
Formação a distância de educadores para o diálogo virtual em serviços de tutoria *on-line*

Sílvia Dotta¹, Marcelo Giordan²

^{1,2} Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FEUSP) – Apoio FAPESP
Av. da Universidade 308 – 05508-900 – São Paulo – SP

silviadotta@usp.br, giordan@fe.usp.br

Resumo: *O objetivo deste trabalho é contribuir com elementos constitutivos de programas de formação de educadores para o diálogo virtual. Partimos da hipótese de que um processo de tutoria on-line, fundado na dialogia, pode ampliar a qualidade e a quantidade dos enunciados de tutores e alunos. Também pressupomos que a formação meramente técnica é insuficiente para desenvolver a capacidade comunicativa do educador em interações virtuais. Implementamos um sistema de tutoria, em uma disciplina de formação de professores a distância, e analisamos em dois episódios de interação, características dialógicas na construção discursiva dos tutores e sua importância para a formação de educadores para a prática da tutoria.*

Abstract: *The objective of this article is to contribute with elements for programs of qualification of teachers for the virtual dialogue. Our hypothesis is that a tutorial process on-line, established by dialogical basis, can extend the quality and quantity of the tutors and students statements. Also we estimate that just technical capacitation is not enough to develop the communication capacity of the educator in virtual interactions. We implement a tutorial system, in a teacher course on distance, and we verify in two episodes of interaction, dialogical characteristics in the discursive construction of the tutors and its importance for the qualification of teachers for the tutoring.*

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é contribuir com os elementos constitutivos de programas de formação de educadores para o diálogo virtual, a partir de estudos sobre a linguagem utilizada em atividades não-presenciais mediadas por um sistema de tutoria *on-line*.

Nossa hipótese é de que um processo de tutoria pela internet, fundado na dialogia, pode ampliar a qualidade e a quantidade dos enunciados de professores e alunos, na medida em que as atividades de ensino sejam estruturadas com o propósito de problematizar as dúvidas suscitadas pelos alunos em um serviço de tutoria *on-line*.

Outro pressuposto é que a formação de educadores para o diálogo virtual em serviços de tutoria *on-line* não pode se limitar à capacitação meramente técnica sobre o funcionamento das interfaces comunicacionais, mas precisa considerar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educador para as interações verbais que possam promover a aprendizagem significativa.

Na comunicação mediada por computador, em ambientes virtuais de aprendizagem, o processo comunicativo depende quase que exclusivamente de trocas textuais, subtraindo-se, as possibilidades de uso de linguagens não-verbais, gestos, expressões faciais, olhares, tom de voz etc. Essa característica pode interferir na ação educativa e sugere uma postura do educador na qual a distribuição do conhecimento dá lugar à interação, à comunicação, à aprendizagem cooperativa e colaborativa [SILVA, 2000]. As possibilidades de interação, geradas por interfaces de comunicação, dependem de estratégias didáticas propostas pelo educador que fomentem o diálogo problematizador [FREIRE, 1977].

Nesse sentido, as interações entre professor-aluno ocupam lugar central em atividades não-presenciais que objetivam a aprendizagem, e o estudo dessas interações precisa considerar aspectos do discurso textual corrente em interações virtuais, de sua aplicação em atividades educacionais, das características da linguagem utilizada em comunicação mediada por computadores, dos aspectos sociais e tecnológicos que possam interferir nessa comunicação.

Para esse estudo foi desenvolvido um sistema de tutoria *on-line* que integrou uma disciplina de formação de professores, oferecida a distância. Inicialmente, apresentamos o conceito de educação dialógica elaborado por Paulo Freire, a distinção entre discurso de autoridade e dialógico proposta por Mortimer e Scott, alguns fundamentos da perspectiva sociocultural sugeridos por Vygotsky, e as noções de dialogia, voz e polifonia desenvolvidas por Bakhtin. Relatamos a organização de um dos módulos da disciplina e comparamos as formas enunciativas presentes em dois episódios de interação.

2. Educação dialógica e interação verbal em atividades virtuais

Este estudo se apóia nas contribuições de Freire para a educação (1970, 1977), Vygotsky (2000) para a psicologia e de Bakhtin (1978) para a linguagem desde uma perspectiva sociocultural.

Freire (1977) sugere que a busca do conhecimento se dá necessariamente por uma estrutura dialógica, na qual o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos,

que se dá por meio dos signos lingüísticos. Portanto, educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Para isso, a expressão verbal de um dos sujeitos tem de ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito [FREIRE, 1977, p. 66, 67, 69].

Em oposição à concepção bancária de educação, na qual prevalece a idéia de transferência de saberes, Freire (1970) sugere que somente a educação dialógica pode fomentar a problematização e a co-laboração. Problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema [Freire, 1970, p. 97]. Isso significa a necessária co-participação dos sujeitos no ato de compreender a significação do significado. O educador precisa, então, atuar como gestor da comunicação em sala de aula, promovendo situações que possibilitem a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento e isso somente é possível a partir do diálogo. As características desse diálogo precisam ser construídas com características que vão além da troca de palavras entre os interlocutores, precisam considerar as possibilidades de interação de múltiplas vozes.

Em estudos sobre atividades discursivas em sala de aula, Mortimer e Scott (2002) identificaram quatro classes de abordagem comunicativa definidas por meio da caracterização do discurso entre professor e alunos ou entre alunos em termos de duas dimensões: discurso dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não-interativo.

Segundo os autores, quando um professor interage com estudantes, a natureza das intervenções pode ser caracterizada em termos de dois extremos. No primeiro deles, o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante; mais de uma voz é considerada e há uma inter-animação de idéias. Este primeiro tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa dialógica. No segundo extremo, o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista do discurso científico escolar que está sendo construído. Este segundo tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa de autoridade, na qual apenas uma voz é ouvida e não há inter-animação de idéias [MORTIMER e SCOTT, 2002, p. 5]. Para distinguir as abordagens dialógicas e de autoridade, os autores esclarecem:

O que torna o discurso funcionalmente dialógico é o fato de que ele expressa mais de um ponto de vista - mais de uma voz é ouvida e considerada - e não que ele seja produzido por um grupo de pessoas ou por um indivíduo solitário. [MORTIMER e SCOTT, 2002, p. 6]

Se se articular as idéias de Freire com as desses autores pode-se inferir que a educação dialógica pressupõe intervenções pedagógicas fundamentadas em discursos interativo-dialógicos. Segundo Freire (1977), para que os interlocutores possam ter semelhante compreensão de um objeto, sua expressão precisa se dar por meio de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos. Se, na comunicação, não se pode romper a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade [FREIRE, 1977, p. 70], então a presença de múltiplas vozes no diálogo em sala de aula estabelecerá a compreensão em torno da significação do signo, e, conseqüentemente, levará à aprendizagem.

O estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, proposto por Vygotsky, toma como base a psicologia materialista de caráter dialético que vê o processo de aprendizagem como o surgimento de novas formas, novos conteúdos de pensamento, que são acompanhados pela emergência de novas funções mentais, novos modos de

atividade e novos mecanismos de conduta [VYGOTSKY, 1996, p. 54]. Essa concepção sugere que a aprendizagem pode não só seguir o desenvolvimento, mas também superá-lo, projetando-o para frente e suscitando novas formações. Dessa forma, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, mas existem entre eles relações complexas. [VYGOTSKY, 2000, p. 310]. São essas relações complexas que irão impulsionar, dialeticamente, o aprendizado e o desenvolvimento – a construção do conhecimento.

Para Vygotsky, todo conhecimento é construído socialmente antes de ser internalizado pelo indivíduo [VEER e VALSINER, 1996; REID-GRIFFIN e CARTER, 2004]. A internalização se dá por meio da ação mediada e a palavra, ou melhor, o signo, de modo geral, é o artefato social utilizado para dominar e, portanto, melhorar nossos processos psicológicos naturais. Então, o ser humano cria estímulos (estímulos-meio, signos) para operar sobre outros estímulos (estímulo-objeto). O signo atua, então como mediador entre o objeto e a operação, entre o sujeito e o objeto: isso é o ato mediado [VEER e VALSINER, 1996 p. 240]. É a partir da internalização dos signos, da palavra, que o sujeito irá conferir sentido às coisas.

O autor ainda apresenta algumas diferenças entre a palavra escrita e a falada [VYGOTSKY, 2000]. De um lado, a palavra escrita exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que é imaginário ou idealizado. Em segundo lugar, a situação da linguagem falada é motivada pela necessidade da conversação, enquanto que na escrita a motivação, mesmo que seja a necessidade da conversação, precisa ser criada, representada no pensamento, voluntária e arbitrariamente. A linguagem escrita exige, ainda, trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada seqüência, é preciso transferir a linguagem interior para o exterior.

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo. [...] Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. [...]. [VYGOTSKY, 2000, p. 316-317]

Além disso, a linguagem escrita é carregada de intencionalidade, é a consciência e a intenção que orientam a escrita. Seu emprego exige uma ação mais abstrata e intelectualizada, e é um processo completamente diverso da fala, muito mais difícil e complexo. Nas interações verbais mediadas por computador, essa complexidade se amplia, pois é preciso traduzir para a linguagem escrita as entoações das expressões verbais faladas, representadas, por exemplo, por gestos, sonoridade, expressão facial etc. Outro aspecto é o fato de que uma enunciação é sempre socialmente dirigida e determinada pelos participantes da fala:

A situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância, em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação [BAKHTIN 1978, pp. 113-114].

Para Bakhtin (1978), a construção de sentido se dá pela multiplicidade, pelo dialogismo e pela polifonia. O dialogismo pode ser observado no fato de que um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriormente produzidos. Todo discurso é constituído ou permeado pelo discurso do outro, que não é necessariamente convergente, pois podem ser discursos contrários, conflituosos, portanto, polifônicos, múltiplos. Isso significa que

a apropriação do discurso do outro se dá na medida em que o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a idéia alheia, para torná-la própria e significativa.

Daí que o contexto e os interlocutores interferem, provocam mudanças nas formas das enunciações. Em interações verbais praticadas em atividades virtuais, síncronas ou assíncronas, ocorre uma reformulação dos sistemas lingüísticos, como observa Baron (1998), ao estudar a linguagem do correio eletrônico e verificar que ela apresenta características da linguagem escrita e da linguagem falada. A autora sugere a emergência de uma linguagem híbrida no meio virtual. Isso se dá devido ao fato de que os agentes das interações verbais mediadas pelo computador, precisam criar novos signos e novos gêneros de discurso para conferir sentido global às suas expressões verbais, mesmo em situações não formais de ensino a distância [GIORDAN, 2004]. Disputas pelo padrão temático em sistemas de tutoria *on-line* podem levar a formação de cadeias discursivas poucos usuais para a sala de aula [GIORDAN, 2003]. Nesse sentido, pode-se inferir que o sistema lingüístico das comunicações virtuais ainda não está consolidado, apesar de deixar entrever a coexistência do dialogismo e da polifonia revelados por Bakhtin (1978) e uma possível (re)criação sgnica que possa conferir eficiência aos diálogos virtuais.

Ao se refletir sobre o diálogo virtual é necessário considerar não só os enunciados emergentes nas interações professor-aluno, mas, também, as interações professor-aluno-signos e os gêneros discursivos que constituem essas interações [DOTTA e GIORDAN, 2006]. A elaboração de programas de formação de educadores para o diálogo virtual em sistemas de tutoria *on-line* precisa contemplar a compreensão de novos sistemas simbólicos criados para a comunicação virtual, mediada pela internet, uma vez que a linguagem escrita, na sua forma tradicional, é insuficiente para significar o todo da interação. Nesse sentido, os agentes são levados a criar novos signos para representar o que seria sua expressão verbal face a face. Além disso, a postura do educador-tutor precisa estar voltada para o diálogo proposto por Freire (1970), considerando as diferenças da linguagem falada e escrita concebidas por Vygotsky, e as características discursivas abordadas por Bakhtin (1978) e Mortimer e Scott (2002)

3. Formação de tutores a distância para o diálogo virtual

A unidade de análise principal deste estudo foram os enunciados das interações ocorridas em um sistema de tutoria pela internet: o Tutor em Rede, durante um estágio supervisionado, realizado por alunos de licenciatura, em uma disciplina¹ de formação de professores oferecida a distância, no segundo semestre de 2005, por uma universidade pública brasileira.

Era pré-requisito da disciplina que os licenciandos tivessem conhecimentos básicos de uso do computador e acesso à internet, uma vez que todo o programa seria cumprido a distância. A condução da disciplina foi realizada por monitores que ofereceram apoio técnico e pedagógico utilizando fóruns, correio-eletrônico, salas de bate-papo e aplicativos de comunicação síncrona, como o *skype*.

A disciplina foi organizada em dois módulos. No primeiro módulo explorou-se a organização de atividades de ensino a partir do uso de ferramentas computacionais. No segundo módulo, foco deste trabalho, explorou-se o tema interação dialógica, com o

¹ Metodologia do Ensino de Química Via Telemática.

objetivo de desenvolver no licenciando competências para trabalhar em programas de condução do ensino mediado por computador.

Antes de iniciar a prática do estágio, os licenciandos tiveram duas aulas de orientação teórica e prática para a interação dialógica. Em uma das aulas, a partir da leitura de textos propostos, os licenciandos debateram, em um fórum, modalidades de atendimento *on-line*. Na aula seguinte, foram apresentados quatro diferentes episódios de interação entre tutores e estudantes e sugerido que os licenciandos realizassem pesquisa de textos que pudessem oferecer subsídios complementares para estudo de um dos casos. Além disso, os licenciandos discutiram, também em fórum, as formas de interação desenvolvidas nestes episódios.

O objetivo dessas aulas era preparar os licenciandos para desenvolver modalidades de interação dialogada pelo computador que permitissem aos seus orientados buscar, selecionar e analisar informações, organizar procedimentos de investigação, realizar experimentos simulados, extraindo dados com o propósito de solucionar problemas propostos em sala de aula ou construídos a partir da interação.

A tônica do processo de orientação era fornecer subsídios para que os estudantes desenvolvessem estratégias de resolução de problemas ou ainda estratégias que lhes permitissem problematizar o mundo ao seu redor. Portanto, muito mais do que um plantão de dúvidas, o estágio supervisionado pela internet objetivava introduzir o futuro professor no processo de tutoria mediada pelo computador – modalidade de interação virtual largamente empregada na educação a distância e na aprendizagem eletrônica – com vistas a prepará-lo para organizar o ensino tendo a internet como um recurso informacional e comunicacional propício ao desenvolvimento sociocognitivo dos alunos.

As três aulas seguintes foram dedicadas para os licenciandos praticarem o estágio por meio do Tutor em Rede [GIORDAN, 2006], uma ferramenta de tutoria cujas interações são iniciadas pelos estudantes de ensino médio por meio do envio de perguntas sobre o tema da tutoria.

Sendo portador de uma senha, o estudante tinha acesso à área de interações e enviava suas dúvidas. O tutor disponível responsabilizava-se por responder à dúvida recebida e por promover a continuidade da interação. Todas as interações referentes a uma mesma dúvida eram registradas em uma única página *web*, facilitando ao usuário a visualização de todas as mensagens trocadas e possibilitando privacidade e controle de suas mensagens.

As atividades desenvolvidas no Módulo 2 da disciplina, as participações dos licenciandos em fóruns de discussão, seus relatórios de estágio e as interações realizadas entre tutor-aluno formaram a base de dados deste estudo. É dessa base que selecionamos os seguintes trechos para análise:

Quadro 1. Trecho do relatório de estágio do tutor A

<p>[...] o aluno espera uma resposta a contendo e rápida o suficiente para saciar sua ansiedade. Aqui trabalhamos com algo muito sutil e delicado que são os desejos das partes envolvidas, que devem ser atendidos sempre que possível, para uma continuação na atividade dialógica [...].</p> <p>[...] sendo que as mesmas devem ser sucintas o suficiente para não tornarmos a leitura da resposta uma atividade enfadonha por parte do aluno (já que o objetivo é totalmente o contrário, pois queremos sim gerar motivação por parte do aluno) [...].</p>
--

Quadro 2. Trecho do relatório de estágio do tutor B

[...] quero dizer com isso que existem alguns alunos que se interessam pelo diálogo e aqueles que não gostam muito de ficarem conversando. Assim sendo, acho que consegui descobrir alunos com estas características. Então, tive méritos com alguns alunos porque estes voltaram a perguntar e se interessaram pelo aprendizado. Mas, teve alunos que só leram as respostas e nem disseram se gostaram ou mesmo entenderam a resposta.

Quadro 3. Interação realizada entre o Aluno 1 e o Tutor A

Episódio 2	
	Data: 25/10/2005 Mensagem Enviada por: aluno 1.
9.	Qual a relação do curso de Gestão Ambiental com a Química Orgânica, na resolução dos problemas da cidade???
	Data: 26/10/2005 Mensagem Enviada por: tutor A.
12.	Vamos supor que você é o responsável pelo controle ambiental de uma empresa de gerenciamento, como a Cetesb. Já ouviu falar nela? Senão, recomendo que você dê uma passadinha nesse site: http://www.cetesb.sp.gov.br/
13.	Continuando: aí você é chamado para resolver um problema: um caminhão com um produto derivado do petróleo (e olha que tem uma PORÇÃO deles andando por aí...) bateu e está derramando a sua carga em uma avenida, próxima as pessoas, rede de esgoto, etc... E aí??? O que é que a gente faz? Chama você, que manja muito de química orgânica, pra saber:
19.	Deu para responder a sua pergunta? Qualquer coisa, mande respostas, ok? Abraços
	Data: 27/10/2005 Mensagem Enviada por: aluno 1.
20.	Muito obrigado pela sua resposta. Eu, vou prestar esse ano pra Gestão Ambiental aqui na USP, e espero passar. E como adoro química, queria saber isso, porque o que mais me interessa na área de GA é exclusivamente química... É. fiquei mais animado.. rrsrsr!!!! Talvez depois eu possa também fazer um curso de química!!!!!! E essa mistura parece que esta dando certo neh??? Valeu.....

Quadro 4. Interação realizada entre o Aluno 2 e o Tutor B

Episódio 3	
	Data: 20/10/2005 Mensagem Enviada por: Aluno 2
24.	Quais são os principais gases causadores da chuva ácida?
	Data: 21/10/2005 Mensagem Enviada por: Tutor B
25.	Dióxidos de enxofre e óxidos de nitrogênio.

4. Análise comparativa das interações entre tutores e alunos

A análise dos diálogos considerou a atitude dialógica do tutor, isto é, se suas interações procuravam fazer uma transferência de saberes ou se pretendiam estabelecer um diálogo problematizador, como sugere Freire (1970). Buscou-se os conceitos de dialogismo e polifonia caracterizados por Bakhtin (1978) a fim de estabelecer se a formulação do discurso pelo tutor enveredou-se pela abordagem comunicativa dialógica ou de autoridade [MORTIMER e SCOTT 2002].

As perguntas formuladas pelos alunos 1 e 2 (turnos 9 e 24) foram respondidas por diferentes tutores, A e B. A maneira como esses tutores responderam às perguntas pode revelar se sua atitude está ou não dirigida para o diálogo, como propõe Freire (1970).

O episódio 2 foi iniciado por um aluno que já havia participado de interação anterior sobre um tema correlato, revelando indícios de que as características da enunciação do tutor A são prospectivas para dar continuidade à interação discursiva.

O discurso do tutor A formou uma cadeia discursiva dialógica ligando múltiplas vozes [MORTIMER e SCOTT, 2002] para construir o próprio discurso e sugerir a reconstrução do discurso por parte do aluno com a criação de outras redes discursivas, quando, no episódio 2, turno 12, propõe um hipertexto: “Qualquer dúvida, um site legal que estou recomendando que vocês dêem uma passadinha é o: <http://www.cetesb.sp.gov.br/>”. Ainda neste turno é possível verificar a presença de múltiplas vozes. As referências a “minha área”, “química orgânica” e “gestão ambiental” trazem para o discurso do tutor A o conjunto teórico das áreas citadas que inserem a possibilidade de se construir múltiplas redes de significação apoiadas pelos discursos científicos daquelas áreas, não citados diretamente em seu enunciado, mas referenciados, expressando, mais uma vez a

construção de significados por meio de uma rede discursiva. Nesse sentido, o discurso do tutor A foi, na maior parte das enunciações, interativo/dialógico, por explorar diferentes idéias e considerar múltiplos pontos de vista.

Ao sugerir ao aluno 1 que assuma o papel de outrem em uma dada situação – turno 12. “Vamos supor que você é o responsável pelo controle ambiental de uma empresa de gerenciamento, como a Cetesb [...]” –, o tutor o conduz a criar uma situação problema a partir da construção de um cenário e da formulação de perguntas autênticas – turno 13. “Continuando: aí você é chamado para resolver um problemão: um caminhão com um produto derivado do petróleo [...] bateu e está derramando a sua carga em uma avenida [...] E aí??? O que é que a gente faz? [...]”.

Verifica-se ainda a alternância ou a mistura [BAKHTIN, 2003, p. 286] de gêneros discursivos distintos. O aluno 1, ao iniciar as interações, envia perguntas formais, estruturadas com as características do discurso científico-escolar. Ao responder, o tutor lança mão de um gênero discursivo coloquial, estabelece um tom informal, demonstra receptividade e tenta estabelecer um diálogo convocando o aluno para a réplica.

O aluno 2 repete o mesmo tipo de formulação de pergunta, e o tutor B, ao responder, mantém a característica do discurso científico-escolar – turno 25 “Dióxidos de enxofre e óxidos de nitrogênio.”, não desenvolve uma cadeia discursiva com o aluno 2, não o convoca para problematizar a situação, uma vez que oferece uma resposta objetiva, sem lugar para réplicas. Seu discurso reflete uma abordagem não-interativa e de autoridade, somente a voz do tutor B é ouvida e não há inter-animação de idéias [MORTIMER e SCOTT, 2002].

No turno 19 – “Deu para responder a sua pergunta? Qualquer coisa, mande respostas, ok? Abraços” – o tutor convoca o aluno a uma réplica ou a um novo diálogo, a partir da compreensão que ele tenha alcançado nesta interação: “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” [BAKHTIN, 1978, p. 132].

No turno 20 é possível observar que o convite à réplica foi bem-sucedido, uma vez que proporcionou a continuidade da cadeia discursiva e o aluno retornou ao sistema de tutoria para continuar a interação com o tutor. O discurso do aluno 1 tornou-se mais descontraído, mais coloquial, adquirindo o estilo composicional estabelecido pelo tutor. O aluno 1 passa a utilizar gírias (“Valeu”), novas formas de representar um signo (neh?), abreviaturas típicas (“rsrsrs!!!!”), da linguagem comumente utilizada em mensagens trocadas nas comunicações pela internet, e a repetição de alguns sinais de pontuação (exclamação, reticências), recursos estilísticos que contribuem para imprimir, ou traduzir, a entonação expressiva que seria nítida na expressão oral [BAKHTIN 2003, p. 290], mas que, no contexto de interação virtual, sofre algumas limitações: comunicação escrita, a distância, assíncrona.

A atuação do tutor A e do tutor B revelaram diferenças marcantes. Para compreender essa situação, investigamos em nossa base de dados as participações dos licenciandos nos fóruns de discussão sobre o conceito de interação dialógica e seus relatórios de estágio. Percebemos que o tutor B não participou de nenhuma das discussões mediadas pelo fórum, enquanto que o tutor A, além de ter participado do debate sobre os textos básicos da disciplina, realizou pesquisas em outras fontes para contribuir com sua aprendizagem. O relatório de estágio do tutor A demonstra uma reflexão sobre o papel do tutor no que diz respeito à motivação do aluno para o diálogo, “queremos sim gerar motivação por parte do aluno”, e sua prontidão para se apropriar do conceito de

interação dialógica: “Aqui trabalhamos com algo muito sutil e delicado que são os desejos das partes envolvidas, que devem ser atendidos sempre que possível, para uma continuação na atividade dialógica”. As aulas que precederam o estágio sugeriam que o tutor precisaria atuar de forma dialógica, isto é, ao responder a uma pergunta enviada por um aluno ele deveria tentar problematizar o assunto e promover o diálogo e o retorno do aluno ao serviço. O reconhecimento desta proposta por parte do tutor B se deu de maneira superficial, o que pode ser observado em seu relatório de estágio, quando afirma: “existem alguns alunos que se interessam pelo diálogo e aqueles que não gostam muito de ficarem conversando”. Uma possível resposta do Tutor A para seu colega seria “se o educador é o gestor da comunicação, ele precisa lançar mão de estratégias que provoquem o diálogo, motivando o aluno para isso”.

Considerações finais

A análise dos episódios permitiu explorar algumas das características das interações verbais mediadas pela internet, nas quais ocupam lugar de destaque o dialogismo e a polifonia. A construção de significados, estabelecida pelo tutor A, deu-se a partir de uma cadeia discursiva dialógica que estruturou a interação. O retorno do aluno ao sistema para estabelecer nova interação, nesse episódio, indicou que algumas marcas de enunciação, como o convite ao diálogo, são importantes para compor novas situações de aprendizagem, conforme declarado em nossa hipótese. Ainda assim, outras análises precisam ser realizadas para podermos verificar regularidades no diálogo virtual e uma desejável ampliação da qualidade e da quantidade dos enunciados de professores e alunos.

A participação do tutor A nas atividades das aulas sobre interação dialógica levaram-no à realização de um estágio de tutoria abordando os alunos de acordo com as propostas problematizadoras discutidas pela disciplina. O fato de o tutor B ter se furtado de participar do fórum não nos permitiu explorar as razões que o levaram a conduzir as interações utilizando-se de um discurso unívoco. A observação nas diferenças de atuação dos tutores A e B leva-nos a considerar que o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educador para interações verbais a distância é crucial para promover a aprendizagem. O engajamento do tutor A em todas as atividades propostas imprimiu significativas diferenças em sua forma de interagir com o estudante se comparado com o tutor B. Mesmo superadas as dificuldades técnicas, o tutor B, que não se engajou na reflexão sobre a interação dialógica não cumpriu os objetivos mínimos esperados para a proposta de uma educação dialógica, isto é, não realizou o diálogo virtual composto pelos elementos descritos em nosso quadro teórico. O domínio técnico das interfaces de comunicação é insuficiente para garantir a interação dialógica.

Nesse sentido, acreditamos que em um programa de formação de educadores para a interação a distância, é necessário introduzir conceitos sobre educação dialógica, interações discursivas e estratégias que levem o aluno a problematizar suas dúvidas e desenvolver formas autônomas de aprendizagem. Nossa análise revelou que, além da preparação técnica para uso de ferramentas de comunicação a distância ou de ambientes virtuais de aprendizagem, outros elementos devem ser abordados em programas de formação de educadores: a emergência de signos incomuns à linguagem escrita tradicional, o surgimento de novos gêneros discursivos, o conceito de educação dialógica e a importância do diálogo problematizador para a construção de significados

e a reflexão e debate sobre se um processo de tutoria pela internet, fundado na dialogia, pode imprimir diferenças no processo de aprendizagem.

5. Agradecimentos

Agradecemos à FAPESP-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela bolsa de doutorado concedida para desenvolvimento da pesquisa que possibilitou gerar este artigo.

6. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov).(1978) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec. 200 p.
- _____. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 478 p.
- BARON, Naomi S. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication* 18, p. 133-170.
- DOTTA, Sílvia e GIORDAN, Marcelo. (2006) Estudo das Interações Discursivas mediadas por um serviço de tutoria pela internet. *Anais do 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, XIII Endipe/UFPE, 23 a 26 abr.
- FREIRE, Paulo. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 112 p.
- _____. (1977) *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra 96 p.
- GIORDAN, Marcelo. (2003) The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. *International Journal of Educational Research*, 39, pp. 817-827.
- _____. (2004) Tutoring through the internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education*, 26(15), pp. 1875-1894.
- _____. (2006). Algumas questões técnicas e metodológicas sobre o registro da ação na sala de aula: captação e armazenamento digitais. Em SANTOS, FMT e GRECA, IMR (org.), *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, p. 213-238.
- MORTIMER, E. F. e SCOTT, P. (2002) Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v.7, n.3. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>. Acessado em: 14/11/2005.
- REID-GRIFFIN, Angelia e CARTER, Glenda. (2004) Technology as a Tool: Applying na instructional model to teach middle school students to use technology as a mediator of learning. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 13, nº 4, Dez. 2004.
- SILVA, Marco. (2000) *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, Quarter. 232 p.
- VEER, R. V. D e VALSINER, J. (1996) *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Unimarco/Loyola. 480 pp.
- VYGOTSKY, L. S. (1996) *Paidologia del adolescente*. Em *Obras Escogidas*, Tomo IV. Visor Distribuciones, Madrid. 427 p.
- _____. (2000) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes. 500 p.