

TUTORIA, LINGUAGEM E DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luís Cláudio Dallier Saldanha¹

Grupo 2.2. *Docência na educação a distância: Práticas e estratégias pedagógicas dos diferentes agentes*

RESUMO:

Este trabalho analisa a tutoria como forma de superação da distância em ambientes virtuais de aprendizagem. Considera-se a necessidade de se responder à crítica de que a ausência física do professor e as implicações dessa não contiguidade inviabilizam a formação na educação a distância. Assim, são apresentadas as possibilidades de mediação pedagógica pela atuação do tutor nas intervenções e nos diálogos pedagógicos escritos em ferramentas digitais como o chat e o fórum. Neste sentido, destaca-se a análise da escrita desde uma perspectiva histórica, pedagógica e linguística, pontuando sua relação com as técnicas e tecnologias que lhe serviram de suporte e de manifestação. Ressaltam-se as implicações dessa escrita nas experiências de formação ou de construção do conhecimento, argumentando-se que o texto escrito é historicamente uma mídia privilegiada na relação com o conhecimento e na mediação pedagógica. São consideradas as implicações dos diálogos planejados e não planejados nos textos escritos dos chats e fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem, levando-se em conta as características da linguagem digital ou virtual e presente nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para a realização deste trabalho, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica na qual se recorreu a parâmetros teóricos encontrados em autores como David Crystal (2001), Raquel Freitag (2006), Ingedore Koch (2010), Andrew Feenberg (2010) e Denise Abreu-e-Lima (2011), para uma abordagem das relações entre linguagem, novas tecnologias e ensino-aprendizagem a distância. Como resultado encontrado, sugere-se que a relação intersubjetiva entre docente, tutor e aluno pode ter na escrita uma possibilidade de realização, tornando viável a mediação pedagógica nos cursos na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância, tutoria, mediação pedagógica.

ABSTRACT:

TUTORING, LANGUAGE AND PEDAGOGICAL DIALOGUES IN DISTANCE EDUCATION

This paper evaluates tutoring as a way to overcome typical learning difficulties arising from physical distance between partners during virtual learning. We emphasize the need of answering the critics, which state that the physical absence of a teacher and its further consequences prevents the learning process in a long-distance teaching environment. Therefore, here we present the possibilities of live pedagogical mediation through tutors during the courses and written pedagogical dialogues by using tools including online chats and discussion forums. In this sense, we emphasize on the analysis of writing since its historical pedagogical and linguistic perspective, pointing out its relation with techniques and technologies which were used as

¹ Professor Titular do Centro Universitário UniSEB Interativo – luis.dallier@uniseb.com.br

support and demonstration. We highlight the implications regarding writing in training or knowledge construction arguing that the written text is a historically privileged media in knowledge and pedagogical mediation. The implications of planned and unplanned dialogues were taken into account in online chats and discussion forums in virtual learning environments, considering the characteristics of digital or virtual language present in these environments. For this work, a literature review was made of the theoretical parameters found in authors such as David Crystal (2001), Rachel Freitag (2006), Ingedore Koch (2010), Andrew Feenberg (2010) and Denise Abreu-e-Lima (2011) to discuss of the relationship between language, new technologies, teaching and distance learning. The results found, suggest that the intersubjective relationship between teacher, tutor and student may have in writing feasibility which may enable pedagogical mediation in distance courses.

Keywords: Distance Education, tutoring, mediation teaching.

1. Introdução

No contexto das reflexões e discussões sobre a educação a distância (EaD), a ausência física do professor e as implicações dessa não contiguidade ainda são elencadas como argumentos para se colocar em xeque a possibilidade de diálogo pedagógico e de ensino-aprendizagem eficazes na relação entre docentes, tutores e alunos nos cursos de graduação a distância.

Colocam-se em dúvida os processos de aprendizagem que se dão a partir da mediação pedagógica viabilizada pelas novas tecnologias, num questionamento das possibilidades de formação em situações nas quais as novas mídias e os recursos tecnológicos digitais engendram e condicionam a relação professor-aluno (BATISTA, 2002; ZUIN, 206, 2010; GUR-ZE'EV, 2002; RODRIGUES, 2011).

Argumenta-se que, mesmo em face do uso intensivo de novas tecnologias na mediação pedagógica, ficariam comprometidos o diálogo autêntico, a interação social e a relação intersubjetiva na EaD. Nesse sentido, a proximidade instituída pelas novas tecnologias não seria mais do que superação das distâncias espaço-temporais e aceleração de processos de comunicação limitados, não podendo ser confundida com “proximidade humana”, conforme Türcke (2002).

A superação da distância física por meio de recursos tecnológicos seria insuficiente para garantir uma dimensão afetiva e pessoal na ação docente, caracterizando, assim, uma ação pedagógica “desencarnada” e meramente funcional. Diante dessas limitações, as experiências de educação a distância apresentariam, então, um risco ao aprendizado e à formação integral.

Alguns autores, como Fétizon e Minto (2007, p. 102), defendem que a educação sistemática ou formal não deve ser a distância, pois a educação formal se constitui numa “troca sistemática e organizada em situações de ensino e de aprendizagem assistidas *na e pela* convivência e *no e pelo* exercício da vivência humana”, devendo ser, portanto, “presencial, dado o seu caráter social”.

Como resposta a essas objeções, é possível elaborar uma crítica dos recursos tecnológicos na EaD, procurando apontar as ambiguidades da tecnologia e as limitações das concepções e práticas pedagógicas submetidas à racionalidade técnica. Se “onde há o

perigo, cresce também o que salva”, como afirma Hölderlin (1992, p. 447), seria pertinente ainda um tratamento das possibilidades de autonomia e de formação por meio das tecnologias na educação. No entanto, o encaminhamento crítico das limitações e possibilidades da tecnologia na educação a distância, ainda que pertinente e oportuno, não será privilegiado neste trabalho.

Outra forma de responder aos questionamentos que são feitos à educação a distância parte da necessidade de se superar o entendimento de que o contato presencial e exclusivo do professor com o aluno é insubstituível. Nesse caso, faz-se necessário deslocar o foco da distância física para as possibilidades de uma presença virtual qualitativa, desdobrada nas ações docentes e de tutoria por meio de novas mídias e de ferramentas digitais.

Tal abordagem é levada adiante neste trabalho ao se considerar a dimensão do diálogo pedagógico na tutoria em EaD. Assim, desenvolve-se aqui uma breve análise da tutoria como forma de mediação pedagógica no contexto da aprendizagem *on-line*.

2. Tutoria e redimensionamento do ensino-aprendizagem

Sabe-se que, na EaD, o processo educacional não se resume à sala de aula, ao professor ou ao aluno (BELLONI, 1999; KENSKI, 2003). Na verdade, a complexidade de um projeto e programa de educação a distância exige a cooperação de equipes multidisciplinares, com a participação de diversos profissionais e técnicos.

Nesse contexto, dá-se o esforço para garantir a interação e a interatividade na relação entre professor, aluno e conhecimento, por meio de tecnologias que visam superar a inexistência de aspectos presenciais da dinâmica da sala de aula convencional.

Daí percebe-se que quanto mais tecnologia houver na mediação pedagógica, mais a educação a distância se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem “distribuído” nos diversos segmentos e nas equipes multidisciplinares de uma instituição educacional.

Como observou Keegan (1983), na educação tradicional, um professor ensina, enquanto “na educação a distância, uma instituição ensina”. Neste caso, constata-se um processo de ensino fragmentado que, para não comprometer a aprendizagem, necessita de um pertinente projeto pedagógico e da atuação consistente do tutor.

O tutor, seja ele presencial ou a distância, se constituiria no elo entre o aluno e a instituição, numa atuação que “amarraria” as diversas pontas do processo educacional. A tutoria seria, ao mesmo tempo, uma das dimensões institucionais do processo ensino-aprendizagem e o fator que integraria as outras dimensões ou braços institucionais do processo educacional (MORGADO, 2003, p. 79). De acordo com Preti (2003, p. 5), o tutor “atua, portanto, menos no campo cognitivo e “metacognitivo” e mais no organizacional e motivacional. É muito mais um conselheiro do que alguém que ensina, que tira dúvidas”.

Numa abordagem integrada e sistêmica da função do tutor, dentro do contexto das relações entre os sujeitos e os segmentos que compõem o sistema como um todo, deve-se ressaltar a necessidade de se considerar os aspectos didático-pedagógicos, sociais, técnicos e gerenciais da atividade de tutoria na EaD.

Por ora, destacamos a dimensão didático-pedagógica da função do tutor como superação da distância física entre professor e aluno, a partir de sua atuação como

mediador de conteúdos e da aprendizagem e, ainda, de um redimensionamento do tempo/espaço de ensinar e aprender.

3. Linguagem e mediação pedagógica

Se considerarmos a construção do conhecimento como um processo que se dá por meio da linguagem, poderíamos deslocar o foco, que parece se voltar sempre à ausência do contato ou da proximidade física entre o professor e o aluno, para a qualidade da linguagem ou das linguagens usadas para mediar essa relação.

Diante das possibilidades tecnológicas, podemos reconhecer que não é inviável garantir a relação intersubjetiva entre professor e aluno ou entre o tutor a distância e os alunos, desde que haja um apropriado uso das mídias e das ferramentas digitais. A distância física não comprometeria a aprendizagem, desde que a comunicação e o diálogo fossem de qualidade e preservados.

O diálogo pedagógico, favorecido pelas novas tecnologias, implica uma relação entre comunicação primária e comunicação secundária. Zuin (2010, p. 972) adverte que a “comunicação primária, que se objetiva nas relações presenciais, deveria ser estimulada pelos recursos tecnológicos que propiciam a chamada comunicação secundária, efetuada a distância”. Desse modo, a “comunicação primária não deve ser subordinada à secundária, mas sim ser reforçada por esta”, possibilitando a aproximação entre os agentes educacionais por meio dos recursos tecnológicos.

Sabe-se que a proximidade física e o compartilhar o mesmo tempo e espaço no modelo de ensino presencial não garantem, necessariamente, o diálogo verdadeiro e uma abordagem educativa de qualidade. Sabe-se que há, sobretudo no Ensino Superior, uma tradição de reflexões monológicas por parte do professor.

Por outro lado, a dinâmica desejável das aulas presenciais, baseada em metodologias ativas ou em produção de textos orais dialogados, pode ter na escrita digital uma correspondência para se garantir a relação dialógica entre professor e aluno na EaD, desde que utilizada como mídia interativa sob forma de diálogo.

As objeções que algumas vezes são feitas às novas práticas de escrita digital e seu uso na mediação pedagógica, numa manifestação de desconfiança quanto à possibilidade de diálogo na EaD, parecem confirmar os estranhamentos e as resistências recorrentes diante das inovações.

Pode-se lembrar o diálogo, proposto por Platão, entre Sócrates e Fedro. Nele, aparece o argumento de que a prática da escrita poderia representar uma ameaça ao diálogo entre o mestre e o aluno e, ainda, à memória. A distância espaço-temporal entre a produção da escrita e as experiências de leitura e de interpretação apontaria para uma ausência física do autor do discurso. Em função disso, a mensagem escrita, fixada no texto, apresentaria argumentos, mas seria incapaz de contra-argumentar. Poderia “falar”, mas não responderia, ou responderia sempre do mesmo modo ou a mesma resposta.

A escrita (*graphé*), Fedro, tem essa estranha qualidade, e é muito semelhante à pintura (*zoographía*); pois ela coloca as suas criações como seres vivos (*zônta*), mas se alguém lhes perguntasse algo,

continuariam a preservar seu silêncio solene. Assim são as palavras em um texto. Podemos pensar que elas falam como se tivessem inteligência (*phoroúntas*), mas se lhes perguntamos algo desejando saber mais sobre seus dizeres, elas sempre indicam só uma única coisa, o mesmo. E toda palavra quando é escrita uma vez, está fadada a dizer o mesmo entre aqueles que compreendem e aqueles que não têm o mínimo interesse, e não sabe a quem se deve. Quando mal tratadas ou injustamente reveladas, sempre precisam de seu pai para ajudá-las, não têm poder de se protegerem a si mesmas. (PLATÃO *apud* REIS PINHEIRO, 2008, p. 77)

Percebe-se que esse conceito em Platão reduz o texto ou a escrita ao lugar de obra acabada que não dialoga com o leitor nem abre possibilidades de novas leituras, além de não reconhecer que a escrita, assim como outras linguagens, tem a capacidade de referenciar e representar por meio de signos. Ao se ter o conhecimento organizado e arquivado num suporte físico exterior ao corpo, seria retirado do texto o aspecto fluido e variado do discurso oral, fixando-lhe uma forma única.

Platão acrescenta, além da perda da memória, outro risco: a autonomia que um texto escrito adquire ao não depender mais do discurso oral. A distância entre quem formula o discurso e quem o lê ou a ausência de um diálogo direto entre produtor e receptor do texto gerariam uma imprevisibilidade das interpretações.

De acordo com Platão (*apud* GONNET, 2004, p. 32), “uma vez escrito, cada discurso vai rolar por todos os lados, passar indiferentemente por aqueles que conhecem e por aqueles que não conhecem e por aqueles que não conhecem nada disso”. Desse modo, “se vozes discordantes se fazem ouvir a seu respeito, se ele é injustamente injuriado, ele tem sempre a necessidade e o socorro de seu pai. Sozinho, com efeito, ele é incapaz de responder a um ataque e se defender”.

Ao se caracterizar pela independência, a escrita se desligaria de quem a produziu e assumiria um dinamismo paradoxal: ao mesmo tempo em que a escrita cristaliza com sua forma o discurso, estimula outras relações e diálogos íntimos entre o leitor e seu universo de experiências e, também, entre os demais leitores que, eventualmente, partilhem da mesma leitura.

A noção de que um texto não trava diálogo com o leitor e a de que a sua releitura não traria nada de novo mostram como as novas mídias sempre desafiam a nossa avaliação acerca de suas potencialidades e nos impõem quebras de paradigma.

Mostra-se equivocada a ideia de que a escrita criaria uma distância entre o produtor do texto e o discurso, com um espaço suscetível a interpretações erradas, deixando o texto vulnerável a qualquer ataque, abandonado à própria sorte. Também é falsa a ideia de que a ausência do diálogo em tempo “real”, sem as possibilidades reguladoras dadas pelos reparos, pelas reconstruções e pelas repetições, distanciaria o leitor das intenções do escritor. Tudo isso revela uma nítida subestimação da capacidade da escrita e uma superestimação da capacidade da comunicação oral.

Essas restrições históricas em relação à escrita na mediação pedagógica na antiguidade acabam encontrando paralelos quando se consideram as práticas pedagógicas por meio da escrita no contexto da tutoria nos ambientes virtuais ou na aprendizagem *on-line*.

As críticas radicais às novas tecnologias e à educação a distância revelam modelos de reflexão baseados em noções dicotômicas como presença e ausência, proximidade e distância, diálogo e monólogo, interação e isolamento, identificando-se sempre o segundo elemento com a aprendizagem a distância.

É preciso, no entanto, considerar que a mediação pedagógica por meio da escrita no contexto da tutoria em ambientes virtuais viabiliza o diálogo, a construção do conhecimento e o seu registro. Além disso, aciona-se, também, outra atividade fundamental a ser praticada pelo aluno, que é o exercício da leitura.

4. Práticas de escrita em meios digitais

Para Crystal (2001, p. 8), a linguagem na Internet apresenta três dimensões que precisam ser consideradas: a) do uso da língua; b) da natureza enunciativa; e c) dos gêneros discursivos. Essas perspectivas são descritas por Freitag (2006) de modo bastante elucidativo.

a) Do ponto de vista do *uso da língua*, a pontuação é quase abolida, há a proliferação de siglas e abreviaturas não convencionalizadas pela norma padrão, a estrutura das frases é extremamente simples (não há período composto) e a escrita é semi-alfabética, baseada nas noções fonéticas e não nas convenções ortográficas da língua. b) Do ponto de vista da *natureza enunciativa*, observa-se mais emprego de semioses, por meio dos *emoticons* ou arte ASCII, do que usualmente ocorre na escrita, dada a natureza do meio em que ocorre a interação. c) Do ponto de vista dos *gêneros discursivos* ocorre a adaptação de alguns gêneros já existentes ao meio virtual e o desenvolvimento de outros realmente novos. (FREITAG, 2006)

Deve-se destacar, também, que a escrita em contextos de comunicação eletrônica ou digital incorpora elementos da oralidade com muito mais liberdade e flexibilidade. É possível até identificar uma desconstrução da oposição entre fala e escrita no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação, num hibridismo que ainda não é bem conhecido e acaba, muitas vezes, sendo mal-compreendido (MARCUSCHI e XAVIER, 2004, p. 63). Há uma interação maior entre gêneros textuais e a proliferação de novos gêneros.

Os novos gêneros textuais, como o *blog*, o *e-mail* e o *chat*, resultariam no uso de recursos como neografias fonetizantes, silabogramas, alongamentos gráficos, onomatopeias, siglonimização, hipocóristicos e outros elementos que caracterizariam a linguagem escrita da Internet (FREITAG, 2006).

As neografias fonetizantes, diferentemente das grafias tradicionais, relacionam-se com a criação de novas palavras por meio de reduções. As reduções gráficas vinculam-se à oralidade por meio de uma escrita fonética. Uma palavra nova torna-se uma redução de outra a partir da eliminação de uma consoante ou até mesmo de uma sílaba. A motivação

é a necessidade de se aproveitar eficazmente o espaço limitado em mensagens eletrônicas, como o caso das mensagens de texto por celular (SMS).

Os silabogramas são caracterizados pelo uso de uma consoante para representar uma sílaba, aplicando-se principalmente a palavras monossilábicas.

Os alongamentos gráficos enfatizam elementos da mensagem por meio do alongamento de uma palavra ou de repetições exaustivas de algum sinal ou pontuação, como os pontos de exclamação e de interrogação. A ênfase pode ser alcançada pelo uso de maiúsculas para contrastar com o restante da mensagem em minúscula. Os alongamentos gráficos, entretanto, vão contra a economia de espaço, pois quando se trata de expressão de afetividade a limitação de espaço fica em segundo plano (ESCUADERO, 2007, p. 192).

As onomatopeias, reprodução de um som por meio de fonemas ou palavras, aparecem no contexto das mensagens eletrônicas para simular a oralidade na escrita, apresentando expressividade e afetividade próprias da informalidade e espontaneidade.

A siglonimização, formação de siglas, é usada para substituir sintagmas ou enunciados inteiros, e os hipocorísticos, que designam uma variante afetiva ou figurada de um nome, são recursos encontrados tanto na Internet quanto nos SMS.

Esses recursos apontam para a aproximação entre escrita e oralidade nos meios digitais. No entanto, deve-se ponderar que oralidade e escrita não são completamente antagônicas ou diferentes.

Na verdade, oralidade e escrita não apresentam apenas diferenças, pois elas têm igualmente aspectos e características comuns, levando-nos a constatar que em vez de uma relação dicotômica e estanque é mais adequado pensarmos em semelhanças e diferenças contínuas.

E se “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”, o contexto das mensagens digitais e eletrônicas explicita e intensifica a relação dialética entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 1995, p.13).

As observações sobre o uso da língua em contextos digitais, como nos textos de mensagens eletrônicas (SMS), conversações em *chat* e interações nas redes sociais, mostram que é possível estabelecer, tanto por meio de gêneros textuais quanto de linguagens novas, as relações interpessoais no contexto do ciberespaço.

Se nas experiências de mediação pedagógica a escrita digital é importante recurso para a comunicação e a relação professor-aluno, então se apresenta a pertinência de se examinar alguns aspectos e implicações desse fato.

Diante das possibilidades tecnológicas, pode-se reconhecer que não é inviável garantir a relação intersubjetiva entre professor e aluno, desde que haja um apropriado uso dos meios. A distância física não comprometeria necessariamente a aprendizagem desde que a comunicação e o diálogo fossem de qualidade e preservados.

Sabe-se que a proximidade física e o compartilhar o mesmo tempo e espaço no modelo de ensino presencial não garantem, necessariamente, o diálogo verdadeiro e uma abordagem educativa de qualidade. Sabe-se que há, sobretudo no Ensino Superior, uma tradição de reflexões monológicas por parte do professor.

Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o

fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. (ZUIN, 2006, p. 948)

Não se pode afirmar que as relações presenciais entre os agentes educacionais garantam por si só a ocorrência do elo pedagógico fundamentado no respeito e na aproximação efetiva entre os professores e alunos, haja vista o fato de que muitos professores se ausentam presencialmente no transcorrer de suas aulas, principalmente quando desqualificam seus alunos e se julgam os únicos portadores da verdade; ou, então, dos alunos, cujo descaso de sua presença física denuncia a distância de seus interesses em relação ao conteúdo das matérias. (ZUIN, 2010, p. 973)

Por outro lado, a dinâmica desejável das aulas presenciais, baseada em metodologias ativas ou em produção de textos orais dialogados, pode ter na escrita digital uma correspondência para se garantir a relação dialógica entre professor e aluno na EaD, desde que utilizada como mídia interativa sob forma de diálogo.

5. Tutoria e diálogo pedagógico pela escrita

A escrita é uma linguagem que torna presente um universo de ausências ao qual temos acesso por meio dos signos linguísticos (KOCH, 2004). Tal constatação pode se dar em duas ferramentas que se notabilizam pelos diálogos escritos mediados pelo tutor: o *chat* e o fórum eletrônico (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Os *chats* e os fóruns são dois exemplos de interação por meio da escrita digital, de manifestações de discurso não planejado e planejado. São espaços de discussões e de registros que podem ser retomados, revistos, recuperados e, até certo ponto, suplantam a efemeridade dos argumentos expostos oralmente numa sala de aula presencial. Aliás, quando há um debate de qualidade na sala de aula presencial, é comum os alunos se apressarem a fazer anotações. Ou quando o professor é considerado um excelente mestre, é comum os alunos perguntarem se podem gravar a aula.

Isso mostra que a escrita ou qualquer outro modo de registro são práticas antigas e válidas que acompanham a rotina do estudante. O que há de novo é a predominância da escrita interativa e digital como mediadora do diálogo pedagógico.

Esse diálogo, apesar de não se dar por manifestações orais, pode apresentar a espontaneidade típica da oralidade: há diálogos planejados, não planejados, com e sem interrupção, mais formal e menos formal. Apresentam condições situacionais diversas pautadas pela necessidade dos interlocutores, pela exigência do conteúdo, pela proposta do tutor para aquele encontro e até pelo estilo do tutor.

São, principalmente, nesses momentos e espaços do *chat*, que o tutor entra em contato mais direto com os alunos, consegue dimensionar como o conteúdo é assimilado depois de exposto por meio do material didático, da aula via satélite ou disponível na *Web*, das mensagens postadas nos fóruns ou enviadas por *e-mail*. É nesse momento que

o tutor pode perceber também as dificuldades e, eventualmente, remodelar a sua prática com aqueles alunos.

Do ponto de vista estrutural, atuam nesses diálogos vários fatores com função pragmático-interativa, como as descontinuidades presentes na progressão do tema.

Ao contrário de uma ruptura que desorganiza ou retarda a fluência da exposição oral do professor no contexto da sala de aula presencial, essas descontinuidades pontuam aquilo que deve receber nova forma escrita, ser reformulado ou reelaborado a fim de ficar claro o percurso intelectual que o tutor está traçando.

No *chat*, a conversação é espontânea, em certa medida, o discurso pode até ser planejado, mas desenvolve-se com naturalidade, de modo contínuo e veloz, assim como as situações de fala numa sala de aula presencial. Apresenta, ainda, a vantagem do registro escrito que permite a recuperação dos conteúdos já expostos, dos argumentos já apresentados, das dúvidas e dos esclarecimentos já respondidos.

As suspensões momentâneas do tema ou um possível desvio apontam para algo fundamental e desejável nos *chats*, que é o envolvimento entre os interlocutores; do contrário, o tutor progrediria de modo fluido e contínuo com o tema proposto, sem quebras na sequência de seu discurso.

O diálogo do aluno pela escrita na EaD, para além da sua fala que, às vezes, até inexistente no formato presencial, mostra o desempenho verbal do aluno e possíveis limitações que poderão ser superadas.

Ao tutor, cabe orientar e supervisionar todo o andamento do texto escrito dialogado e valer-se de estratégias apropriadas que facilitem a compreensão do aluno por meio da leitura. Conforme Soares (2010, p. 11), tutores e alunos são protagonistas de ações de leitura e de escrita no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem, numa abordagem teórica da linguagem e da construção do conhecimento (BAKHTIN, 2003; VIGOTSKY, 1987) sustentada na relação com a alteridade, por meio da interação social, mediada pela linguagem. Nesse sentido, o tutor assume diversos papéis e, conseqüentemente, assume diferentes características nas suas intervenções, como a de “revisor, facilitador conceitual, guia reflexivo, mediador, contador de histórias”, entre outras (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

A repetição é uma das estratégias ou características das intervenções do tutor, desde a repetição exata, sem qualquer variação, até as paráfrases e os reparos. Ao retomar um assunto já discutido ou uma dúvida registrada em réplicas anteriores, o tutor atende à necessidade de reconstrução e de reparos no discurso pedagógico, ainda que na composição desse texto dialogado sobressaia certa redundância.

Dentro dos processos de reconstrução, o reparo representa um grau superior ao da repetição *strictu sensu*, no que diz respeito à reelaboração na sequência discursiva: a informação recorre – daí o seu caráter de repetição *latu sensu* – mas com nuances diferenciadoras digna de nota. O falante trunca o enunciado e o retoca, com o objetivo de substituir uma primeira formulação por outra, mais pertinente aos seus objetivos comunicativos. Está nessa substituição, que implica a exclusão de uma escolha anterior, o traço que com mais evidência particulariza o reparo. (KOCH *et al.*, 2002, p. 136)

Também se pode ressaltar a necessidade da formulação e da reformulação escrita do pensamento, das opiniões e dos conceitos dos alunos participantes de um *chat* como uma forma de se garantir a construção do conhecimento no ambiente virtual. Numa espiral construída pelas reformulações dos alunos e pela mediação do tutor, tem-se a possibilidade de ir além do mero “pingue-pongue” de perguntas e respostas no *chat*.

Além disso, também se pode ressaltar a importância do *feedback* na comunicação entre tutor e estudante. Ações como a de “realçar algo positivo que o estudante postou”, sugerir melhorias e destacar algo muito bom que o aluno fez ou escreveu podem ser encorajadoras e fortalecer a interatividade (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 198).

5. Considerações finais

Finalmente, é pertinente reconhecer que as relações mediadas pela escrita digital nos *chats* ou em outras ferramentas usadas na EaD devem favorecer a formação de comunidades de aprendizagem, comunidades nas quais “o foco é mais em colaboração do que na leitura de textos” (MORAN, 2007, p. 135-136), espaços nos quais alunos e docentes se conectam “como *iguais* em um processo de aprendizagem, onde podem se conectar como seres humanos (...) trabalhando com um fim comum, juntos” (PALOFF; PRAT, 2002 *apud* MORAN, 2007, p. 136).

Não se limitando a uma relação individualizada entre tutor e aluno, a atuação do tutor, numa abordagem mais social e colaborativa da construção do conhecimento, deve integrar os diversos alunos nas experiências de diálogo pedagógico em ambientes virtuais.

Assim, sobressai o papel do tutor como aquele que atua na gestão de um grupo de aprendizagem. Indo além da interação entre estudante-conteúdo e estudante-tutor, por meio da escrita dialogada o tutor também contribuiria para a interação estudante-estudante e estudante-interface, numa exploração das potencialidades pedagógicas dos ambientes virtuais e do diálogo entre os estudantes (cf. MORGADO, 2003).

Desse modo, a superação da distância na aprendizagem *on-line* encontraria na ação do tutor uma forma relevante de se realizar.

6. Referências

ABREU-E-LIMA; D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, W. **Educação a distância, Universidade Pública e integração regional**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CRYSTAL, David. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ESCUADERO, Belém C. Análisis lingüístico-pragmático de un corpus de mensajes sms. **Ferrán 28**, Madrid/Espanha, p. 185-210, nov. 2007.

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual modelo de educação a distância via web? In: NEDER, R. (Org.) **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: CDS/UnB, 2010.

FETIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, v. 39, p. 93-105, 2007.

FREITAG, Raquel M. K. Internet y la lengua portuguesa: cambios a la vista?. In: **III Congresso ONLINE Observatório para a Cibersociedade**, 2006. Actas eletrônicas do III Congresso ONLINE Observatorio para a Cibersociedad. Barcelona: OCS, 2006.

GONNET, J. **Educação e mídias**. Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 2004.

GUR-ZE'EV, Ilan. É possível um educação crítica no ciberespaço?. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. **Revista Comunicações**, n. 9/ 1, p. 72-98, Piracicaba, 2002.

HÖLDERLIN, F. Patmos. In **Sämtliche Werke und Briefe**. Germany: Ed. Michael Knaupp, 1992. p. 449-460.

KEEGAN, D. **Six Distance Education Theorists**. Hagen: ZIFF, 1983.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOCH, I. G. V. *et al.* Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. de. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. I: A ordem. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

_____. A inter-ação pela linguagem. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1995.

_____; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORGADO, L. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula, In: **Discursos: perspectivas em educação**, Lisboa, Portugal, 2003. p. 77-89.

PALLOFF, R. M.; PRAT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva, M. S. O estado da arte sobre tutoria: modelos e teorias em construção. In: Relatório de Pesquisa "O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa CAERENAD-Téléuniversité du Québec, Canadá, 2003.

REIS PINHEIRO, M. O. Fedro e a escrita. In: **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 2, n. 4, 2008.

RODRIGUES, L. Ensino a distância rebaixa qualidade da educação no país. **Caros Amigos**, 4 nov. 2011.



SOARES, I. F. **A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita.** Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: UFP, 2010.

TÜRCKE, C. **Erregte Gesellschaft: philosophie der sensation.** München: C.H. Beck, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

ZUIN, A. Antônio S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.

_____. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e da comunicação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.