentes. Para 17 alunos têm ciência de que o tutor deve facilitar o entendimento do conteúdo, seja com aulas presenciais ou não. Encontramos, em 16 menções (5 citações diretas e 11 indiretas, na Questão 2) sobre a forma individualizada do atendimento do tutor; 23 fragmentos (16 menções na Questão 1 e 7, na Questão 2) sobre dinâmica das aulas de EAD, que precisam ser bem planejadas e com didática diferenciada. Os discentes sabem da necessidade de aproveitar, ao máximo, o pouco tempo da tutoria. Identificamos 47 apontamentos (37 citações na Questão 1 e 10, na Questão 4) referindo-se ao fato de que o tutor precisar ter o domínio sobre o conteúdo, material didático, plataforma do curso e informática; e outros 18 (9 citações na Questão 2 e 9, na Questão 3) afirmando que o tutor deve tirar dúvidas dos alunos.

Por outro lado, 14 (10 citações na Questão 2; 2 citações na Questão 4; e 2, na Questão 5) expressaram que falta um contato maior e/ou desenvolver laços mais fortes com os tutores. Constatamos, nas respostas dos alunos, várias citações em que enfatizam a importância da afetividade, como, por exemplo, 13 fragmentos que apontam a necessidade de haver um bom relacionamento entre eles e tutor; e outros 33 que indicam haver características pessoais do tutor, envolvendo a relação afetivo-volitiva, – como “paciente”, “atencioso”, “solícito” – as quais devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Os apontamentos, como “buscar o contato com os alunos.”; “conhecedor das necessidades do aluno”; “Orientar sempre, com carinho”; “[ser] Paciente e entender a dúvida do aluno para melhor esclarecê-la.” entre outras, revelam outras atribuições que um tutor deveria ter. Vemos que tais características são próprias do professor.

Em um trabalho como este, que leva em conta as relações entre cognição e afetividade, procuramos verificar as representações contidas no pensamento de um grupo de alunos. Compreendemos que o significado da função do tutor foi entendido pelos estudantes de graduação a distância, porém as atribuições deste profissional são muito mais abrangentes. Estes estudantes almejam um tutor que interaja com eles, que seja carinhoso e lhes devote atenção.



De fato, identificamos, nas respostas, algumas queixas sobre a dificuldade de interação com os tutores e com colegas de curso. Como Vygotsky (1934) explica, o ambiente se modifica a cada estágio do desenvolvimento do estudante. O meio em que acontece o processo ensino-aprendizado da EAD é diferente do meio em que ocorre a educação presencial. Assim, a adequação ao ambiente físico e psicológico também pode afetar diferentemente o desenvolvimento destes alunos.

Acreditamos que a adaptação do discente ao sistema de EAD possa ser muito difícil. Alguns alunos demonstram ter necessidade de comunicação e de interação. Este fato é explicado, pela perspectiva sociointeracionista, uma vez que a aprendizagem é um fenômeno que acontece pela mediação. O incentivo ao uso de sala de bate-papo e à troca de mensagens não apenas entre tutor e discentes; mas, principalmente, entre grupos de alunos, poderá trazer resultados significantes, pois poderá promover a construção de laços afetivos e de apoio mútuo.

## CONCLUSÃO

O intuito deste trabalho foi identificar as representações de alunos de curso de graduação a distância quanto ao papel do tutor no processo ensino-aprendizagem. Por intermédio do questionário, observamos que os discentes desempenharam mais do que uma simples reflexão, eles apresentaram ideias organizadas, sendo que muitas destas foram incutidas ao longo do tempo e associadas à EAD.

A EAD é uma modalidade relativamente nova, resultante de transformações na sociedade e na vida material das pessoas durante o último século. Esta nova maneira de fazer acontecer a educação é responsável por mudanças na consciência e no comportamento dos indivíduos, em relação à aprendizagem, tais como a quebra do paradigma de que não pode haver qualidade em cursos a distância e de que não pode acontecer aprendizado sem a presença de um professor *in loco*.

Sabemos que a EAD traz desafios contemporâneos que ainda não estão claramente compreendidos por alunos e educadores. O papel do tutor, por exemplo, é uma questão que se torna relevante nesse processo. Como vimos anteriormente, o tutor é o profissional responsável por apoiar os discentes com o conteúdo específico; ajudá-los a sanar as dúvidas sobre a(s) disciplina(s) que ministra; indicá-lhes alternativas de aprendizado com pesquisas e leituras, orientando-os sempre que for preciso para a obtenção do aprendizado.

A forma de alguns alunos verem o tutor como um professor particular lembra-nos da figura do tutor que era responsável pela educação e desenvolvimento dos pupilos na falta do pai, durante o período do Brasil colonial. Para nós, esta imagem se aproxima daquela que as instituições educacionais tinham ao escolher a denominação *tutor*, para “ênfatizar a responsabilidade individual entre aquele que orienta e seu orientando” (VIANNEY, 2003, p. 227). Por isto, ao lermos os relatos dos alunos, encontramos adjetivos que classifiquem “o bom tutor” com certas características pessoais que este deveria ter, como, por exemplo: “paciente”, “atencioso”, “pontual”, “solícito”, “aberto a sugestões”, etc. Este fato nos leva a entender que há uma necessidade de afeto entre o “responsável pela educação” e seus “educandos”.

Nota-se que uma grande diferença entre professor presencial e tutor é a interação. Neste sentido, o CEDERJ tem intuito de diminuí-la ao registrar em sua página da *Internet* que o tutor deve “gostar e ter habilidade para interagir com os estudantes com disponibilidade para ouvir e atendê-los nas suas dúvidas e problemas, de modo que o estudante veja nele um aliado em quem possam confiar”<sup>48</sup>. Percebemos que nestas palavras há a busca da promoção e fortalecimento do processo ensino-aprendizagem, unindo atividades afetivo-volitivo-cognitivas, pois uma relação afetiva entre professor/tutor-aluno promove e envolve o interesse do aluno pelo aprendizado, fazendo-o entender o assunto transmitido com mais facilidade. Conforme Münsterberg (1910 apud VYGOTSKY, 2010c, p. 450), o “interesse do aluno é absorvido porque o seu interesse pelo mestre inspirado se transfere para o material lecionado e em si mesmo indiferente”.

O professor ainda tem papel importante na transmissão do assunto e em ajudar os discentes a se ajustarem e se desenvolverem melhor nos trabalhos e estudos, além de poder trabalhar temas contidos no chamado currículo oculto. Contudo, o tutor não é um professor presencial, ou seja, não deve apresentar as mesmas características pertinentes ao professor da educação presencial, uma vez que o tutor é orientado a preparar os estudantes para que estes possam desenvolver autonomia no próprio estudo. Daí o nome “tutor”, em vez de professor.

Outro fator que não podemos deixar de mencionar é a questão da remuneração do tutor. A função de tutor está em crescimento principalmente por ter um piso salarial baixo. O pagamento de tutores bolsistas reduz os custos dos cursos de graduação, uma vez que não precisa contratar e/ou promover concursos para professores doutores para o cargo. Independentemente de qualquer argumentação defendida – a formação acadêmica exigida, o pouco tempo dedicado às tutorias, o pequeno número de alunos atendidos, etc. –, nenhuma pode justificar a baixa remuneração deste profissional em questão, uma vez que ele é responsável na formação de discentes de curso superior.

Observamos, em nossa pesquisa, que a prática do *feed-back* entre aluno-tutor precisa ser revista, especialmente através da internet, pelo grande potencial de

---

<sup>48</sup> PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

comunicação que esta apresenta. Por outro lado, os discentes devem lembrar que o tutor tem um horário a cumprir e também outros afazeres, não estando à disposição do aluno em tempo integral.

A dificuldade dos discentes em interagir com os colegas durante o curso de graduação a distância atrapalha também o desenvolvimento deles, uma vez que a interatividade favorece a construção coletiva do aprendizado, atuando favoravelmente à ZDP (VYGOTSKY, 2010a). A conversa, a troca de informações e o trabalho em grupo são fatores importantes para o crescimento e desenvolvimento dos discentes, no estudo; porque, de acordo com Oliveira (1992, p. 80), a “passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual”.

Mesmo que a formação de grupos de estudo seja uma das atribuições do tutor, acreditamos que o polo também tem mecanismos para estimular a interação entre os indivíduos participantes da EAD, como, por exemplo, a promoção de encontros dos estudantes em aulas presenciais obrigatórias, e a intensificação do uso de chats, blogs, e-mails, entre outros. Estes são instrumentos que podem ajudar a transformar a graduação a distância em um processo menos solitário e mais comunitário, pois a “linguagem não é só uma reação expressivo-emocional mas também um meio de contato psicológico com semelhantes” (VYGOTSKY, 2010b, p. 127).

Identificamos, nas respostas dos alunos, a necessidade de o tutor otimizar o tempo/aula nos polos. Mas, quem fica inerte quando um aluno questiona esclarecimentos sobre um conteúdo passado, principalmente quando é função deste profissional tirar dúvidas dos alunos e quando ele sabe das dificuldades dos discentes de curso a distância em frequentar as tutorias?

Percebemos que falta a valorização e formação do tutor como profissional de grande responsabilidade na formação de graduandos. Apesar de fazer concurso, este profissional não tem vínculo empregatício fixo com uma IES, porque a função de tutor é exercida por alunos bolsistas. Isso seria ideal, se fosse um estágio para estudantes de mestrado e/ou doutorado no aprimoramento de seus estudos em docência. Mas a realidade é outra: muitos profissionais que atuam como tutor

possuem graduação e/ou especialização (*lato sensu*) e foram treinados para ministrar determinada(s) disciplina(s).

Este estudo também aponta críticas dos estudantes à falta de entrosamento do tutor com a disciplina e sua prática em sala de aula; à falta de domínio do conteúdo, da didática e do planejamento das aulas. Além disso, segundo os alunos, as aulas precisariam ter mais clareza, dinâmica e objetividade. Muitas vezes o que falta realmente é investimento na educação. E, para nós, um bom investimento na EAD é oferecer aos tutores não apenas a capacitação periódica na(s) disciplina(s) que ministra, mas assegurar-lhes oportunidade em cursos de mestrado e doutorado, com uma política educacional que vise à qualificação destes profissionais, como em programa da própria IES, à qual os tutores estão ligados, auxiliando-os e estimulando-os a participarem de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isto porque o papel do tutor se esvazia quando este é comparado ao do professor presencial, pois no imaginário dos discentes, o tutor do CEDERJ é um professor universitário, mas sem a formação, habilidades e capacidade que o MEC cobra dos professores das IES presenciais.

Do ponto de vista psicológico, um ambiente escolar saudável proporciona bons momentos, estimulando a memória e o aprendizado. Por isto, os sujeitos da pesquisa associaram a perspectiva do aprendizado à participação do tutor com um sentimento positivo. Concordamos com Vygotsky (2010b), quando afirma que a separação do intelecto e do afeto é uma forma de debilidade do estudo, pois dissocia o pensamento da “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1993, p. 6). Em nossa investigação, verificamos as principais características existentes no imaginário dos alunos de curso de graduação a distância com relação ao papel do tutor, como paciente, atencioso, solícito, com domínio e segurança na transmissão do conteúdo. Em algumas respostas, existe analogia da imagem do tutor com a do professor de curso regular, como, por exemplo, “buscar o contato com os alunos”, “conhecer as necessidades do aluno” e “Orientar sempre, com carinho”.

O tutor precisa acompanhar o estudo de seus discentes, com explicações, aulas dinâmicas, indicações bibliográficas, atenção ao tempo de entrega de atividades, estimulando a troca sociocognitiva, enfim, ajudando-os a construir o

próprio conhecimento. Mas a aprendizagem deve antes de qualquer coisa partir da motivação interna do discente para aprender. É nesse sentido que “ninguém ensina nada a ninguém”, tal como dizia Paulo Freire. Não se trata de impor a aprendizagem, mas de levar o aluno a querer obtê-la. A educação presencial é plena de experiências emocionais, pois envolve alunos e professores nas mesmas situações, embora as experienciem de maneira diferente [*perezhivanie*]. De acordo com Vygotsky (1993, p. 129),

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1993, p. 129).

Por fim, em última análise, podemos concluir que o papel do tutor ainda carece de contornos mais nítidos, próprios de suas especificidades. Por ora, tal representação está sendo construída segundo as características do professor presencial. No entanto, o tutor não substitui o professor presencial, pois suas atribuições não são as mesmas. É necessário que o tutor tenha formação acadêmica além da capacitação para atuar nas tutorias. E a EAD deve ser vista como uma nova possibilidade de educação, e não como uma substituta da educação presencial.

## Referências

ALEXANDRE, M. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v.10, nº 23, p. 122-138, jul-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

ALMEIDA, F. J. (Coord.). *Educação a Distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem: Projeto NAVE*. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALVES, J. R. M. *A História da Educação a Distância no Brasil*. **Carta Mensal Educacional**. Rio de Janeiro, ano 16, n 82, n.p., jun. 2007. Disponível em: <[http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)>. Acesso em: 29 out. 2012.

ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (Org.). São Paulo: Summus, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. O que é Educação a Distância? Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq\\_ID=8](http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: Referências: Elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *NBR 10520: informação e documentação: Citações em documentos: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *NBR 14724: informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *NBR 6028: informação e documentação: Resumos*. Rio de Janeiro, 1987.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira), 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1976, p. 260-293 - As relações de tempo no verbo francês (cap. 19)

BRASIL, C. C. *História da alfabetização de adultos: De 1960 até os dias de hoje*. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Dispõe sobre: *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 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: 21 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 05 maio, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de*



ensino. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>.  
Acesso em: 05 maio. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.921, de 18 de fevereiro de 2013. *Regulamenta a aplicação do Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações*. Brasília, DF, 2013.  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7921.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7921.htm)>  
Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1962. *Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações*. Brasília, DF, 1962. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4117.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm)>. Acesso em: 29 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília, DF, 2006. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em:  
05 maio, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. *Resolve sobre a criação de Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>.  
Acesso em: 27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Resolve sobre a utilização da modalidade semipresencial em seus cursos reconhecidos*. Brasília, DF, 2004. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)> acesso em: 27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 873, de 7 de abril de 2006. *Resolve sobre a autorização da oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>>. Acesso em:  
27 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 02, de 10 de janeiro de 2007. *Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R.. *Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas*. **Rev Latino-am Enfermagem** v. 17, n. 2, mar/abr; p. 124-129. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt\\_192009](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt_192009)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

CNBB. *Movimento de Educação de Base celebra 50 anos de existência*. 2011. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/imprensa/noticias/6085-movimento-de-educacao-de-base-celebra-50-anos-de-existencia->>. Acesso em: 23 fev. 2013.

CEDERJ. Desenvolvido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=22](http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=22)>. Último acesso em: 06 mar. 2013.

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE. 2008. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

EUPHRÁSIO, K. N. S. Informatizando o ensino. 2001. Monografia (Especialização em Administração Educacional) – Associação Educacional Dom Bosco, Resende, RJ, 2001.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: CNME/MEC, 1967.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

HARNIK, S. *MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014*. UOL. São Paulo. 24 abr. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.

HOLLANDA, A. B. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1988.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Trad. Lucelena Ferreira. **Sociedade e Estado, Brasília**, v. 24, n. 3, set./dez. 2009. p. 679-712. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

KOOGAN, A; HOUAISS, A. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1999.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva*. *Investigações*, Recife, v. 18, n. 2, 2005. p. 9-38.

LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-54.

LEAL, M. J. Modelos pedagógicos no ensino online. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/modelosead/enquadramento-na-historia-do-ead/as-geracoes-do-ead>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999. Disponível em: <[cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)> . Acesso em: 30 jun. 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. Série: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, [1993?]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51814759/Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico>>. Acesso em: 14 set. 2011.

\_\_\_\_\_. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

\_\_\_\_\_; REGO, T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (Org.). São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

OLIVEIRA, D. C. *Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização*. **Revista de enfermagem**, Rio de Janeiro, out/dez. 2008. p. 569-576. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTAL DO MEC. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Último acesso em: 02 mar. 2013.

PORTAL LANTE. Desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional>>. Último acesso em: 02 abr. 2013.

PRADO PIMENTEL, F. *O Rádio Educativo no Brasil, uma visão histórica*. Rio de Janeiro: Soarmec, 1999. Disponível em: <<http://www.radioeducativo.org.br/artigos/livrofinal2.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

RIO DE JANEIRO, Lei complementar n. 103, de 18 de março de 2002. Dispõe sobre a transformação do Centro de Ciências do Estado do Rio De Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - FUNDAÇÃO CECIERJ. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/54bc5c4e0965316603256b8e005cc9c9?OpenDocument>>. Acesso em: 05 maio, 2012.

\_\_\_\_\_, Decreto n. 42.765 de 22 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a aprovação do regimento interno da Fundação Centro De Ciências E Educação Superior A Distância Do Estado Do Rio De Janeiro – fundação CECIERJ.. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view\\_pdf.php?ie=MTEyMDk=&ip=Mjk=&s=ZGE4ZmZmYzgzMTE3MDQ2NDYxNzViZWZmZTIjYmRkN2U=>](http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTEyMDk=&ip=Mjk=&s=ZGE4ZmZmYzgzMTE3MDQ2NDYxNzViZWZmZTIjYmRkN2U=>)>. Acesso em: 05 maio, 2012.

ROLDÃO, I. C. *O papel de uma rádio educativa*. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/MesasRedondas/lveteCardoso.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. 25. ed. São Paulo: Atual, 1999.

SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 10-81.

SILVA, E.F.S. *(Re)sentimento e angústia: fios na tecitura das representações docentes acerca da formação continuada*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010a.

\_\_\_\_\_. As representações docentes acerca da formação continuada na interface dos aspectos afetivos e cognitivos. In: *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté: Cabral, 2010b. p. 385-406.

SILVA, G. C. *A representação do tutor presencia sobre si: uma identidade holográfica*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M.; CASTRO, S. T. R. (Org). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté: Cabral, 2010.

\_\_\_\_\_; LIMA, S. N. *Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 2, maio/ago. 2009. p. 113-122. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_09.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_09.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2012.

TORRES, P. L. *Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão, SC: Unisul, 2004.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VIANNEY, J. TORRES, P. L.; SILVA, E. F. *A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão, SC: Unisul, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2001. disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. 1934. In VAN DER VEER, R; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Leningrad: Izdanic Instituta, 1935. p. 58-78. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *O problema do ambiente*. Trad.: Eliana Maria Pereira da Silva. Não publicado.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina\\_principal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)>. Último acesso em: 01 mar. 2013.

ZUIN, A. A. S. *Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.